

Vaikuttavuutta koulutukseen

Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000

Vaikuttavuutta koulutukseen

Suomen Akatemian
koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia

Reijo Raivola (toim.)

Edita. Helsinki

Esipuhe

Suomen Akatemian yhteiskuntatieteellinen toimikunta valmisteli laman ollessa syvimmillään koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelman, jonka 15 hankkeesta ensimmäiset aloittivat syksyllä 1995. Ohjelman rahoitus päättyi vuoden 1998 lopussa. Hankkeissa mukana olevat tutkijat järjestivät kaksi kansainvälistä ja kaksi ohjelman sisäistä seminaaria sekä tuottivat lähes 400 tutkimusteemoihinsa liittyvää teosta, artikkelia, muuta kirjoitusta tai esitelmää. Ohjelmassa julkaistiin myös väliraportti Koulutus, yhteiskunta, menestys (Raivola R., Valtonen P. & Vuorensyrjä M. (toim.), Edita 1997). Hankkeissa mukana olleet tutkijat ovat suorittaneet runsaasti tieteellisiä jatkotutkintoja.

Tutkimusohjelmalla oli kuvailevaa uutta tietoa tuottavan tavoitteen ohella myös selvä käytäntöä palveleva tehtävä: lisätä edellytyksiä tulevaisuuden ennakoimiseksi niin, että koulutusjärjestelmän kyky vastata nopeasti yhteiskunnallisiin muutoksiin paranee. Rahoittaja siis odotti selvää koulutuspolitiikan analyysia. Ohjelman synty ajoittuu myös yhteen arvioivan valtion nousun kanssa. Demokraattisessa valtiossa ja kansalaisyhteiskunnassa arviointitiedon tarve on kasvanut. Ensinnäkin innovaatioprosessien ymmärtäminen, niiden käynnistäminen ja suuntaaminen tarvitsevat reaaliaikaista palautetietoa olemassa olevien järjestelmien ja organisaatioiden toiminnasta, silloin kun tavoitteena on palvelujen ja tuotteiden laadun parantaminen, parhaiden käytäntöjen paikantaminen, levittäminen ja niiden institutionalisointi. Toiseksi, julkisten koulutuskustannusten kurissa pitäminen edellyttää, että tiedetään, missä rahaa palaa ja mitä rahalla saadaan aikaan. Päätöksenteko on käynyt yhä riippuvaisemmaksi laajasta ja oikea-aikaisesta tiedosta. Byrokraattisimmatkin organisaatiot ovat siirtymässä normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen ja tiukasta budjettiohjannasta tulosohjaukseen. Käskyttämisestä on siirrytty neuvotteluihin, joiden onnistumiseksi tarvitaan yhteisesti validoitua tietoa. Kolmanneksi, vastuu tuloksista (funktioiden täyttämisestä) on siirretty toimijatasolle, mikä merkitsee sitä, että sen on havaittava toimintaympäristön muutokset ja reagoitava niihin. Myös koulutusjärjestelmän osajärjestelmiä (oppilaitokset) on ohjattava kohti

oppivan organisaation ihannetta. Tiivistäen voidaan sanoa, että arviointitutkimuksella (ja -tiedolla) on sekä moraalinen että rationaalinen imperatiivi.

Tämä raportti on kooste keskeisistä tutkimusteemoista, niiden avaamista näkökulmista ja uusistakin koulutuksen ja muun yhteiskunnan välisten suhteiden tulkinnoista. Sitä ei pidä lukea "tulosraporttina" eksaktien tieteiden mallin mukaisesti. Sosiaalitieteissä on harvoin osoitettavissa tieteellisiä läpimurtoja. Pikemmin tutkimustulokset niissä suodattuvat monopolivisen diffuusioprosessin kautta arkiajatteluun ja -käytäntöihin sekä kumuloituvat hitaasti yksiselitteiseksi tieteelliseksi korpuksiksi. Ne nostavat esiin eri tulkintoja sosiaalisesta todellisuudesta mutta samalla myös rakentavat sitä. Koulutusinstituution toiminta ja sen tulokset ovat tavallistakin hankalampia yksiselitteisesti arvottaa. Koulutusta voidaan tarkastella itseis-, käyttö-, vaihto- tai näyttöarvoisena toimintana, sitä voidaan tulkita funktionaalista tai konfliktiteoreettisista näkökulmista. Eri yksilöt, organisaatiot ja yhteisöt odottavat siltä erilaisia suoritteita ja asettavat näin erilaisia kriteereitä onnistuneelle toiminnalle. Pedagogit korostavat mielellään koulutusprosessien laatua, prosessien maksajat tuotoksen määrää ja laatua. Yksilö tarkastelee koulutusta siitä näkökulmasta, miten se on tukenut hänen henkilökohtaista kasvuaan, eri organisaatioiden vastuulliset toimijat siitä näkökulmasta, miten koulutuksen tuottama oppiminen voidaan muuntaa organisaation tavoitteiden saavuttamiseen tähtääväksi toiminnaksi. Tulokselliselle koulutukselle ei voida asettaa arvoista riippumatonta kriteeriä. EU:n komission entinen puheenjohtaja J. Delors varoittaa pitämästä koulutusta ihmelääkkeenä, joka parantaa kaikki yhteiskunnan patologiat. Siihen se on aivan liian jännitteinen instituutio. Saman asian on pohjoismaisen koulutustutkimuksen "grand old man" Torsten Husen ilmaissut sanomalla, että koulutus ei voi kompensoida muuta yhteiskuntaa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että koulutus laitoksena toimii juuri niin hyvin kuin yhteiskunta sallii sen toimivan.

Edellä sanottu ei kuitenkaan merkitse sitä, etteikö koulutuksella olisi vaikutusta muuhun yhteiskuntaan. Jo pelkkä sen olemassaolo, usein monopoli-instituutiona, takaa sille läpäisevyytensä ja volyyminsa vuoksi keskeisen aseman. Onkin löydettävä keinoja, joilla erottaa tuloksellinen koulutus vähemmän tuloksellisesta ja koulutuksen vaikutukset muista inhimillisistä toimintaa muuttavista vaikutusmekanismeista ja kehitystekijöistä. Koulutus on kenties kaikista sosiaalisista instituutioistamme eniten tulevaisuuteen suuntautuva. Tulevaisuuden onnistunut kohtaaminen edellyttää menneisyyden pohjalta luotujen, mutta tulevaisuuteen kurottavien koulutusstrategioiden työstämistä. Toteutuneen toiminnan laadun ja tason määrittämiseksi on luotava kriteereitä. On tiedettävä, mitä lisäarvoa koulutus on tuottanut, mitä uutta on opittu. Kärjistäen voidaan sanoa, että kunhan resursseja on tarpeeksi, jokainen tavoite voidaan saavuttaa. Kysymys on siitä, kuinka paljon voimavaroja olemme valmiit tavoitteen saavuttamiseksi uhraamaan. Tyydyttämättömien tarpeiden määrä on suurempi kuin käytettävissä olevien voimavarojen määrä. Päätöksenteossa joudumme jatkuvasti tekemään kustannus—tehokkuus-, kustannus—vaikuttavuus- ja kustannus—hyöty-vertailuja, miettimään saatavia hyötyjä. Koulutus on rationaalisen yhteiskuntasuunnittelun kohde, mutta se on myös väline yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Maailmantalous osoittaa useitakin esimerkkejä, jossa taitavalla koulutuspoliittisella ennakoinnilla on luotu edellytykset esimerkiksi talouden perusteelliselle rakennemuutokselle. Manner-Kiinasta irtaantunut Formosa (Taiwan) oli alikehittynyt maatalousyhteisö, joka kulutti kaiken, minkä

se tuotti. Pystyttämällä oppivelvollisuuskoulu ja tehostamalla maatalousalan ammatillista koulutusta luotiin edellytykset elintarviketuotannon ylijäämään, jonka vientitulot sijoitettiin teknillisen keskiasteen koulutuksen järjestelmän rakentamiseen. Koulutetut ammattimiehet pystyivät tehokkaaseen massahyödykkeiden tuotantoon, ja halvat kiinalaiset massatuotteet sulkapallomailoista koripallotossuihin levisivät kaikkialle. Teknillisten opistojen määrää lisäämällä, opetussuunnitelmia muuttamalla ja teknillisiä korkeakouluja perustamalla luotiin pohjaa raskaan teollisuuden tuotannolle. Viimeisin vaihe, korkeimman teknillisen opetuksen lisääminen ja opetussuunnitelmien monipuolistaminen, on edeltänyt informaatioteknologian haltuunottoa. Taiwanista on tullut yksi Tyynenmeren alueen tiikereistä. Varsinkin kehitysmaiden kokemukset osoittavat, että jo vähäinenkin koulutus toteuttaa sosiaalisia tehtäviään ja vastaa asetettuihin odotuksiin.

Yksilölle koulutuksen positiivinen merkitys on kiistaton, puhutaan sitten ansioista, sosialisaatiosta tai statuksesta. Paljon epäselvempää on, miten koulutustulokset muuntuvat näiksi sosiaalisiksi ja taloudelliseksi palkkioiksi. Vainko sen vuoksi, että koulutuksen valikointitehtävä on onnistunut? Tiedämme, että koulutus puree, mutta emme sitä, miten ja miksi se puree. Koulutuksen tuotantofunktioita ei ole kyetty avaamaan. Millainen yhteys vallitsee yksilöllisten (oppimis)tekojen ja kumulatiivisten yhteiskunnallisten vaikutusten välillä? Miten mikrotason toiminta suodattuu makrotason funktioiden toteuttamiseksi? Onko oppiminen perusolemukseltaan yksilöllistä vai sosiaalista? Miten suhtautua oppivan organisaation käsitteeseen?

Kaikkiin näihin kysymyksiin ei ohjelmassa ole pyrittykään vastaamaan. Ohjelma rajasi tutkimusalueen käsitteiden ja menetelmien tutkimiseen, koulutuksen asemaan ja tehtäviin suomalaisessa yhteiskunnassa, koulutuksen asemaan henkisen ja aineellisen kehityksen välineenä ja koulutuksen tehokkuuteen. Kaikkia näitä alueita ohjelmassa on tutkittu useammankin projektin voimin. Koulutusjärjestelmä ei ole suljettu, vaan taloudellisten, poliittisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ehtojen säätelemä instituutio, osa yhteiskunnan kokonaisuusjärjestelmää, jonka osien välillä vallitsevat monimutkaiset rajapintasuhteet. Koulutusta ei voida ymmärtää vain yhden tieteenalan välinein. Ohjelman odotukset monitieteisyydestä toteutuivat ainakin siinä, että tutkijat edustivat laajaa kirjoa humanistisia ja sosiaalitieteitä: psykologiaa, kasvatustiedettä, aikuiskasvatustiedettä, historiatiedettä, taloustieteitä, lingvistiikkaa, erityispedagogiikkaa, sosiologiaa. Siinä ohjelma sen sijaan ei onnistunut, että siinä olisi kyetty muodostamaan muutama harva ja keskeinen tutkimusteema, jota olisi lähestytty synergisesti kunkin projektin välinein. Kunkin osahankkeen johtopäätökset ovat siinä määrin projektille uniikkeja, että niiden koostaminen yhteiseksi johtopäätöksiksi on mahdotonta. Tämä johtuu myös siitä, että ohjelmaan valittiin kilpailuttamalla valmiita, toisistaan riippumatta pitkälle työstettyjä ja sellaisenaan toteuttamiskelpoisia tutkimussuunnitelmia. Näin ohjelma oli itse asiassa sateenvarjo ja kyltti joukolle koulutustutkimusprojekteja. Suomen Akatemia onkin siirtynyt tutkimusohjelmissaan kaksivaiheiseen valintamenettelyyn, jossa tarjous- ja esitelyvaiheen jälkeen voidaan projektiehdotuksia tarkentaa lopullista valintaa varten niin, että ne vastaavat homogeenisemmin asetettuihin tavoitteisiin.

Tuoreessa koulutuspolitiikan analyysissään OECD/CERI vaatii koulutusinvestointien entistä tarkempaa kohdentamista. Pelkkä kustannusten lisääminen tai oppilasmäärien kasvattaminen formaalissa koulutuksessa ei riitä elinikäisen oppimisen verkoston rakentamiseen. Suhteellisen koh-

tuullisilla kustannuksilla, kun ne hyvin kohdennetaan, ja rahoituspohjaa laajentamalla kyetään vastaamaan uuden vuosituhannen koulutustarpeeseen. Praktisen palautetiedon ja evaluaatiotutkimuksen rooli kansallisista projekteista kansainvälisiin ohjelmiin tulee vastaisuudessa entisestäänkin korostumaan. Aivan uudenlaisia tehtäviä koulutustutkimus kohtaa pyrkiessään vastaamaan elinikäisen oppimisen nostamaan haasteeseen. Muodollisen koulutuksen monopoli on murtumassa, informaalin arkipäivän oppimisen arvo aletaan nähdä ja ongelmaksi tulee sen tekeminen näkyväksi ja vaihdettavaksi. Formaalin koulutuksen osuuden eristäminen ihmisen ja yhteiskunnan muista kehitystekijöistä käy yhä vaikeammaksi. Vuosituhannen vaihteessa tutkijat ovatkin enemmän kiinnostuneita oppimisesta ja osaamisesta kuin formaalista koulutuksesta tutkimuksen kohteena.

Tampereella joulukuussa 1999

Reijo Raivola

Sisällys

<i>Reijo Raivola, Päivi Valtonen ja Matti Vuorensyrjä</i> Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa	11
<i>Kari E. Nurmi ja Seppo Kontiainen</i> Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus	29
<i>Osmo Kivinen ja Heikki Silvenmoinen</i> Koulutushyvän jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismit	51
<i>Matti Vesa Volanen</i> Yksilöllistyyvä peruskoulu, yksipuolistava nuorisoasteen koulutus	71
<i>Asko Suikkanen ja Ritva Linnakangas</i> Koulutuksen valtakunta?	99
<i>Arto Nevala</i> Opintietä onneen?	113
<i>Annikki Järvinen, Tapio Koivisto, Esa Poikela ja Hannu Valkama</i> Työ ja koulutus muutoksessa — vaikuttavan oppimisen organisoiminen	125
<i>Juhani Kirjonen, Ulla Mutka, Karin Filander ja Tuija Valkeavaara</i> Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot	141
<i>Hannele Niemi</i> Opettajankoulutuksen vaikuttavuus	169
<i>Sauli Takala, Anu Sajavaara ja Kari Sajavaara</i> Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa	195

<i>Ari Antikainen, Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila, Katja Komonen, Leena Koski ja Mari Käyhkö</i>	
Koulutuksen merkitys identiteetin ja kulttuurin rakentajana	231
<i>Hannu Räty, Leila Snellman ja Kati Kasanen</i>	
Kykytulkintojen merkitys ja muovautuminen koulussa	255
<i>Markus Jäntti, Tanja Kirjavainen ja Heikki Loikkanen</i>	
Suomalainen koulutus taloustieteen näkökulmasta: koulutuksen tehokkuus, tuotto ja rooli sukupolvien välisessä taloudellisessa liikkuvuudessa	267

Reijo Raivola, Päivi Valtonen ja Matti Vuorensyrjä

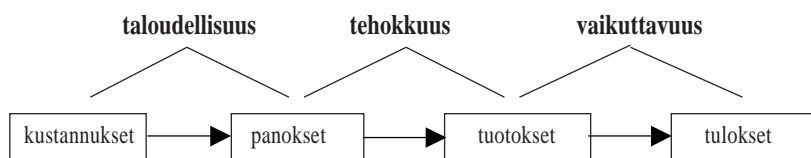
Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa

1 Intressit, ideologia ja informaatio määrittelyn taustalla

Projektin tehtävänä on kuvata, miten käsitteitä, malleja ja indikaattoreita on käytetty ja esitelty koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Sen tavoitteena on jäsentää koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksen viitekehystä eli selvittää, mitä koulutuksen vaikuttavuus on (mikä on koulutuksen vaikuttavuuden olemus) sekä millaista tutkimusta siitä on tehty (mikä on koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksen tila). Tutkimus on laadullista metatutkimusta, menetelmällisesti tutkimus perustuu argumentaatioanalyysiin ja kvalitatiiviseen sisällönanalyysiin. Tulokset on esitelty kattavasti Valtosen ja Vuorensyrjän lisensiaatintutkimuksina ja projektin tutkijoiden erillisinä artikkeleina. Tämä artikkeli koostuu käsitteistön kasvatustieteellisen sekä talous- ja hallinto-tieteellisen käytön tiiviistä kuvauksesta.

Koulutuksen vaikuttavuustarkastelussa käsitteille — vaikuttavuus, tehokkuus, taloudellisuus, laatu, tuottavuus, tuloksellisuus, kannattavuus — on annettu erilaisia merkityksiä ja sisältöjä tieteen- ja hallinnonalasta riippuen. Myös käsitteistä rakennetut mallit eroavat toisistaan merkittävästi. Käyttämällä ja painottamalla tiettyjä käsitteitä on haluttu joko tietoisesti tai tiedostamatta tuoda esille käsitteitä käyttävän tahon arvönäkemyksiä, toiminnan filosofiaa sekä toiminnan painopiste- ja kehittämisalueita. Käsitelmääritykset kertovat, mikä on käsitettä käyttävän organisaation toiminnan tavoite, arvot, yhteiskulttuuri sekä toimintafilosofia: onko tarkoituksena esimerkiksi (taloudellisen) hyödyn tai yhteiskunnallisen edun tuottaminen, yhteiskunnallisen tai yksilöllisen kehityksen takaaminen tai jokin muu asia.

Vaikuttavuuden malleilla ja alakäsitteillä on haluttu kiinnittää huomiota myös erilaisiin arviointinäkökulmiin ja evaluaatioparadigmoihin. Eri hallintosektoreilla on vaihtelevia tapoja arvioida omaa toimintaansa ja tehdä johtopäätöksiä toiminnan tuloksista. Tuloksellisuuden ulottuvuuksia muutetaan tarpeen mukaan, mikäli esille nousee uusia, tarpeellisia arvioinnin näkökulmia (Laukanen 1994, 17. Eräänlaiseksi perus- tai pohjamalliksi näyttää muodostuneen Englannissa 1980-luvun alussa arviointiohjaukseen omaksuttu "neljän laatikon" malli, joka palveli taloudellisen rationalisoinnin eli "löysät pois" ja "vastiketta rahalle" ajattelua. Malli on selvästi ollut taustalla muun muassa valtiovarainministeriön budjettiohjauksessa, kunnallisten palvelujen arviointimallissa ja opetushallituksen opetuksen tuloksellisuusmallissa. (Ks. Raivola 1998.) Perusmallin selvänä puutteena on kuitenkin toimintaprosessien jättäminen ulos mallista, jolloin "throughput" jää mustaksi laatikoksi, jonka laatutarkastelu jää analyysin ulkopuolelle.



Kuvio 1. The Audit Commissionin kolmen E:n (economy, efficiency, effectiveness) malli

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien (funktioiden) täyttymistä. Suuressa osassa suomalaista kirjallisuutta ja tutkimusta koulutuksen vaikuttavuus kuvataan yleisimmin oppimistavoitteiden ja "oppimisnäyttöjen" vastaavuudeksi: vaikuttavuus viittaa siis tavoitteiden saavuttamisen tai toteutumisen asteeseen. Vaikuttavuus ei ole kuitenkaan näin yksinkertainen ja yksiselitteinen ilmiö. Tavoitteisiin ja niiden asettamiseen liittyy useita ongelmia, joista yksi on se, että opetus voi tuottaa oppimistuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät toteutuisikaan. On tehty asiat oikein mutta ei oikeita asioita. Ongelma on voinut olla, että tavoitteet ovat olleet huonosti määriteltyjä tai ristiriitaisia ja kiistanalaisia. Vaikuttavuudessa on siis syytä erottaa välittömät oppimisvaikutukset (tuotokset) ja niillä aikaansaavat oppilaitoksen ulkopuoliset vaikutukset (tulokset). Tuloksellisuusindikaattoreita rakennettaessa olisi siis johdonmukaisuuden vuoksi mittaimeen sisällytettävä nimenomaan näitä tuloshavaintoja.

Vaikuttavuus voidaan nähdä myös tarpeiden tyydyttämisenä (ks. esim. Hiironniemi 1992, 25). Tarpeet voivat olla joko yksilöllisiä tai yhteiskunnallisia, ne voidaan siis määritellä joko yksilön hyvinvointitarpeina tai yhteiskunnan instituutiotarpeina.

Koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa voidaan erottaa ainakin nämä kaksi edellä esiteltyä näkökulmaa: vaikuttavuus yhteiskunnallisena ja poliittisena järjestelmien toimivuutena, niiden tuloksellisuutena, sekä yksilön hyvinvointia tuottavana ja lisäävänä 'asiakastytyväisyytenä'. Tavoitteena tietenkin on, että toimiva järjestelmä tuottaa lisäarvoa asiakkaan hyvinvoinnille.

Koulutuksen vaikuttavuusarviot voidaan nähdä myös erilaisina yksilöllisten ja yhteiskunnallisten intressien ajamisena. Yhteiskunta- tai yleinen koulutuspolitiikka esimerkiksi vaatii koulutukselta vaikuttavuuden lisäksi tehokkuutta eli optimaalista panos/tuotos-suhdetta. Vaikuttavuus redusoituu tehokkuudeksi. Oppilaitoksen sisäinen logiikka taas painottaa oppimisprosessin laatua ja oppimisen avaamaa lisäoppimisen potentiaalia. Yksilön etujen kannalta tarkasteltuna koulutus siis olla vaikuttavaa, vaikka se ei olisikaan tehokasta. Ääritapauksissa voidaan sanoa, että kaikki koulutustavoitteet voidaan saavuttaa, jos resursseja on rajattomasti käytössä. Tehokkuus ja vaikuttavuus edustavat siis saman käsitejärjestelmän eri dimensioita.

Usein jää huomaamatta, että vaikuttavuus voi ilmetä myös neutraaleina (koulutuksella on yksilölle "erietumerkkisiä" vaikutuksia, jotka kumuloituvat yhteisötasolla nollaksi) tai negatiivisina seurauksina. Häiriöfunktiot voivat ilmetä sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla. Niitä ovat mm. ylikoulutus, koulutusinflaatio, liikakoulutus, koulun piilo-opetussuunnitelma, eriarvoisuuden legitimointi, koulun yhdenmukaistava paine, koulutusajan ansionmenetykset, joka ei kompensoitu myöhemmänä tulonlisänä (virheinvestointi) sekä koulutuksen ja elinkeinoelämän vastaamattomuus.

Koulutus vaikuttaa aina yhteiskunnallisena instituutiona sille uskotun keskeisen aseman vuoksi. Vaikuttavuuden käsitteeseen liittyikin käsitys instituution 'kyvystä' tai 'voimasta' (*power*), sen korvaamattomuudesta. Mitä vähemmän tarjolla on vaihtoehtoja sitä suurempi on monopoliasemaan pyrkivän voima, jolloin se vaikuttaa rajaorganisaatioihinsa ja yksilöihin pelkällä olemassaolollaan. Formaaliselle koulutukselle, sen toimintakyvyn laadusta riippumatta, ei ole näköpiirissä sitä syrjäyttävää vaihtoehtoa. Täydentävät ratkaisut sen sijaan ovat aktiivisesti haussa.

Koulutuksen vaikuttavuuden käsitteistön mallien joukossa on käsitteiden välisistä suhteista kertovia malleja. On myös vaikuttavuus-käsitteen sisältöä ja prosessia jäsentäviä malleja. Nämä pyrkivät avaamaan itse vaikuttavuuden käsitteen ja kertomaan, mistä vaikuttavuudessa on kysymys ja kuinka vaikuttavuuden prosessi etenee (esim. tuotantofunktiolausekkeet). Kolmanneksi on malleja, jotka yhdistävät ensimmäisen ja toisen näkökulman. Koulutuksen vaikuttavuus-käsitteistöjen ja mallien yksi ongelma on niiden suuntautuminen lähes yksipuolisen rationaalisesti mitattavaan tuloksellisuuteen, esimerkiksi tuottoasteena tai ansiofunktiona. Malleissa painottuvat koulutuksen taloudellisuus ja tehokkuus sekä koulutuksen vaikuttavuuden (rahallinen) mitattavuus. Koulutus nähdään pelkästään palvelutuotteena ja investointitekijänä. Yksi syy tehokkuuden seuraamisen painottamiseen on se, että käsitteistöt ja mallit on usein suunniteltu hallinnon ja tulohajauksen käyttöön, niillä on tietty hyötylähtökohta. Ne on rakennettu johtamisinstrumenteiksi.

Kärjistäen voisi sanoa, että tehokkuuden, taloudellisuuden ja tuottavuuden vaatimukset eivät tunnu olevan koulun sisäiseen toimintaan luontaisesti kuuluvia asioita: ne eivät ole kasvatuksen filosofiaan liittyviä asioita, vaan ne ovat pikemminkin oppilaitoksen ulkopuolelta ilmaistuja tahtoja. Oppilaitoksen sisäisen toiminnan päämääränä ja ideologiana on oppimisen tuottaminen ja yksilön kasvun tukeminen. Tätä tuotosta hyödyntämällä muut organisaatiot tai instituutiot voivat parantaa tuloksellisuuttaan, jolloin ne katsovat koulutuksen (institutionalisoitun oppimisen) tuottaneen hyötyä. Jos tätä oppimisen siirtovaikutusta (koulutustransferia) ei kyetä mittaamaan, koulutuksen väitetään olleen tuloksetonta, vaikka sen tuottama lisäarvo yksilön kasvulle saattaisi olla hyvinkin suuri.

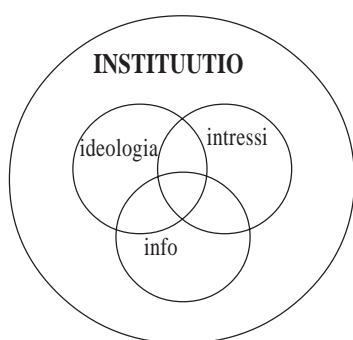
Selvää on, että keskinäisriippuvuoksien verkostossa koulutus pyritään tuotteistamaan ja jäsentämään tietynlaiseksi palvelujen kokonaisuudeksi. Aineettomana koulutuksen tuote ei kuitenkaan voi olla samanlainen kuin esimerkiksi teollisuuden tuote. Koulutusinstituutio harvoin pystyy kontrolloimaan "raaka-aineen" tarjontaa eikä se myöskään käytä standardiprosesseja muuttaessaan panoksen tuotokseksi. Analogioita on siis kuitenkin etsittävä palvelutuotannosta. Koulutustuotokset omaleimaisena tulevaisuuteen suuntautuvina palvelutuotteina eroavat silti useimmista muista palveluista. Ne harvoin kulutetaan niitä tuotettaessa, toisin kuin muut palvelut. Tästä syystä huo-no oppitunti tai koulutusjakso on myöhemmin paikattavissa ja kompensoitavissa.

Organisaation näkökulmasta koulutuksen vaikuttavuus on siis teknisesti tai taloudellisesti määriteltävä. Yksilön kasvun näkökulmasta tarvitaan pedagogista, humanistista, sosiaalista, poliittista tai kulttuurista arviointia. Malleja, joissa nämä eri näkökulmat yhdistyvät, ei ole. Esimerkiksi ns. neljännen polven evaluaatioparadigma kohdistaa sympatian arviotavaan ja pyrkii hänen tiedostuttamiseensa ja valtauttamiseensa. Tämä emansipatorinen advokaatin näkökulma kuitenkin lyö selvästi laimin organisaation kehitystarpeet ja tarjoaa vain rajoitetusta välineitä johtamiseen. Oppilaitostakin kuitenkin täytyy johtaa ja sen toiminta on koordinoitava muiden järjestelmien kanssa, joihin oman organisaation valtauttamisprosessit eivät ulotu. Oppilaitokset eivät siis voi irtautua yleisistä palveluorganisaatioiden tuloksellisuuskäsitteistä, mutta pelkäävät niihin turvautuminen ei riitä pedagogiseen johtamiseen.

Vaikuttavuus-käsitteistöä laajentamaan tarvitaan laadun käsite, vaikkakin tätä harvoin otetaan mukaan eri malleissa. Laatu on koettu hankalaksi käsitteeksi; on mm. mietitty, onko sille lainkaan mahdollista muodostaa indikaattoreita ja mitata sitä (vrt. laatupalkintomittareiden kritiikki). Laadun arvioiminen ja mittaaminen on tehty yksilötasolla itsearviointina (arvioijan subjektiivista korostava toimintana nähdään kuitenkin usein ongelmalliseksi) tai yhteisesti koko organisaation itsearviointina, esimerkiksi erilaisina arviointitiimeinä. Laadun arviointi voi olla vertaisarviointia tai *benchmarkingia*. Laatu voidaan selvittää myös erilaisilla analyyseilla ja tutkimuksilla. Suosituiksi ovat tulleet erilaiset versiot laatupalkintostandardeista, joissa laatu ositetaan useiksi konteksti-, prosessi- ja tuotostekijöiksi painokertoimiseen ja tulosummamenettelyllä aggregoidaan erilliset arviot kokonaislaatuja ilmaisevaksi summapistemääräksi. Laadun tuottamiseksi on pyritty kehittämään teollisuuden mallin mukaisesti (ISO-järjestelmä) laatujärjestelmiä, joiden käytöllä uskotaan tuotettavan palvelujen homogeeninen ja korkea laatu sekä viestitettävän asiakkaille vakavasta pyrkimyksestä taata tuotteen laatu. Laadun mittaamiseen ei voida kuitenkaan liittää kiinteitä indikaattoreita vaan laatua tulee aina tarkastella omassa asiayhteydessään ja valitussa laadun määritelmässä (laatu eksellenssinä, kriteerivastaavuutena, arvona tai asiakastyytyväisyytenä, ks. Raivola 1998).

Muista koulutuksen vaikuttavuus-käsitteistöön kuuluvista käsitteistä poiketen laadun käsite harvoin ymmärretään suhdekäsitteenä eikä se ole kausaalissa tai ajallisessa yhteydessä muihin vaikuttavuus-käsitteisiin. Laatu ei voida kuitenkaan sivuuttaa koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa. Laadun käsite kuuluu sisäänrakennettuna osana kaikkiin koulutuksen vaikuttavuus-käsitteistön käsitteisiin. Voimme esimerkiksi puhua panosten laadusta, prosessien laadusta ja tuotoksen laadusta. Laadulla on moraalinen, professionaalinen, tulosvastuun ja kilpailun imperatiivi (Sallis

1996, 4—5). Toisin sanoen omaksumallamme laatumäkemyksellä pyrimme vakuuttamaan itseme, ammattiyhteisömme, esimiehemme tai asiakkaamme toimintamme relevanttisuudesta. Laatua ei monidimensionaalisen suoraan voida rinnastaa tuloksellisuuskäsitteistöön. Tämä johtaakin siihen, että arvioinnissa on huomioitava aina kenen näkökulmasta evaluaatiota suoritetaan ja tätä kautta tiedostettava kenen arvoista ja kenen todellisuudesta on kyse. Sama arviointikohde sisältää useita totuuksia — riippuen siitä, kenen näkökulmasta, mistä ideologiasta käsin sitä arvioidaan. Koulutusta arvioitaessa on pohdittava, tarkastellaanko koulutusta yksilön, organisaation, yhteisön vai yhteiskunnan kannalta. Eri asianosaisilla ja intressiryhmillä on erilaiset arvot, arvostukset ja tavoitteet koulutuksen suhteen. Kerätyllä informaatiolla voi olla eri käyttötarkoituksia. Evaluaation arvosidonnaisuutta voidaan ymmärtää seuraavan Carol Weissin esittämän "4 I:n mallin" avulla.

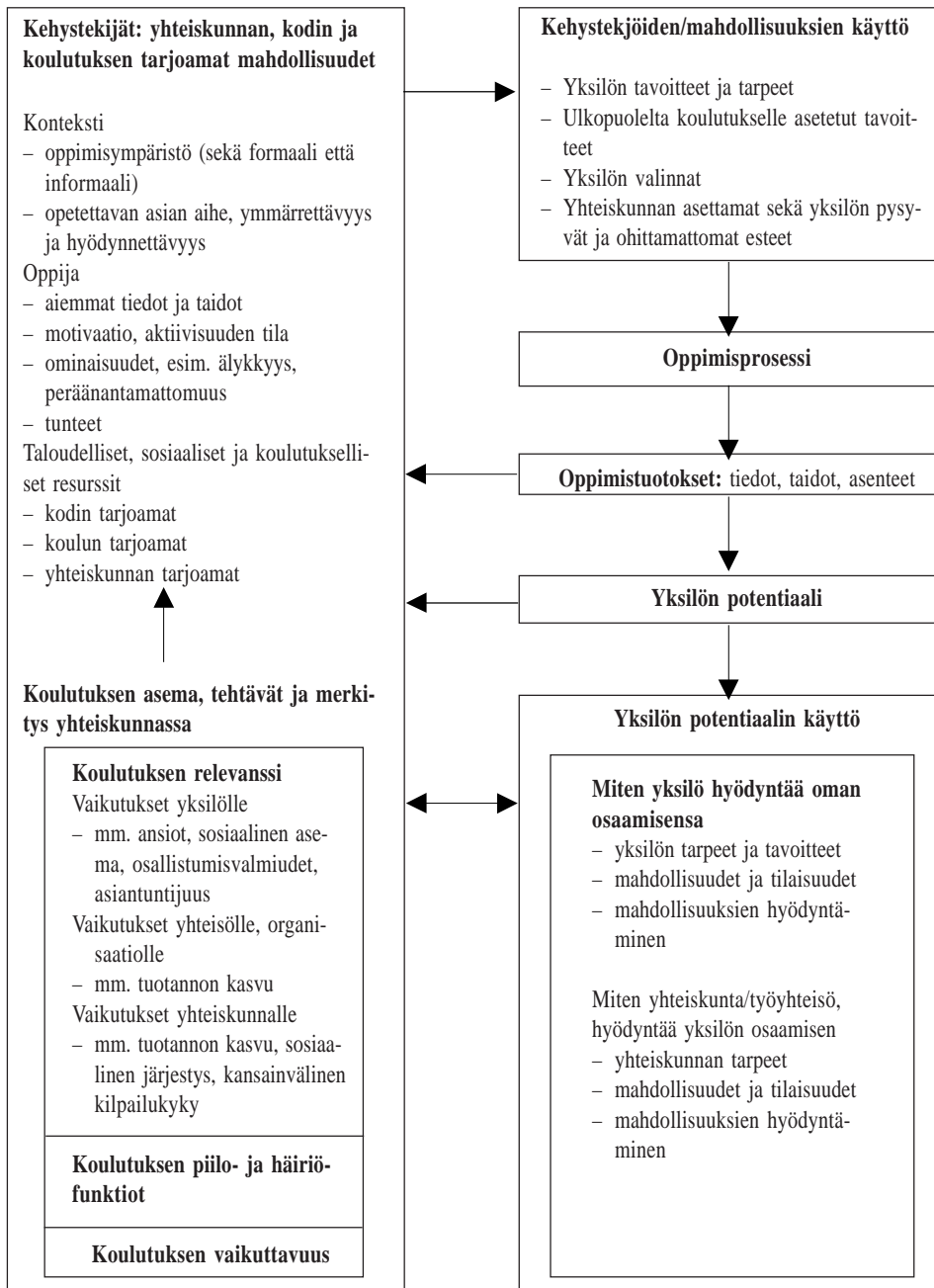


Kuvio 2. 4 I:n malli ristiriitojen ymmärtämiseksi (Weiss 1996)

Intressit näkyvät oman edun tavoitteluna, ideologia moraalisisina, eettisenä ja normatiivisina asenteina ja toimintaperiaatteina. Ihmiset tulkitsevat vastaanottamansa informaation ideologiansa mukaisesti, intressit muotoutuvat kunkin hallitseman tiedon ja tarpeiden perusteella ja ideologia täsmentyy yhteisöstä tulevan palautteen avulla. Nämä kolme I:tä realisoituvat erilaisina kombinaationa eri instituutioiden päätöksenteossa. Evaluaatiopäätös, joka määritelmällisesti aina on arvottamista, sisältää tyypillisimmällään Weissin 3 I:tä koulutusinstituution poliittisessa kehyksessä.

2 Kehys koulutuksen arviointimallin kehittämiseksi

Aikaisempien mallien ja kirjallisuuden avulla on seuraavassa pyritty luomaan tulkinta koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksen viitekehystä, eräänlainen instituutio-, konteksti- ja yksilötason yhdistävä kehys. Kehikolla on haluttu tuoda esiin koulutusvaikutusten synnyn prosessin-omaisuutta ja monitahoisuutta.



Kuvio 3. Koulutuksen ja oppimisen tulosten syntyprosessi

Mallilla on ennen kaikkea valpastuttava funktio. Englannissa on jo useita vuosia ollut käytössä ns. liigataulukot, jotka asettavat koulut julkisesti paremmuusjärjestykseen oppilaiden keskimääräisten oppisaavutusten perusteella. Meilläkin on toistuvasti vaadittu esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten tulosten julkistamista lukioltain. Toisin sanoen halutaan julkaista oppilaitoksen laatua kuvaava-

maan yksi staattinen tuotosindikaattori ja katkaista kaikki sen yhteydet sen tuottaneeseen prosessiin ja taustatekijöihin. Kysymystä, miksi paremmuusjärjestys on sellainen kuin on osoitettu, ei haluta esittää. Jos "yhden indikaattorin totuus" halutaan paljastaa, olisi ainakin otettava käyttöön saavutus pistemäärät (gain score), jotka osoittaisivat sen lisäarvon, joka koulutusaikana oppimiselle on kertynyt. Paremmuuslistat saattaisivat näyttää vallan toisenlaisilta kuin "raakapistemäärien" perusteella laaditut. Nämäkin listat kuitenkin kertoisivat tulosparannuksen vain ajan funktiona. Kausaoliolettamukseen koulun ansioista ne eivät oikeuta ilman em. malliin sisältyvien tekijöiden vakioimista (riippuvuuksien elaborointia).

Mallissa kehystekijät ovat eräänlaisia koulutuksen panoksia, jotka edistävät tai jarruttavat oppimista. Konteksti sisältää sekä formaalin että informaalinen oppimisympäristön. Kehystekijöitä ovat oppimisympäristön lisäksi myös oppijan ominaisuudet, hänen motivaationsa ja halunsa oppia, aiemmat tietonsa ja lähtötasonsa (oppimishistoria) sekä oppijan kyvykkyys, hänen valmiutensa oppia. Kehystekijöitä ovat myös erilaiset yhteiskunnan, kodin ja koulun tarjoamat resurssit. Voidaan puhua taloudellisista resursseista, sosiaalisista resursseista, joita ovat kannustus, motivointi ja ohjaaminen itseohjautuvuuteen (sosiaalinen pääoma), sekä koulutuksellisista resursseista, joihin kuuluvat esim. ryhmäkoko, opettaja ja hänen valmiutensa, kokeneisuutensa ja työpanoksensa, opetusmenetelmät, -välineet ja -tilat, opetukseen ja oppimiseen käytettävissä oleva tehokas aika, opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen luonne, palautteen antaminen, tukiopetus sekä myös toiminnan edellytyksiä luovat tukitoiminnot, kuten hallinto, suunnittelu ja kehittäminen.

Koulutuksen kehystekijät tarjoavat mahdollisuuden oppimiseen ja yksilön potentiaalin hyväksikäyttöön. Yksilön potentiaali tarkoittaa yksilön kasvatuksellisia ja koulutuksellisia resursseja ja sekä formaalin että informaalinen oppimisen avulla hankittua kehittymismahdollisuutta (oppimisen taitoja). Se viittaa kokonaisuudessaan yksilön hallitsemaan tieto-, taito- ja osaamisvarastoon, hänen asiantuntemukseensa sekä hänen fyysisiin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin resursseihinsa. Kollektiiviset oppimistuotokset sekä yksilön hyödynnetty potentiaali myös kumuloituvat vuorovaikutuksellisesti takaisin kehystekijöihin.

Kuten kehikosta käy esille, koulutuksen tavoitteiden lisäksi on olemassa myös sekä yhteiskunnan asettamia että yksilöön liittyviä pysyviä ja ohittamattomia esteitä, jotka vaikuttavat yksilön tulevaisuuteen. Näitä ovat esimerkiksi lait, asetukset ja normit, taloudellisten resurssien vähäisyys, yksilön soveltumattomuus tietylle alalle, yksilön elämäntilanne, fyysiset esteet jne. Monet näistä ovat myös tekijöitä, joihin oppilaitos ei voi vaikuttaa. Kun siis koulun ansioita tai puutteita pohditaan, ensisijaisen tärkeätä on analysoida esiin tekijät, jotka koulun on kohdattava annettuna. Tulovastuuseen voi asettaa vain asioista, joihin voi vaikuttaa.

Keskeinen käsite koulutuksen vaikuttavuustarkastelussa, on relevanssi. Relevanssi on tarkoituksenmukaisuutta, käyttöön sopivuutta, hyödyllisyyttä (laajasti, ei pelkästään instrumentaalisesti ymmärrettyinä) ja mielekkyyttä: miten koulutus vastaa toisaalta yhteiskunnan ja toisaalta yksilöiden odotuksiin ja tarpeisiin. Tähänkin näkökulmaan liittyy kiinteästi ajatus erilaisista arvolähtökohdista: kenelle koulutuksen tulee olla tarkoituksenmukaista, ketä sen tulee palvella ja miksi. Voidaan kuitenkin määritellä, että *koulutuksen vaikuttavuus on yksilön ja yhteisön oppimisen tuotosten avulla syntyvää yksilöllistä, organisatorista tai yhteiskunnallista relevanssia.*

Oppiminen ja osaaminen eivät automaattisesti hyödynny yhteiskunnallisena vaikuttavuutena. Koulutustuotokset lähinnä lisäävät yksilön toimintakapasiteettia ja -potentiaalia. (Raivola 1997, 34.) Koulusaavutusten korrelointi elämässä menestymistä kuvaavien tekijöiden kanssa osoittaa, että tätä kapasiteettia ei välttämättä voida mitata perinteisillä arvosanoilla tai koulutodistuksilla. Oppilaitosten tuottavuudelle on siis etsittävä uusia kriteereitä.

Kehikossa on siis kyse erilaisista mahdollisuuksien käytöistä. Mahdollisuuksien käyttö, mahdollisuus oppimiseen (*OTL, opportunity-to-learn*), on yleisimpiä indikaattoreita koulusaavutusmitauksissa (McDonnell 1995). Kehikossa mahdollisuuksista voidaan puhua kahdessa eri merkityksessä. Ensinnäkin, miten yksilö itse hyödyntää oman potentiaalinsa, miten potentiaali vaikuttaa yksilön tulevaisuuteen ja tulevaisuuden valintoihin. Käytännössä tämä tarkoittaa usein sitä, kuinka yksilö osaa soveltaa oppimaansa koulun ulkopuolella. Toisessa merkityksessä mahdollisuuksien käyttö tarkoittaa sitä, miten potentiaali hyödynnetään yhteiskunnassa tai yhteisössä, jossa yksilö elää tai työskentelee; millaisia tilanteita ja mahdollisuuksia yhteiskunta ja sen eri instituutiot ja organisaatiot tarjoavat yksilölle, jotta tämä pystyy osoittamaan tietonsa ja taitonsa ja antamaan ne yhteiskunnan ja organisaation käyttöön mahdollisimman tehokkaalla ja tuottavalla tavalla. (Alhojärvi 1995, 187.) Tietäminen muuttuu taitamiseksi vasta, kun se kytketään ongelmanratkaisukontekstiin, siis yhteiskunnan sosiaalisiin ja taloudellisiin kehyksiin, arkipäivään koulun ulkopuolella (Raivola 1997, 34). Myös Suikkasen projektin tutkimustuloksissa todetaan, että koulutuksen aikana käytetyistä elämänhallinnan keinoista aktiivinen ongelmanratkaisu ja ongelmatilanteen merkitystä muuttava taito siirtyvät työelämässä käytetyiksi elämänhallinnan keinoiksi.

3 Koulutuksen talous- ja hallintotieteellinen arviointi

3.1 Näkökulma tarkasteluun

Tässä esiteltävä hankeosuus kohdistuu hallinnon, hallintotieteen ja taloustieteen tapoihin kuvata arviointikäsitteitä ja soveltaa niitä arvioitaviin kohteisiin. Tulosten esitys tässä artikkelissa antaa hyvän yleiskuvan hankeosuuden käsiteanalyttisistä tutkimustuloksista. On kuitenkin huomattava, että tämän artikkelin esitys on koonnos paljon laajemmasta ja syvällisemmästä käsite- ja argumentaatioanalyttisestä tutkimuskokonaisuudesta. Seikkaperäisemmän kuvan saamiseksi hankeosuuden tutkimustuloksista lukija voi perehtyä Vuorensyrjän lisensiaatintutkimukseen ja siitä erillisinä verkkoartikkeleina julkaistuihin osiin. (Vuorensyrjä 1998a; 1998c; 1998d; 1998e.)¹

¹ Hankkeen keskeisimmät tutkimustulokset on julkaistu sekä perinteisessä muodossa että sähköisesti. Perinteisistä julkaisuista ks. Raivola & Oksanen & Vuorensyrjä 1996; Vuorensyrjä 1996; Raivola & Valtonen & Vuorensyrjä (toim.) 1997; Vuorensyrjä 1997a; 1997b; 1998a. Sähköisistä julkaisuista ks. Vuorensyrjä 1998b; 1998c; 1998d; 1998e. Ilmaisisina ladattavat pdf-tiedostot löytyvät Internet-osoitteesta <http://www.uta.fi/~ptmavu/arviointi.html>.

Hallinnollisen ja taloustieteellisen arvioinnin ydinero on siinä, kuinka nämä arviointilähestymistavat kuvaavat ja määrittävät arvioinnin *strategista* ulottuvuutta. Käytännössä ero näkyy siinä, kuinka näissä lähestymistavoissa kuvataan arvopainokertoimien asetantaa määrinä mitatuille panoksille ja tuotoksille. Hallinto ja hallintotieteilijät keskustelevat "taloudellisuudesta" ja "vaikuttavuudesta" (kustannus-vaikuttavuusanalyysi), taloustieteilijät sen sijaan "kustannuksista" ja "hyödyistä" (kustannus-hyötyanalyysi). Arvioinnin *operatiivista* ulottuvuutta, toisin sanoen sitä, kuinka määrällisinä mitattuja panoksia ja tuotoksia kuvataan suhteessa toisiinsa, käsitellään näissä lähestymistavoissa yhtäläisellä tavalla (tehokkuusanalyysi).

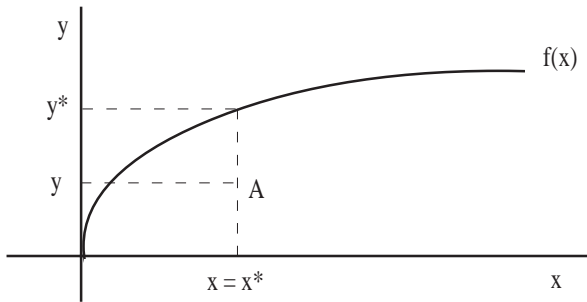
3.2 Tehokkuusanalyysi, kustannus-vaikuttavuusanalyysi ja kustannus-hyötyanalyysi

Tehokkuusanalyysi

Tuotantofunktion käsitteeseen tuettavuuden ja tehokkuuden käsitteet voidaan määritellä täsmällisessä ja ymmärrettävässä suhteessa toisiinsa. C.A. Knox Lovellin (1993) mukaan tuottavuuden ja tehokkuuden käsitteet voidaan määritellä siten, että *tuottavuudella* tarkoitetaan tuotantoyksikön aktuaalista tuotos/panossuhdetta (y/x), ja että *tehokkuudella* tarkoitetaan tuotantoyksikön aktuaalisen tuotos/panossuhteen (tuottavuuden) ja tuotantofunktion antaman optimaalisen tuotos/panossuhteen (y^*/x^*) suhdetta $(y/x)/(y^*/x^*)$.

Tämän yleisen määritelmän kautta voidaan lukea suurta osaa kaikesta teknisen tehokkuuden arvioinnista. Määritelmä sulkee käsitteellisesti sisäänsä esimerkiksi Data Envelopment Analyysin. Määritelmää voidaan havainnollistaa yhden panoksen x ja yhden tuotoksen y asetelmassa (ks. kuvio 4). Voidaan erottaa tuotantofunktion antama optimaalinen suhde y^*/x^* ja arvioitavan yksikön A aktuaalinen suhde y/x . Jälkimmäisellä tarkoitetaan, määritelmällisesti, tuottavuutta. Tehokkuus voidaan määritellä suhteeksi $(y/x)/(y^*/x^*)$, mikä, kuvion tapauksessa $x = x^*$, on y/y^* . Yksinkertaisimmalla mahdollisella tavalla kuvattuna yksikön A tuottavuus siis tarkoittaa suhdetta y/x ja yksikön A tehokkuus suhdetta $(y/x)/(y^*/x^*) \Leftrightarrow y/y^*$.

Tuotantofunktiokäyrän yläpuolella mikään yksikkö ei voi olla. Käyrällä oltaessa toiminta on tehokasta. Käyrän alapuolella oltaessa toiminta on tehotonta.



Kuvio 4. Tehokkuusanalyysi

Tehokkuusanalyysin kehittäminen

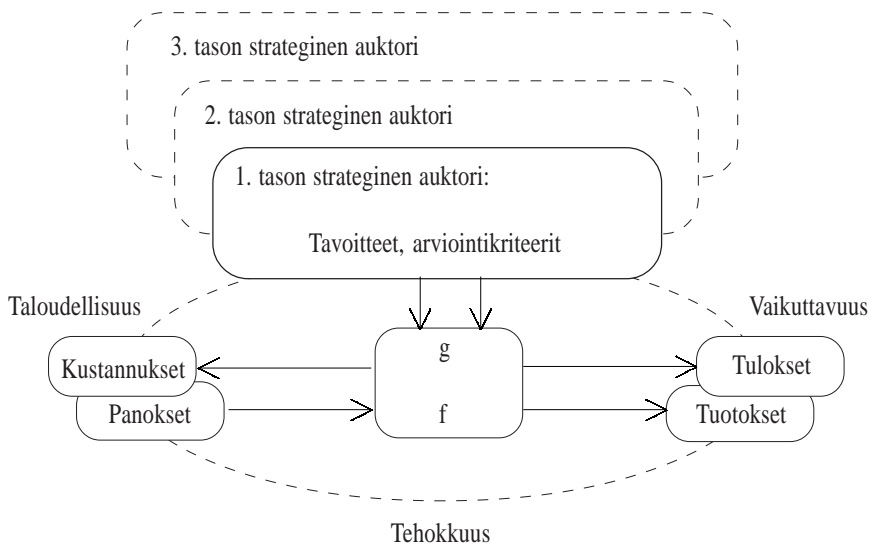
Tehokkuusanalyttinen tutkimus kohdistuu teknisen tehokkuuden ongelmaan. Keskittymällä panosten, tuotantofunktion ja tuotosten tutkimukseen ja kuvaukseen tehokkuusanalyysin näkökulma sivuuttaa kysymyksen inhimillisistä arvostuksista niin täydellisesti kuin se ylipäättään mahdollista on. Panossäästöjen ja tuotoslisäysten mielekkyys otetaan tehokkuusanalyysiin jo ratkaistuna kysymyksenä. Tämä ilmenee kysymyssarjasta, joka on mille tahansa yksittäiselle tehokkuusanalyysille tyypillinen: Mitä tutkittava yksikkö tuottaa? Mitä tuotannontekijöitä yksikkö käyttää? Miten, käytännön arviointityössä, identifoida ja operationalisoida panos- ja tuotusmuuttujat? Millaiseksi tuotantofunktio näin kuvatussa aineistoperustassa määrittäytyy? Mistä syystä jotkin yksiköt ovat teknisesti tehokkaita, toiset taas teknisesti tehotomia?

On ehkä uskallettua väittää, että juuri tehokkuusanalyysissa taloustiede tulee kaikkein lähimäiksi kasvatustieteelle ominaista ongelmanasettelua. Väite on kuitenkin eräässä mielessä perusteltu, sillä vaikka taloustieteen määrällisten ja kasvatustieteen laadullisten lähestymistapojen menetelmällinen ero on selvä, ja vaikka moni kasvatustieteilijä välttää erottamasta kohdekuvauksen ja kohdetta koskevien arvoarvostelmien kysymyksiä toisistaan, kyse on kuitenkin molemmissa tapauksissa mahdollisimman osuvasta kohdekuvauksesta, taloustieteen tapauksessa tuotantofunktion määrittämisestä, ja kasvatustieteen tapauksessa koulutuksen ja oppimisen tapahtumaketjujen reaali-tieteellisestä määrittämisestä. Ei ole mahdotonta ajatella, että Data Envelopment Analyysissa, erityisesti panosten ja tuotosten identifikaatiossa ja operationalisaatiossa, taloustieteilijä voi suuresti hyötyä kasvatustieteen yksityiskohtaisista, laadullisiin menetelmiin luottavista kohdekuvauksista. Ei ole mahdotonta ajatella, että eri koulutusyksiköjä kontekstisidonnaisina, ainutkertaisina tapauksina tutkiva kasvatustieteilijä voi hyötyä taloustieteen eksakteista tutkimusmenetelmistä ja tutkimustuloksista, esimerkiksi Data Envelopment Analyysin tuloksista. Data Envelopment Analyysin tavoitteena on juuri seuloa suuresta havaintomassasta esiin koulutusyksiköitä, joiden ratkaisut ovat tavalla tai toisella poikkeuksellisia.

Tehokkuusanalyysin kehittämisessä taloustieteen välineellisen ja kasvatustieteen sisällöllisen asiantuntemuksen vuorovaikutus olisi mitä suotavinta. Tavoitteen tulisi olla aidosti monitieteisissä, ei niinkään tieteidenvälisissä hankkeissa.

Kustannus-vaikuttavuusanalyysi

Toisin kuin tehokkuusanalyysi kustannus-vaikuttavuusanalyysi ottaa selvän kannan arvopainokerrointen ongelmaan. Hallinnon ja hallintotieteilijöiden suosimassa kustannus-vaikuttavuusanalyysissa *taloudellisuus* tai *säästäväisyys* (economy) on panospuolen eli eri tuotannontekijöiden arvonmääritykseen sovellettavaksi tarkoitettu käsite. Kalliimpia tuotannontekijöitä olisi ceteris paribus pyrittävä korvaamaan halvemmilla tuotannontekijöillä. Ceteris paribus -ehdon vuoksi kustannukset on suhteutettava johonkin tuotospuolen määrälliseen tai tuotospuolen arvoa kuvaavaan käsitteeseen. Kustannukset $c(x)x$ suhteutetaan julkisella sektorilla miltei poikkeuksetta tuotosten määrään y , ja saadaan tuotosten yksikkökustannuskäsite $c(x)x/y$. (Ks. kuvio 5.)



Kuvio 5. Kustannus-vaikuttavuusanalyysi

Vaikuttavuus (effectiveness) on tuotospuolen arvonmäärityksen käsite. Vaikuttavuuden arviointi palautuu hallinnon ja hallintotieteen teksteissä kahteen toisistaan eriävään arvoarvostelmien kriteeriperustaan. (i) Representatiivinen kustannus-vaikuttavuusanalyysi: vaikuttavuuden arviointi perustuu poliitikkojen tai hallinnon professionaalien arvostusten kriteeriperustaan. (ii) Responsiivinen kustannus-vaikuttavuusanalyysi: vaikuttavuuden arviointi perustuu käyttäjien ja kansalaisten itsensä määrittämien arvostusten kriteeriperustaan.

Vuorensyrjän lisensiaatintutkimuksessa on seikkaperäisesti osoitettu, että kriteeriperustojen (i) ja (ii) ristiriitapauksissa kriteeriperusta (ii) on poikkeuksetta toissijainen suhteessa kriteeriperustaan (i). Lukuisissa hallinnon ja hallinnontutkimuksen teksteissä kriteeriperusta (ii) ei artikuloidu lainkaan. (Vuorensyrjä 1998a.)

Kustannus-vaikuttavuusanalyysin kehittäminen

Tehokkuusanalyysin kehittäminen on osa kustannus-vaikuttavuusanalyysin kehittämistä. (Ks. kuvio 5.) Tehokkuusanalyttisen kehittelyn lisäksi kustannus-vaikuttavuusanalyysiin sisältyy kuitenkin myös arvopainokerrointen kehittäminen. Perusero arvopainokerrointen asetannassa voidaan tehdä representatiivisen ja responsiivisen kustannus-vaikuttavuusanalyysin välillä, mutta on huomattavaa, että sekä representatiivinen että responsiivinen kustannusvaikuttavuusanalyysi jakautuu useisiin eri osaluokkiin sen mukaan, kenen arvostuksia arvioinnin ensisijaisena kriteeriperustana käytetään. Hallinnon alimman tason ammattilaisten näkemykset voivat perustavalla tavalla erota hallinnon ylimmän tason ammattilaisten ja poliitikkojen näkemyksistä. Samoin on kokonaan eri asia, käytetäänkö arvioinnin kriteeriperustana "käyttäjien" vai "kansalaisten" arvoarvostelmia.

Vaikuttavuuden kehittäminen kustannus-vaikuttavuusanalyysin osana on useimmiten tarkoitettu dialogia arvioitavan hankkeen osakkaiden (stakeholders) kesken. Keskeiseksi kysymykseksi nousee väistämättä, miten "osakkuus" määritellään, ja miten eri osakkaiden arvostuksia olisi preferoitava, jos yksimielisyyteen ei arviointikeskustelussa päästä. Erityisen keskeistä on huomata, että vuoropuhelun korostaminen arvioinnissa ei takaa arvioinnin eettistä aukottomuutta.

Responsiivisenakin kustannus-vaikuttavuusanalyysi uhkaa aina jäädä yksipuoliseksi, hallinnon välittömiä hyödynsääjiä eli julkisen hyödyke- ja palvelutarjonnan tuottajia ja julkisten hyödykkeiden ja palvelujen kuluttajia suosivaksi arviointilähestymistavaksi. Vain harvoin jos koskaan ne yhteisöjäsenet, jotka eivät välittömällä tavalla hyödy yksittäisestä julkisesta hankkeesta (sen tuottajina tai sen kuluttajina), on osattu nähdä yksittäisen julkisen hankkeen osakkaina.

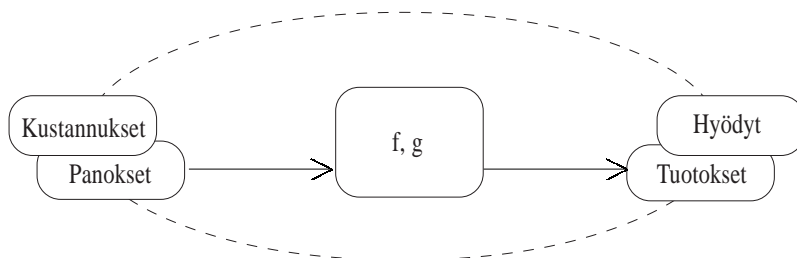
Ei ehkä ole kovin ongelmallista, jos muiden kuin välittömien hyödynsääjien arvostukset sivuutetaan yhtä yksittäistä julkista hanketta arvioitaessa. Ajateltaessa julkisen hyödyke- ja palvelutarjonnan kokonaisuutta tilanne on kuitenkin aivan toinen. Jos näet kaikkien yksittäisten julkisten hankkeiden yhteydessä kuullaan vain palveluja tuottavia ammattilaisia ja palveluja kuluttavia käyttäjiä, ne, jotka eivät ole tuotannon tekijäpalkkioiden eivätkä tuotettujen palvelujen välittömiä hyödynsääjiä, mutta jotka kuitenkin osallistuvat kaikkien julkisen sektorin yksittäisten hankkeiden rahoitukseen useiden kymmenien prosenttien tulovero-osuudella, syrjäytyvät julkisten hankkeiden arvioinnista kokonaan. On osattava nähdä, ja myöntää, että myös vaikuttavuusarviointiin, joka korostaa vuoropuhelua välittömien hyödynsääjien kesken, kytkeytyy merkittäviä analyttisiä ja moraalisia heikkouksia.

Kustannus-hyötyanalyysi

Kustannus-hyötyanalyysin erottaa kustannus-vaikuttavuusanalyysistä erityisesti *hyödyn* käsite. Kustannus-hyötyanalyysissa ainoaksi käsitteellisesti ja moraalisesti eheäksi tavaksi johtaa hyöty- ja kustannussuureet nähdään niiden johtaminen yhteisöjäsenten yksilöpreferensseistä, viime kädessä kaikista niistä hyödyistä ja haitoista, joita julkisesta hankkeesta yhteisön yksilöille aiheutuu. Vaik-

ka kustannus-hyötyanalyysin näkökulma on koko yhteisön näkökulma, se ei perustu mihinkään yhteisöjäsenten yksilöhyödyistä irralliseen "yleistahtoon" eikä "yhteiseen etuun". (Ks. kuvio 6.)

[Kustannus-hyötyanalyysi]



Kuvio 6. Kustannus-hyötyanalyysi

Tämä yksilölähtöinen käsityskanta merkitsee muun muassa mahdollisuutta kyseenalaistaa markkinahinta hankkeen panoksen tai tuotoksen arvoainokerroina: kustannus-hyötyanalyysissa perusasetelmana on, että yksilö i vertaa hyödykkeen y markkinahintaa p rajahyötyyn $u_i'(y)$, jonka hän lisäyksiköstä tuota hyödykettä saa. Se, että hyötyä koskevan päättelyn kriteeriperustana ovat yksilöpreferenssit ja pareto-optimaalisuuden periaate, tarkoittaa, että jos markkinoilla syystä tai toisesta vakiintuu asiointi, jossa yhdenkään yksilön i rajahyöty hyödykkeestä y , $u_i'(y)$, ei vastaa hyödykkeen y markkinahintaa p , on tarkistettava hyödykkeen hintaa annetulla tuotostasolla (tai hyödykkeen tuotostasoa annetulla hinnalla), ei yksilöpreferenssejä eikä pareto-optimaalisuuden periaatetta. Koulutuksen "taloudellisen tehokkuuden" (so. koulutuksen markkinahintoihin perustuvan tuottoasteanalyysin) ja koulutuksen "hyvinvointitehokkuuden" (so. koulutuksen varjohintoihin (shadow prices) perustuvan tuottoasteanalyysin) perustavaa käsitteellistä eroa on tarkasteltu laajasti Vuorensyrjän lisensiaatintutkimuksessa. (Ks. Vuorensyrjä 1998a; 1998d; 1998e.)

Kustannus-hyötyanalyysin kehittäminen

Tehokkuusanalyysin kehittäminen on osa kustannus-hyötyanalyysin kehittämistä. (Ks. kuvio 6.) Tehokkuusanalyttisen kehittelyn lisäksi kustannus-hyötyanalyysiin kustannus-vaikuttavuusanalyysin tavoin sisältyy arvoainokerrointen kehittäminen. Kustannus-hyötyanalyysin näkökulma arvoainokerrointen kehittelyyn poikkeaa kuitenkin merkittävästi kustannus-vaikuttavuusanalyysin vastaavasta näkökulmasta.

Daniel Bell (1973) kirjoitti klassikkoteoksessaan *The Coming of Post-Industrial Society*, että koulutus- ja terveystalouden tuotannonalat tulevat olemaan jälkiteollisen yhteiskunnan keskeisiä kasvualoja, ja että julkinen sektori tulee entisestään laajenemaan kysynnän kasvaessa näillä

tuotannonaloilla. (Bell 1973, 128, 232, 263.) Koulutuksen taloustieteellisen arvioinnin näkökulmasta tämä osin jo toteutunut näkymä kiteytyy kysymykseen koulutuksen hyödykeluonteesta. Onko koulutus yksityinen hyödyke, jolloin sitä voidaan arvioida markkinoiden vaihtoarvojärjestelmän kriteerein? Onko koulutus julkinen hyödyke, jolloin markkinoiden vaihtoarvojärjestelmän voidaan olettaa antavan harhaisen kuvan koulutuksen todellisesta arvosta? Jälkimmäisessä tapauksessa koulutuksen arvoa olisi pyrittävä tarkastelemaan varjohintojen, ei niinkään markkinahintojen kriteerein.

Koulutuksen hyödykeluonnetta on koulutuksen poliittisessa taloustieteessä tutkittu jonkin verran, mutta ei aihealueen merkittävyyden vaatimassa laajuudessa. Julkishyödykkeen käsitteen ja koulutuksen hyödykeluonteen tutkimus osoittautunee pitkällä aikavälillä tärkeimmäksi niistä arviointitutkimuksen kehittämissuunnista, joita tässä hankeosuudessa on ehdotettu. Raivola ja Vuorensyrjä ovat toisessa yhteydessä kirjoittaneet: "Tiedon ja osaamisen tematiikka on siirtymässä kaiken strategisen ajattelun keskiöön. Yhä suurempi osa hyödykkeistä ja palveluista voidaan tarjota digitaalisessa muodossa. Kasvava osa digitaalisten hyödykkeiden ja palvelusten markkinoista toimii reaaliaikaisesti, ja yhä suurempi osa näiden digitaalisten hyödykkeiden ja palvelusten kauppavaihdosta toteutuu maailmanlaajuisena vaihdantana. On muodostumassa globaali jalostusverkko, jossa kunkin yksilön, yrityksen ja alueen on paitsi löydettävä ydinosaamisensa myös mahdollisimman tyhjentävästi hyödynnettävä se ja mahdollisimman syvällisellä ja perinpohjaisella tavalla kehitettävä sitä." (Raivola & Vuorensyrjä 1998, 6.) Koulutuksen hyödykeluonteen selvittämisessä on kyse tämän strategisen resurssin ominaislaadun tutkimuksesta.

Edellä kuvatut käsiteanalyttiset tulokset eivät tyhjännä nyt käsillä olevan hankeosuuden tutkimustulosten joukkoa. Arviointikäsitteiden ja analyysikäytäntöjen ehkä keskeisin merkitys on poliittinen. Käsitteet siitä, mitä arviointi on, ja mitä sen tulee olla, ovat perustavalla tavalla ristiriitaisia. Ristiriitaisuuden ytimessä on lyhyesti sanottuna se, että julkisen sektorin hyödyke- ja palvelutarjonnan arvioinnissa tavoitteena on yhteisen arvonmääritys moniarvoisessa yhteisössä. Seuraavassa kuvataan lyhyesti kahta niistä arviointipolitiikan ristiriidoista, joita nykyisen kaltainen kustannus-vaikuttavuusanalyttinen tulosohjaus ei ole onnistunut välttämään.

4 Vaikuttavuus- ja tehokkuusmäärittelyn dilemmoja

4.1 Tulosohjauksen ja konstruktivismin ristiriita

Tulosohjaavan innovaatiopolitiikan ja konstruktivismin ristiriita on lyhyesti sanottuna siinä, että konstruktivistisen käsityksen mukaan innovaatiopolitiikan ytimessä on ilmiö, jota tulosohjausmekanismin avulla ei ole mahdollista ohjata eikä arvioida. Innovaatiopolitiikan ytimessä on koulutuspolitiikan osalta oppiminen ja tutkimuspolitiikan osalta tutkimuksellinen ongelmanratkaisu. Kumpakaan näistä ei voida kuvata eikä siten myöskään ohjata eikä arvioida tukeutumalla sellaiseen ana-

lyysivälineistöön, jossa oppimisen tai tutkimuksen panosten ja tuotosten suhde nähdään homogeenisina mitattujen suureiden kiinteänä ja säännönmukaisena suhteena. Kumpaakaan ei konstruktivistisen käsityksen mukaan voida ymmärtää irrallaan tiedonkonstruoinnin todellisista lähtökohdista eli oppijan ja tutkijan persoonallista arvostuksista.

Innovaatiopolitiikan tulosohejaus, ainakin määrällisiin mittaimiin tukeutuessaan, rikkoo kohdeilmiötään vastaan. Jos tulosohejausta ja tuloksellisuuden arviointia kaikesta huolimatta sovelletaan innovaatiopolitiikassa, ohjaus mitä luultavimmin kohdistuu johonkin muuhun ja saa palautteensa jostakin muusta kuin todellisesta oppimisesta tai aidosta tutkimuksellisesta ongelmanratkaisusta.

4.2 Tulosohejauksen ja liberalismien ristiriita

"Liberalismin" käsite on liian monimerkityksinen, jotta ilman tarkennuksia voitaisiin tietää, mihin tällä käsitteellä kulloinkin viitataan. Tässä riittää todeta, että Vuorensyrjän lisensiaatintutkimuksessa liberalismikäsitys haettiin Karl Popperin ja Friedrich August von Hayekin keskeisistä politiikanteoreettisista tutkimuksista, ja että tuo käsitys on likimain sama kuin neoklassisen kansantaloustieteen käsitys inhimillisistä valinnoista ja kohdallisista tavoista tutkia niitä. Tämän tutkimussuunnan käsitys liberalismista on yksilölähtöinen. Julkisissa valinnoissa ja julkisen hyödyke- ja palvelutarjonnan arvioinnissa valintojen ja arvonmäärityksen moraalisesti oikeutettu arvoarvostelma-perusta on yhteisön yksilöjäsenten arvostuksissa ja vain näissä. (Ks. Vuorensyrjä 1998a.)

Tulosohejauksen ja liberalistisen ajattelun ristiriita on ytimeltään siinä, että tulosohejauksessa ei noudateta yhteisön yksilöjäsenten arvoarvostelma-perustaa. Itse asiassa on niin, että vaikka tulosohejauksesta vastaava julkisjohtaja väittäisi julkisissa valinnoissa ja julkisessa arvonmäärityksessä noudattavansa yhteisön yksilöjäsenten arvoarvostelma-perustaa, hän ei siihen tulosohejaukselle ominaisin kustannus-vaikuttavuusanalyttisin välinein kykene. Ei ole järjellisiä perusteita olettaa, ettei se hienojakoinen, monivivahteinen ja moniaalle yhteisössä hajautunut arvoarvostelma-perusta, jota tulosohejauksen — ainakin parhaimmillaan — olisi määrä noudattaa, manifestoituisi tulosohejauksen tulostavoitteissa ja tuloskriteereissä tuon arvoarvostelma-perustan karkeana ja harhaisena irvikuvana.

4.3 Oppimisen tuloksellisuus vai koulutuksen vaikuttavuus?

Koulutuksen laatu on sen vaikuttavuutta, joka primaaristi on määriteltävä subjektiivisesti koetun koulutustarpeen tyydyttämisenä. Käsitteen määrittelyn ja mittaamisen ongelmat syntyvät siitä, että koulutuksen tulisi vastata myös yhteiskunnan tarpeisiin. Se menettää silloin osan itseisarvostaan, ja arviointiperustaksi nousee oppimistulosten käyttö- ja välinearvo. Yhteiskunta asettaa koulutukselle tavoitteet ja tarkistaa, onko tavoitteet saavutettu. Tavoitteet kuitenkin syntyvät erilaisten arvojen, intressien ja näkökulmien painotuksista ja yhteensovittamisesta; ne siis määrittyvät poliittisesti. Koulutusinstituution ja yksittäisen oppilaitoksen menestyksestä tulee kontrolloivan ympäristön

funktio, eikä niiden suorituksia mitata itsessään ja itsenään. Kysymyksessä on normien ja faktojen (sein ja sollen) ristiriidasta. Molempien mittaaminen ja näkyväksi tekeminen edellyttää validien instrumenttien olemassaoloa. Erittäin ristiriitaiset tutkimustulokset laajan ja suppean oppimisympäristön, prosessien sekä oppimistuotosten ja niiden vaikutusten välisistä riippuvuuksista osoittavat, että ilmeisesti näitä valideja instrumentteja ei ole vielä olemassa tai että niitä on etsitty väärästä suunnasta.

Koulutuksessa on vaikea yksiselitteisesti määritellä tuotosta ja asiakasta. Oppijan määrittely asiakkaaksi sotii monia niitä oletuksia vastaan, joita liiketaloustiede asiakkuuteen liittää. Samoin koulutuksen tuote on moniulotteinen, ja tuotantoprosessin pitkässä ketjussa panokset ja tuotokset vaihtavat paikkaa niin, että on vaikea antaa useiden sisäkkäisten ja toisiinsa upotettujen tuotantofunktioiden parametreille tarkkoja arvoja. Oppiminen on kasautuvaa. Esineiden ja useimpien palvelutuotteiden osalta on helppo nähdä, koska tuote on valmis. Valmiin tuotteen laatu voidaan arvioida ja takautuvasti määrittää myös sen tuottaneen prosessin laatu. Oppimisen ja koulutuksenkin tulokset saattavat käydä ilmi vasta vuosikymmenten päästä. Kokemukset talidomidista, DDT:stä, asbestista, kuolemanrangaistuksesta tai vaikkapa poliittisesta autonomiasta osoittavat, että arvon määrittäminen on aikaan sidottua, ja että hätiköidyt arvostelmat voivat johtaa katastrofiin. Koulutuksessa tulisikin tarkoin erottaa toisistaan välittömät oppimistuotokset ja niillä aikaansaadut pitkäaikaisvaikutukset.

Palvelutuotteissa tuotos on asiakkaan ja palvelujen tarjoajan välisen vaihtoprosessin tulos. Palvelun tuottajan näkökulmasta tuotos puolestaan on tulos muunnosprosessista, jossa voimavarojen optimaalinen hyödyntäminen on tärkeää. Asiakas arvioi palvelujen laatua muiden tekijöiden kuin organisaation tuottavuuden ja kustannus- tehokkuuden perusteella. Molempien osapuolten näkökulma tulisi saada näkyviin toiminnan tuloksellisuutta arvioitaessa. (Looy ym. 1998.)

Kuein & Lun (1997) mukaan tuottajan ja kuluttajan välinen jännite synnyttää arviointitoimintaan viisi kuilua, joiden täyttämiseen arviointitutkimuksen tulisi pyrkiä. Ensimmäinen kuilu syntyy siitä, että palvelujen tuottajat luulevat tietävänsä, mitä asiakkaat haluavat. Koska palvelujen tuottajalla ei ole selkeitä kriteereitä tuotannon tehokkuudelle ja tuloksellisuudelle, kuilu palvelujen laatustandardien ja havaintojen välillä on ilmeinen. Kuilua laatustandardien ja mitatun toiminnan välillä on käytetty sekä toiminnan sanktioimiseen että sen kehittämiseen. Neljäs kuilu avautuu palvelulupausten ja toteutuneen palvelutarjonnan välille. Asiakas määrittelee viime kädessä laadun viidennen kuilun perusteella: suuriko on ero subjektiivisten palveluodotusten ja palvelukokemusten välillä.

Lähteet

Alhojärvi, E. 1995. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus ja sen arviointi koulutuspoliittisen päätöksenteon näkökulmasta. Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 176—193.

- Bell, D. 1973. *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Hiironniemi, S. 1992. *Tuloksellisuuden arviointi, käsikirja kunnallisille työpaikoille*. Kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Laukkanen, R. 1994. *Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushalinnon näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 59.
- Lovell, C.A. Knox 1993. Production Frontiers and Productive Efficiency. Teoksessa H.O. Fried & C.A. Lovell Knox & S.S. Schmidt (eds.) *The Measurement of Productive Efficiency. Techniques and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 3—67.
- Kuei, C-H. & Lu, M. 1997. An integrated approach to service quality improvement. *International Journal of Quality Science* 2 (1), 24—36.
- McDonnell, L. 1995. Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 17 (3), 305—322.
- Raivola, R. 1997. Koulun ja koulutuksen yhteiskunnallinen relevanssi. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen *Onnistuuko oppiminen — oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus. Arviointi 3, 19—38.
- Raivola, R. 1998. Miten varmistua professionaalien työn laadusta? Teoksessa M. Parjanen (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Tampere: Tampere University Press
- Raivola, Reijo & Oksanen, Juha & Vuorensyrjä, Matti 1996. State Deregulation and the Politics of Educational Policy. Työpäpaperi ja esitelmä symposiumissa "State Regulation, Citizenship, and Democracy," 24.—25.05.1996. Turku: Turun yliopisto.
- Raivola, Reijo & Valtonen, Päivi & Vuorensyrjä, Matti (toim.) 1997. *Koulutus, yhteiskunta, menestys: Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tuloksia*. Helsinki: Edita.
- Raivola, Reijo & Vuorensyrjä, Matti 1998. *Osaaminen tietoyhteiskunnassa*. Sitra 180. Helsinki: Sitra.
- Sallis, E. 1996. *Total Quality Management in Education*. Lontoo: Kogan Page.
- Van Looy, B. ym. 1998. Dealing with productivity and quality indicators in service environment: some field experiences. *International Journal of Service Industry Management* 9 (4), 359—376.
- Weiss, C. 1996. The Four I's of School Reform. *Harvard Educational Review* 65 (4), 571—.
- Vuorensyrjä, Matti 1996. Koulutus ja työllisyys. Indikaattorit, teoriat ja teoriakehittely. Teoksessa R. Laukkanen & K. Stenvall (toim.) *Arviointi koulutus ja tiedepolitiikassa*. Hallintotieteen laitos, Sarja A 9. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vuorensyrjä, Matti 1997a. Koulutuksen taloustiede ja koulutuksen tuloksellisuus tulosohjaavassa koulutuspolitiikassa. Teoksessa R. Raivola & P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys: Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tuloksia*. Helsinki: Edita.
- Vuorensyrjä, Matti 1997b. The Quest for the Value of Labor in the Information Society. Esitelmä ja työpäpaperi symposiumissa "Efficiency and Effectiveness of Education," 28.—30.8.1997. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vuorensyrjä, Matti 1998a. *Julkisen hyödyke- ja palvelutarjonnan arviointi: arviointikäytäntöjen käsite- ja argumentaatioanalyysi koulutuksen alueella*. Lisensiaatintutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vuorensyrjä, Matti 1998b. *Koulutuksen taloustieteellinen arviointi: käsiteanalyysi. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelma. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Koulutuksen taloustieteellinen arviointi. Tutkimustuloksia 1. Pdf 17.12.98, <http://www.uta.fi/~ptmavu/arviointi.html>.*

- Vuorensyrjä, Matti 1998c. *Koulutuksen tekninen tehokkuus. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelma. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Koulutuksen taloustieteellinen arviointi. Tutkimustuloksia 2.* Pdf 15.12.98, <http://www.uta.fi/~ptmavu/arviointi.html>.
- Vuorensyrjä, Matti 1998d. *Koulutuksen taloudellinen tehokkuus. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelma. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Koulutuksen taloustieteellinen arviointi. Tutkimustuloksia 3.* Pdf 15.12.98, <http://www.uta.fi/~ptmavu/arviointi.html>.
- Vuorensyrjä, Matti 1998e. *Koulutuksen hyvinvointitehokkuus. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelma. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Koulutuksen taloustieteellinen arviointi. Tutkimustuloksia 4.* Pdf 15.12.98, <http://www.uta.fi/~ptmavu/arviointi.html>.

Kari E. Nurmi & Seppo Kontiainen

Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus

Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen

1 Johdanto

Tämän artikkelin tarkoitus on määritellä aikuiskoulutuksen vaikuttavuuskäsitteistö tavalla, joka vastaa aikuiskasvatustieteen tämänhetkistä itseymmärrystä. Tämä käsitteistö ei varsinaisesti ole aikuiskasvatustieteellistä, vaan kuuluu liiketaloustieteen ja arkikielen välimaastoon. Koska aikuisten kehittyminen ja oppiminen kuluttaa voimavaroja, käsitteistöä tarvitaan välttämättä myös koulutuksen ja oppimista edellyttävän kehittämistoiminnan tarkasteluun. Sen asema diskurssissa aiheuttaa kuitenkin, että ei olisi tarkoituksenmukaista antaa käsitteille taloudellisen arkiajattelun kanssa ristiriidassa olevia määritelmiä. Emme pyri seuraavassa taloustieteelliseen täsmällisyyteen, mutta oman käsityksemme mukaan mahdolliset ristiriidat liiketalouden käsitteiden arkikäytön kanssa ovat virheitä ja lukija saa lukea ne ekonomistisen asiantuntemattomuutemme tiliin. Pyydämme mahdollisia virheitä jo etukäteen anteeksi ja olemme valmiita korjaamaan käsityksiämme, kun lukija ne osoittaa.

Olemme ottaneet lähtökohdaksi viisi termiä, joiden kautta pyrimme käsitteistöä tarkastelemaan: aikuiskoulutuksen tuloksellisuuden, aikuiskoulutuksen tulosten laadun, aikuiskoulutuksen tehokkuuden, aikuiskoulutuksen tuottavuuden ja aikuiskoulutuksen vaikuttavuuden. Aikuisten oppimiseen pyrkivä toiminta ei ole sellaista kappaletavaran tuotantoa, johon nämä termit helposti soveltuisivat. Toisaalta se ei myöskään toteudu ilman raha-arvoisten välineiden ja ajan käyttöä. On siis oikeutettua vaatia näiden resurssien tuloksellista ja tehokasta käyttöä ainakin silloin, kun ne olisi voitu kohdentaa muuhunkin toimintaan kuin oppimiseen. Tämän problematiikan ymmärtämisellä on ilmeistä merkitystä sekä yksityisten että julkisten voimavarojen kohdentamiselle.

Jos määrittelyissämme on jotain kiinnostavaa, ansio kuuluu Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelmassa toimineen Aikuiskoulutuksen institutionalisoituminen ja avoimien oppimisympäristöjen muotoutuminen -tutkimusprojektin sekä sen sisarprojektina toimineen Suomen Eurodelfoi-projektin tutkijoille, johtoryhmän jäsenille, kohdehenkilöille sekä muille niiden keskusteluihin osallistuneille. Tässä joukossa esitettiin laaja kirjo aiheeseemme liittyviä käsityksiä. Yksi yhteinen nimittäjä käsityksillä kuitenkin oli: kriittisyys ja tyytymättömyys siihen tapaan, jolla koulutusta on taloudellisen tehokkuuden nimissä siirrytty suunnittelemaan. Jos onnistumme välittämään jonkin osan tätä kriittisyyttä jatkokeskusteluihin, tekstimme tarkoitus on saavutettu.

Käsityksemme mukaan vaikuttavuuskäsitteitä ei voi määritellä geneerisesti, viittaamatta samalla siihen oloon, jonka kannalta vaikuttavuutta tarkastellaan. Aikuiskoulutuksen tuloksellisuus jne. ovat mielekkäitä käsitteitä vasta kun niiden ontologinen subjekti on nimetty. Määrittely-yrittämissämme varten olemme yleisintä tuntemaamme tapaa noudattaen jakaneet subjektit kolmelle tasolle,

- (1.) yksilöihin ja heidän väliseensä vuorovaikutukseen,
- (2.) organisaatioina ja verkostoina ilmeneviin instituutioihin sekä
- (3.) valtakunnallisella tai laajalla alueellisella tasolla hahmottuviin hallinnollisiin kokonaisuuksiin.

Valtakunnallinen taso on käsitelty melko lyhyesti, koska emme ole halunneet puuttua hallitusohjelman tapaisten toimintastrategioiden sisällön yksityiskohtiin. Jaottelu on yksinkertaistus, josta on varmaan lähes yhtä paljon haittaa kuin hyötyäkin. Reaalitaloutta koskevat diskurssit eivät noudata tällaisia keskustelua varten luotuja yksinkertaistuksia, vaan viittaavat yksilöityihin kohteisiin, jotka on aina rajattu talouspoliittisesti tarkoitushakuisin perustein.

Pidämme keskustelumme ohjenuorana Marshall ja Eric McLuhanin hermeneuttista tetradia, jossa lihavoidut sanat ilmaisevat keskeisen sisällön (kyseessä olevat median lait) ja niitä ympäröivät sanat voi tulkita huomautuksiksi (glossiksi).

HERMENEUTIikka

tietoisuus tekstin
vaikeudesta

selkeys

hämäryys

syvyys

naiivius

syvällisyys (maaginen)viattomuus

simplistinen
tulkinta

(McLuhan & McLuhan 1988, 140.)

Olemme aikaisemmassa artikkelissa (1998) pyrkineet demonstroimaan sitä, että aikuiskoulutuksen vaikuttavuutta koskevien ilmaukset ja osin samojenkin ilmausten merkitykset ovat eri diskursseissa olennaisesti erilaisia. Tällä emme tarkoita, että olisi aikuiskasvatuksen näkökulmasta jotenkin suotavaa tai edes pakosta hyväksyttävää, että aihepiiristä käytävä keskustelu on *prima facie* hämäävä ja taloudellisia realiteetteja karttelevaa. Ei liioin ole hyväksyttävää, että aikuiskoulutuksen sivistystematiikkaa käytetään maagisen näennäissyvällisyyden luomiseen. Sivistyksestä keskusteleminen on tärkeää, siihen perustuu viime kädessä koko ihmispääoman kvalifikaatioarvo. Mutta sivistyksen täytyy myös kaikkein yleisimmässä enkyklikos paideiassa sisältää taloudellisesti hyödyllisen työn ja yhteisiä arvoja luovan yhteiskunnallisen toiminnan tietoperusta. Sivistyksen käsitteellä on siten sekä perinteinen, traditiosta muistuttava ja tieteellistä osaamista välittävä, että kriittinen ja innovatiivinen tehtävä. Sen merkitystä arvioitaessa on katsottava sekä sivistysinstitiutioita itseään että niiden yhteyksiä yhteiskunnan muiden instituutioiden syntyyn, muuntumiseen ja häviämiseen (Collins 1998, 54–79).

Esityksemme perustaksi määrittelimme alustavasti termien intensiot päästäksemme seuraavissa jaksoissa tarkastelemaan niiden ekstensioita edellä mainittujen sosiaalisen toiminnan tasojen kannalta.

Aikuiskoulutuksen tuloksellisuus ymmärretään tässä ensisijaisesti määrällisenä käsitteenä. Tuloksellisuudella (*effectiveness*) tarkoitetaan joko

- (1.) etenemistä eksplisiittisesti tai implisiittisesti määritellyille tavoiteulottuvuuksille asetettujen tavoitteiden suuntaan (avoin suuntatulos; se voidaan haluttaessa myös suhteuttaa lähtötasoon),
- (2.) asetettujen tavoitteiden (tai tavoiterajan saavuttaneiden oppijoiden) määrää, jotka tiettyyn ajankohtaan mennessä saavutetaan (päätetavoitteiden keskimääräinen hallintatulos tai päätetavoitteet saavuttaneiden määrä; nämä voidaan haluttaessa myös suhteuttaa oppimisen alkutilanteeseen), tai
- (3.) etenemisen suhteellista määrää eli savutettujen tavoitteiden määrä suhteutettuna siihen osaamiseen, joka olisi saavutettu ilman koulutuspanostusta (ominaistuloksellisuus).

Viimeksi mainittu vaihtoehto, joka periaatteessa tuntuisi hyvin käyttökelpoiselta tuloksellisuuden määritelmältä on aikuiskoulutuksessa usein käytännössä mahdoton. Kulttuuriympäristön aiheuttamia osaamisen leviämisaikutuksia ja ihmisen omaan motivaatioon perustuvia informaalisia vaikutuksia ei voi kehittyneessä kompleksisessa yhteisössä erottaa koulutuksen tuloksista.

Aikuiskoulutuksen laatu eli koulutuksen kaikinpuolinen (moniulotteinen) hyvyys (*total quality*) viittaa koulutettavien tai koulutuksen muiden sidosryhmien edustajien palveluihin ja niiden tuloksiin kohdistuvaan tyytyväisyyteen. Laatu ymmärretään siis oppijan tai hänen osaamistaan hyödyntävän välillisen kohteen asenteena (Kirkpatrickin 1959–1960 ja 1998 ensimmäinen taso). Koettu laatu on usein jossain määrin markkinoinnin tulos. Tavaroiden ja palvelujen käyttäjät kuitenkin vertailevat laatua, joten on perusteltua olettaa arvioiden ajan mittaan asettuvan realistiselle tasolle. Tämä on kuitenkin koulutuksessa aina ongelma, koska pitkällä aikavälillä hyvä tulos ei aina ole koulutettavien senhetkisten toivomusten mukainen. Sidoryhmien käsitykset koulutuksen laa-

dusta voivat tämän vuoksi poiketa huomattavasti toisistaan. Vaikka koulutuksen ulkoinen näyttävyyks voi harhauttaa arvioijan, laadukkaan koulutuksen sisäinen merkitys paljastuu kuitenkin ajan mittaan. Mikäli tällaista saavutettuun arvoon havahtumista ei tapahdu tai mikäli aikaisemmin laadukkaana pidetty alkaa ajan mittaan tuntua tyhjänpäiväiseltä, ei koulutusta voi pitää korkealaatuisena. Laadun moniulotteisuus aiheuttaa arvioinnissa omat ongelmansa. Koulutus on tavallisesti aikasidonnaista, minkä vuoksi jonkin tai joidenkin ulottuvuuksien korostaminen rajoittaa mahdollisuuksia laadun muiden puolien maksimointiin.

Aikuiskoulutuksen tehokkuus (efficiency) viittaa tulosten määrän ja laadun suhteeseen sekä niiden aiheuttamiin kustannuksiin. Koulutus on tehokkainta, kun pienimmillä mahdollisilla kustannuksilla saavutetaan maksimaaliset tulokset. Määritelmästä seuraa, että koulutus voi olla joko tulostehokasta tai kustannustehokasta. Tulostehokkuus paranee, jos vakiokustannuksilla voidaan tuottaa yhä enemmän tai laadullisesti parempia tuloksia. Laatuajatteluun kuuluu, että tulospuolella määritellään tavoiteltu normaalitypo, jonka alapuolelle määrällinen peitto ja laadun keskeiset puolet eivät normaalityloilanteessa saa laskea. Uusia tai ainutkertaisia koulutuspalveluja tuottaessa kohtuullisen tuloksen tuottaminen aiheuttaa usein suhteellisen korkeat kustannukset. Kustannustehokkuus paranee, kun haluttu tulosten määrä ja laatu voidaan saavuttaa kustannusten pienemmisestä huolimatta. Tätä määrittelyä laajennetaan vielä instituutioiden tasoa tarkasteltaessa.

Aikuiskoulutuksen tuottavuus (productivity) viittaa tässä tulosten määrän ja laadun suhteeseen sekä niiden saavuttamiseen käytettyyn aikaan. Tuottavuutta voidaan parantaa joko lisäämällä tuotantoa vakioajassa tai vähentämällä tulosten saavuttamiseen käytettyä henkilötyömäärää. Koulutuksen kohdalla on tarkkailtava sekä kouluttajien että koulutettavien ajan käyttöä. Koulutettavien muusta toiminnasta poissa olemisesta aiheutuvat välilliset aikakustannukset nousevat helposti korkeammiksi kuin koulutuspalvelujen tuottamiseen välittömästi käytetty työmäärä. Tuottavuus olisi periaatteessa mahdollista sitoa myös tuotteesta saatavaan hintaan. Koulutuksessa tällainen määrittely on kuitenkin vaikeaa, koska koulutustuloksilla ei läheskään aina ole mitään selvää yksikköhintaa. Talouslaskennassa asian käsittely olisi välttämätöntä. Tässä rokenemme kuitenkin yksinkertaistaa asiaa, osin periaatteellisestakin syystä: voidaan ajatella, että jokaisen ihmisen aika on ainutkertaista ja siten yhtä arvokasta. Kerran käytettyä aikaa ei voi rahalla ostaa takaisin, joten eri palkkatasoilla olevien ihmisten ajan eriarvoisuus ei välttämättä ole koulutusta koskevan keskustelun kannalta relevanttia, vaikka onkin omalla tavallaan relevanttia.

Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus viittaa oppimisen impakteihin (*impact*) eli toisen asteen välisiin tuloksiin. Koulutus on useimmiten väline, jolla pyritään vaikuttamaan jonkun muun toiminnan sujuvuuteen tai tuloksiin. Koulutus on sitä vaikuttavampaa, mitä enemmän sillä on tällaista epäsuoraa vaikutusta. Vaikuttavuuden arviointia vaikeuttaa usein se, että ajallinen etäisyys koulutuksesta impakteihin estää yhteyden havaitsemista. Laaja-alaisella koulutuksella on usein myös merkittäviä leviämisaikutuksia, joiden ansiosta myös itse koulutukseen osallistumattomat ovat sosiaalistuneet koulutuksen luomaan kulttuuriin. He saattavat rajoitetun neuvonnan perusteella pystyä tuottamaan yhtä hyviä tai joskus parempiakin tuloksia kuin koulutetut. Koulutuksen impaktin arviointi edellyttäisi tällaisessa tilanteessa kontekstiltään erilaisten toimintakulttuurien vertailua.

Seuraava taulukko on tämän artikkelin kartta. Artikkele etenee taulukon riveittäin. Sen pääsisältöinä ovat ruutujen käsitteiden kuvailevat määrittelyt. Niihin on liitetty joukko huomautuksia, jotka pyrkivät tekemään suhtautumistapamme lukijalle ymmärrettäväksi.

Vaikutavuuskäsite Subjektin taso	Koulutuksen tuloksellisuus	Koulutuksen laatu	Koulutuksen tehokkuus	Koulutuksen tuottavuus	Koulutuksen vaikutavuus
Ihminen ja vuorovaikutus	Yksilökohtainen tuloksellisuus	Yksilökohtainen laatu	Yksilökohtainen tehokkuus	Yksilökohtainen tuottavuus	Yksilökohtainen vaikuttavuus
Instituutio: organisaatio, verkosto	Instituutiotason tuloksellisuus	Instituutiotason laatu	Instituutiotason tehokkuus	Instituutiotason tuottavuus	Instituutiotason vaikuttavuus
Valtio, alue	Valtakunnallinen tuloksellisuus	Valtakunnallinen laatu	Valtakunnallinen tehokkuus	Valtakunnallinen tuottavuus	Valtakunnallinen vaikuttavuus

2 Ihmisen ja vuorovaikutuksen taso

Oppiminen on olemukseltaan yksilöä ja hänen ympäristösuhdettaan koskeva asia: ihminen oppii, organisaatio voi vain hyödyntää ihmisten oppimista ja osaamista. Yksilöllisyys ei tässä yhteydessä tarkoita kuitenkaan eristyneisyyttä, koska ihmisellä on lajityypillinen taipumus toimia pareina tai yhteisinä yhteistyössä muiden kanssa. Oppiminen perustuu välineiden käyttöön ja myös luo uusia välineitä. Huomattava osa oppimisesta on sosiaalisten välineiden eli juuri yhteistyösuhteiden oppimista.

Seuraavat määrittelyt perustuvat yksilön tietorakenteen kehittymisen ymmärtämiseen kolmiokoksi. Yhtäältä hän voi omaksua (Piaget'n termein assimiloida) yhä uusia tieto- ja osaamislementejä, toisaalta hänen on sovitettava ne yhteen (akkomodoitava), niin että niistä muodostuu hänen omassa ympäristössään toimiva kokonaisuus, maailmankuva, ja kolmanneksi hänen on pystyttävä jossain määrin ohjaamaan tapahtuvaa kehitystä. (Piaget puhuu tässä yhteydessä tasapainosta, mutta myöhemmin on alettu puhua enemmän metakognitiosta ja oppimisen ohjaamisesta.) Psykologisessa tutkimuksessa on vakiintunut tapa jakaa tietorakenteen elementit käsitteelliseen ja terminologiseen systemaattiseen tietoon (semanttinen muisti), luonteeltaan kerronnalliseen tapahtumatietoon (episodinen muisti) sekä perinnöllisten valmiuksien ja toimintojen harjoittelun tuloksena syntyvään käytännölliseen tietoon (hiljainen tieto). Kun osaamisen kohteeseen liittyvä tietoverkon solmu kytkee nämä kolme tiedon aspektia yhteen vahvan toimintamotivaation kanssa, syntyy potentiaalinen toimintavalmius, johon koulutuksella tavallisesti pyritään.

Yhteiskunnan kannalta tiedon tavallisesti katsotaan jakaantuvan domeeneihin, sisäisesti jäsenytyneiksi ja rajoitetun yhteisön hallitsemiksi ymmärrettyihin järjestelmiin. Ammatti- ja harrastustaidot sekä tieteellinen ja taiteellinen osaaminen muodostavat tällaisia kokonaisuuksia. Yhteisöllisesti tiedon omaksuminen on usein domeenia hallitsevan yhteisön kulttuuriin soisalistumista. Jos jaamme osaamisen tasoihin, esimerkiksi

- (1.) perusosaamiseen,
- (2.) tuottavaan osaamiseen ja
- (3.) uudistavaan osaamiseen,

näitä vastaavien domeenin hallintaan liittyvien tasojen saavuttamiseen liittyy tavallisesti siirtymäriittejä. Niiden suorittaminen luo sekä edistyjälle että hänen verkostoilleen tietoisuuden uudesta, osaamiseen perustuvasta statuksesta. Tällaista kasvatuksen, koulutuksen tai muun ulkoisen osallistumisen tuottamaa muodollista kvalifiointia ei kuitenkaan pidä sekoittaa koulutuksen aitoihin osaamistuloksiin, vaikka dokumentoituja kvalifikaatioita usein pidetäänkin osaamisen mittoina.

Koulutuksen yksilöllinen tuloksellisuuden paraneminen voidaan tältä pohjalta määrittellä

1. assimilaatiotuloksina: oppijan hallitsemien tietoelementtien ja niiden yhteyksien määrät lisääntyvät,
2. akkomodaatiotuloksina: oppijan maailmankuva muuttuu ja oppija siirtyy kehitysvaiheesta toiseen, sekä
3. metakognitiotuloksina: oppijan oman oppimisen ohjausvalmiudet paranevat.

Assimilaatiotulokset kasautuvat jokaisella osaamistasolla ja niiden jatkuva lisääntyminen aiheuttaa uusia akkomodaatiotuloksia, joskus vähittäisen, joskus oivalluksenomaisen siirtymisen tietorakenteen uuteen jäsenyykseen. Assimilaatio pakottaa akkomodaatioon ja se puolestaan parantaa metakognitiota. Varsinkin ylimmälle osaamistasolle siirtyminen edellyttää yleensä sitä, että koulutus tai sen sosiaalinen konteksti tukee oppijan metakognition kehittymistä. Kaikkien kolmen oppimistuloksen välillä on vuorovaikutusta. Kun oppimistulokset eivät kuitenkaan ole luonteeltaan peruuttamattoman pysyviä, vaan käyttämättä jäävillä valmiuksilla on taipumus unohtua, edellyttää uudistavan osaamisen tasolla pysyminen erittäin hyvää ja itsenäistä metakognitiota. Assimilaatiotuloksia on yleensä helppo arvioida testien, haastattelujen ja työnäytteiden perusteella. Akkomodaation arviointi on vaikeampaa ja epävarmempaa. Kvalitatiivisen tutkimuksen edistyminen on kuitenkin johtanut edistymiseen tälläkin alueella. Metakognition arviointitavat ovat sen sijaan nykyisin vielä melko kehittymättömiä.

Tuloksellisuutta voidaan luotettavimmin mitata oppimissaavutustesteillä. Niiden käyttö on aikuiskoulutuksessa kuitenkin harvinaista. Keskustelemalla ja haastatteleamalla voidaan myös saada käyttökelpoista dokumentaatiota osaamisen paranemisesta. Osaamisen toiminnallisia elementtejä on kuitenkin tarkoituksenmukaisinta tarkastella työsuorituksista tai työtoiminnan kuvauksista. Koulutuksen arviointilomakkeet mittaavat useimmiten osanottajien asenteita koulutukseen eikä niistä voi luotettavasti päätellä oppimisen tuloksellisuutta. Viihdyttävä kurssi voidaan kokea hyväksi, vaikka oppimistulokset jäisivät melko vähäisiksi.

Muodollinen koulutus ei ole ihmiselle välttämätöntä, mutta oppimistulosten puuttuminen merkitsee ihmiselle nyky-yhteiskunnassa vakavaa syrjäytymisriskiä.

Koulutustulosten yksilökohtaisen laadun paraneminen ei ole periaatteessa niiden määrästä riippumaton asia. Silti oppisisältöjen määrä ei kuitenkaan suoraan indikoi latua. Epätarkoituksenmukaiset sisällöt kuormittavat oppijaa turhaan ja saattavat estää korkealaatuisia oppimistuloksia.

Koulutuksen tulosten yksilökohtaisen moniulotteisen laadun paranemista voidaan kuvata seuraavilla tunnusmerkeillä.

1. Oppijan osaamisen ala laajenee, hänen asiantuntemuksensa joillakin osaamisalueilla syvenee ja hänen valmiutensa jakaa osaamaansa muiden kanssa paranee.
2. Oppijan osaamisvarmuus ja metakognitiivinen kontrolli paranevat.
3. Oppijan osaamisen soveltamisvalmius paranee.
4. Kolmannen asteen oppimistulosten eli innovaatioiden ja koulutuksen kohteena olevaan toimintaan liittyvän luovuuden todennäköisyys kasvaa.

Uusia koulutuksia suunniteltaessa on melko tavallista, että ne aluksi mitoitetaan aikaan ja muihin resursseihin nähden liian laajoiksi. Systemaattisen sanallisen tiedon lisääminen koulutukseen on yleensä helpompaa ja halvempaa kuin toiminnallisen tai harjoitukseen perustuvan hiljaisen tiedon lisääminen. Koska opitun käyttökelpoisuus riippuu muistiverkoston yhteistoiminnasta, teoreettisen tiedon lisäämisestä saatava hyöty jää usein marginaaliseksi. Teoreettinen tieto eristyy tietorakenteessa saarekkeeksi, joka ei tule asiantuntijatyössäkään käyttöön. Oikeastaan sen ainoa käyttömahdollisuus onkin tällöin tentteihin tai tietokilpailuihin vastaaminen.

Koulutuksen järjestelyjen kalleus tai muu laadukkuus ei ole oppimisen taek. On tietysti todennäköistä, että järjestelyiltään korkeatasoinen on myös oppimistulosten suhteen laadukkaampi kuin puutteellisesti järjestetty koulutus, mutta aikuiskoulutuksessa tämä itsestäänselvyys osoittautuu ajoittain myös vääräksi. Mahdollisia syitä on monia, mutta yleisesti voi todeta, että oppimisen laatu on riippuu ratkaisevasti siitä, kuinka hyvin koulutus osuu oppijan aikaisempaan osaamiseen. Lähteminen liikkeelle koulutettavan tasolta ja hänen kokemustaustastaan ei ole suoraan järjestelyjen ulkoisten ominaisuuksien funktio, vaikka koulutuspalvelujen yksilöllistäminen yleensä johtaakin toivottuun tulokseen.

Koulutuksen yksilöllisen tehokkuuden paraneminen merkitsee seuraavia seikkoja.

1. Oppiaineen mielekkyys / merkityksellisyys oppijalle paranee, jolloin ei tarvita hidasta ja motivaatiota kuluttavaa ulkoa oppimista. Samalla ohjauksen ja valvonnan tarve vähenee.
2. Siirtovaikutus sovellettaessa opittua lisääntyy, joten opittua voidaan soveltaa moniin käytännön tilanteisiin. Joka asialle ei silloin tarvitse toteuttaa omia erillisiä opetusjärjestelyjään.
3. Oppijan itseohjauksen lisääntyessä opettajia tarvitaan vähemmän ja myös mentoreiden ja muiden ohjaajien aikaa käytetään entistä vähemmän, joten he voivat keskittyä omiin tehtäviinsä.
4. Halvempien oppimisvälineiden käyttö lisääntyy.

Koulutusteknologian paraneminen ja oppimisteorioiden kehittyminen ovat tehostaneet oppimista. Historian pitkässä juoksussa kirjoituksen kehittyminen, kirjapainotaidon keksiminen ja sähköisten tiedotusvälineiden yleistymisen ovat olleet oppimisen tehokkuuden kannalta merkittäviä uudistuksia. Automaattisen tietojenkäsittelyn ja tietoverkkojen käyttöönotto ovat jatkaneet tätä kehitystä. Niihin sisältyy vielä paljon käyttämättömiä mahdollisuuksia, joten edistystä voi jatkossakin odottaa. Mielekkyyttä korostavien oppimisteorioiden merkitys on tehokkuuden kannalta ollut tois-

taiseksi kenties suurempi kuin teknisten innovaatioiden, koska tekniikka on pikemmin lisännyt tiedon tavoitettavuutta kuin alentanut sen kustannuksia. Yksityisen oppijan kannalta kustannukset ovat korkeita ja vain kollektiivinen rahoitus tekee useimmille mahdolliseksi hyötyä teknisistä uudistuksista. Oppimisen mielekkyyden parantaminen vähentää kustannuksia lisäämällä siirtovaikutuksia ilman erityisiä riskejä.

Koulutuskustannukset ovat huomattavalta osin henkilökustannuksia. Opettajille ja ohjaajille maksetaan palkkaa ja koulutuksen aikana oppija on poissa tuottavasta työstä. Kun teknisillä innovaatioilla voidaan parantaa oppijan riippumattomuutta opettajasta ja kytkeä oppiminen työn tekemiseen, kustannukset alenevat merkittävästi. Tämä lisää oppimisvälineistä aiheutuvia kustannuksia, mutta kokonaisuutena prosessi näyttää tehostuvan.

Koulutuksen yksilöllisen tehostumisen olettaisi näkyvän koulutuksen määrän ja elinikäisesti ansaitun varallisuuden korkeana positiivisena korrelaationa. Sellaista ei kuitenkaan tutkimuksissa ole havaittu, vaan tulokset ovat ristiriitaisia. Tätä voinee pitää osoituksena siitä, että valtaosa oppimisesta tapahtuu muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Koulutuksen mielekkyyden, siirtovaikutuksen ja itseohjauksen vähentyessä sekä oppimisvälineiden muuttuessa oppijalle aikaisempaa kalliimmiksi kokonaan kontekstista riippuvan oppimisen merkitys kasvaa. Voisi olettaa, että muodollisen koulutuksen ja tulojen korrelaatio tällöin lähenisi nollaa tai tulisi riippuvaksi tuottamukSELLISESTA yhteiskunnallisesta säätelystä.

Koulutuksen yksilöllisen tuottavuuden paraneminen voidaan määritellä neljän tunnusmerkin avulla.

1. Oppijan oppimisen välttelyyn (nonlearning) käyttämä osuus koulutuksesta vähenee.
2. Oppiminen nopeutuu.
3. Siirtyminen edelliseltä kehitystasolta seuraavalle nopeutuu.
4. Oppisisältöjen soveltaminen käytännön tehtävien suorittamiseen tehostuu.

Oppivelvollisuuskoululaisen on osallistuttava opetukseen, aikuisopiskelija voi yleensä äänestää jaloillaan. Silti opiskelutilanteissa esiintyy aikuisillakin oppimisen välttelyä. Jopa oppimisen ammatillaiset, opettajat, saattavat jättää oppimistilaisuuden käyttämättä. Oppimisen tuottavuus riippuu suuresti määrin opiskelumotivaatiosta. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on sen kannalta suuri merkitys. Ilmapiihirtään myönteisen ja suhteellisen intiimin parin, pienryhmän tai ryhmäytyneen työyhteisön jäsen tekee parhaansa, ellei hänen sosiaalinen yksikkönsä käänny yhdessä vastustamaan oppimista. Yhteistyössä voi myös syntyä työnjakoon perustuvaa synergiaa, joka tehostaa oppimista.

Tuottavuuteen voidaan pyrkiä sekä itseohjauksella, yhteissuunnittelulla ja suunnitelmallisella parin- ja ryhmämuodostuksella että käyttämällä tehokasta koulutusteknologiaa. Jälkimmäinen on usein itsessään motivoiva tekijä ja antaa selvän signaalin tehokkuuden merkityksestä opiskelulle. Yksilötasolla koulutuksen tuottavuutta on tarkoituksenmukaista seurata toisaalta dokumentoimalla sekä oppijaa että ohjaajia varten oppimisen etenemistä (määrällinen ja laadullinen aspekti) ja toisaalta huolehtimalla ajankäytön pysymisestä oppijan ennako-odotusten ja perheen joustavuuden rajoissa. Kovin aikaavievä koulutus heikentää oppijan itsetuntoa ja opiskelumotivaatiota

sekä herättää tyytymättömyyttä koulutuksen järjestävää organisaatiota kohtaan. Syiden kohdentaminen itseän tai järjestäjään on yksilöllinen kausaaliattribuutio, mutta molemmissa suunnissa vaikutus on kielteinen.

Koulutuksen yksilöllinen vaikuttavuus paranee seuraavien tunnusmerkkien myötä.

1. Eksampttien kehittyessä kokemus ja todellinen ammattitaito lisääntyvät.
2. Vaikuttavuus on elämäkerrallinen ilmiö, oppija saa yhä vastuunalaisempia tehtäviä. Koulutuksen vaikuttaessa oppija pääsee yhä enemmän vaikuttamaan omaan ja muiden kohtaloihin.
3. Samalla hänen vaikutusalueensa kasvaa. Hänelle tarjoutuu yhä enemmän mahdollisuuksia osallistua kansainväliseen toimintaan.
4. Vaikuttavuus lisää myös oppijan näkyvyyttä, jolloin kasvaa todennäköisyys, että yhteiskunnallisia saavutuksia liitetään symbolisesti hänen nimiinsä.

Opiskelun sisäisenä ilmiönä vaikuttavuus on etenemistä perusosaamisesta tuottavaan osaamiseen ja siitä edelleen uudistavaan osaamiseen. Sitä heikentää usein oppijan liiallinen defensiivisyys — hän ei halua sitoutua pyrkimään todelliseen asiantuntijuuteen ennen kuin on sen jo käytännössä saavuttanut. Epävarmana onnistumisesta hän haluaa vaalia myös muita toimintavaihtoehtoja, mikä vähentää ajallisesti määriteltyä tuottavuutta, vaikkei estäisikään tulosten saavuttamista. Oppija viipyy joissakin vaiheissa tarpeettoman kauan ja hänelle jää lopuksi vastaavasti vähemmän aikaa tehdä parasta osaamistaan vastaavaa asiantuntijatyötä.

Yksilöllisen vaikuttavuuden parantaminen liittyy toisaalta ohjaukseen, toisaalta oppijan oman kehityksen suunnitelmallisuuteen. Ohjauksessa avaimena on oppijan keskeisimmän kehitysalueen löytäminen, sen osaamisen, josta jatkossa tulee hänen päätoimialansa. Ala voi olla suppea tai laaja ja sen rajaamiseen on syytä aina jättää pelivaraa. Ydinalueen löytäminen johtaa mahdollisuuteen, että oppija voi edetä luovaan erityisosaamiseen saakka. Pelkästään koulutuksella ei tietenkään voi varmistaa, että hän saa sen jälkeen myös mahdollisuuden näyttävän uran luomiseen alallaan. Julkisella näkyvyydellä ei sinänsä ole ratkaisevaa merkitystä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnille, moni oheis- ja lisäkoulutus ei voisi sellaista tuottaakaan. Laajoissa koulutuksissa se on kuitenkin yksi luonnollinen arviointiperuste.

Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa oppijan oma kritiikki on keskeinen. Varsinkin hänen viivästetty arviointinsa antaa usein realistisen kuvan koulutuksen vaikutuksesta. Tässä on kuitenkin otettava erityisesti huomioon koulutuksen elämäkerrallinen asema. Ihmisen elämän muotoutumiseen vaikuttavat monet eri tekijät ja on nykyisin välinein mahdotonta eritellä, mikä eri vaikutusten osuus henkilökohtaisiin saavutuksiin todella on. Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät hämärtävät usein koulutuksen osuuden tunnistamattomaksi. Koulutuksen vaikuttavuuden mittaamista ei siksi voi suorittaa yksilöllisellä tasolla, vaikka se perustuukin kokonaan yksilöiden oman elämän sisältämiin seikkoihin.

Koontaa koulutuksen arvioinnista ihmisen ja vuorovaikutuksen tasolla

Vaikka pedagogiikkaa on harrastettu antiikin ajoista saakka, oppimisen ja koulutuksen vaikuttavuuden tieteellinen tutkimus on vasta alussa. Sen paremmin yksilön sisäisiä, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuvia kuin yhteiskunnallisiakaan prosesseja tunnetaan vielä erittäin puutteellisesti. Näyttää siltä, että aivotutkimus tulee lähitulevaisuudessa johtamaan orgaanisten käyttöliittymien kehittämiseen tietoverkkoihin. Tämä lisäisi oppijan käytössä olevan informaation määrän moninkertaiseksi ja nopeuttaisi sekä ihmisten välistä viestintää että ulkoisten muistien käyttöä tavalla, jota on lähes mahdoton kuvitella. Silti kysymys ei ole kaukaisista tieteisutopioista, vaan kehityksen edellyttämät tieteelliset läpimurrot ovat ilmeisen lähellä. Niiden toteuttaminen edellyttää neurologian, tietotekniikan, psykologian, kognitiotieteen, humanististen tieteiden, yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteen kaltaisten soveltavien tieteiden yhteistyötä. Viittaus tieteiskirjallisuuteen ei kuitenkaan ole aiheeton, sillä sekä edistyksen tuomat mahdollisuudet että siihen liittyvät riskit ovat suuria. Tutkimuksen edistymiseen liittyvä säätely (kuten ihmisten kloonauksen kieltäminen) saattaa lopulta olla kehityksen voimakkain este.

Koulutuksen yksilöllisten tulosten tutkimista vaikeuttaa se, että yksilöiden tavoitteet eivät ole samoja kuin koulutuspolitiikan tavoitteet. Jokaisen ihmisen tavoitteet muodostavat uniikin kokonaisuuden. Oppimisessa on vain rajalliset mahdollisuudet kokeilla eri vaihtoehtojen vaikuttavuutta. Jokainen yritys vaatii oman aikansa ja jättää omat jälkensä eikä epäonnistuneen kokeilun jälkeen ei ole mahdollista formatoida ihmisen mieltä ja palata uudestaan aikaan ennen koulutusta. Pääosa aikuiskoulutuksesta poikkeaa tosin koulusta siinä, että se keskittyy vain rajattuun osaan sivistystä. Valitsemalla sisällöllisesti kiinnostava koulutus on mahdollista kohdentaa oppiminen lähelle aikuisen oman tavoitteiston keskiötä. Oppijan oma tuntuma koulutuksen hyvydestä muodostuu kuitenkin useista tekijöistä, joista vain osa on relevantteja todellisen vaikuttavuuden kannalta. Erilaiset kontingentit hyödyt sumentavat hänen arvostelukykyään. Miellyttävät olosuhteet, lähestymiskykyiset kouluttajat, ryhmän hyvä yhteishenki, jopa innolla tehdyn työn määräkin voivat saada uskomaan koulutuksen vaikutuksiin. Minkä tahansa näistä kääntyminen päinvastaiseksi voi kääntää koko arvioin nurin niskoin. Vain koko elämän perspektiivi antaa mahdollisuuden arvioida omaa koulutusta kiihkottomasti ja se saattaakin olla mahdollista vain ulkopuoliselle elämäkerran kirjoittajalle. Toisaalta ihminen joutuu tekemään omaa oppimistaan koskevia ratkaisuja koko ajan, joten hän ei voi lykätä arviointejaan kaukaiseen tulevaisuuteen. Keskustelu voi parantaa arviointiperusteita, mutta mitään todella pätevää ratkaisua tähän ongelmaan ei ole.

Viime kädessä aikuiskoulutuksen yksilöllisenä kriteerinä on kolmannen vaiheen tuloksellisuus. Loppuun asti ulottuva onnistunut koulutus parantaa oppijan innovaatiopotentialia. Koulutus, joka tappaa toiminnan kannalta relevantin luovuuden, ei voi olla todella tuloksellista ja korkealaa- tuista, vaikka olisikin tehokasta ja jossain mielessä tuottavaa. Innovaatioiden ei tarvitse olla välttämättä yksilöllisiä Pelle Pelottoman keksintöjä tai taideteoksia, yhteisillä luomuksilla voi joissain asioissa olla suurempikin merkitys. Periaatteessa oppimisen etätavoitteena on kuitenkin aina uusien

asioiden oppiminen, viime kädessä siis innovaatioiden tuottaminen. Tässä mielessä koulutuksen objektiivisen arvioinnin tekee mahdolliseksi se, että innovaatioiden kriteerit muuttuvat ajan myötä. Arvokkaina pidettyjä innovaatioita varten tarjotaan yleensä runsaasti koulutusta, mikä osaltaan tukee niiden säilymistä arvokkaina. Sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta on kuitenkin tärkeitä ennakoita, mitkä toimialat ovat tulossa seuraavaksi innovaatioiden kärkiryhmään. Niiden osaaminen on tärkeitä, vaikka muodollista koulutusta ei olisi juuri lainkaan tarjolla.

3 Instituutioiden taso

Vaikutavuusermit on olemukseltaan instituutiotasoa käsitteistöä. Niiden luonnollinen paikka on koulutussuunnittelun yhteydessä, jota suoritetaan sekä organisaatioiden ja verkostojen että valtakunnan ja alueen tasoilla. Vaikka 1990-luku on ollut oppivan organisaation vuosikymmen, ei tämä kuitenkaan muuta sitä jo edellä sanottua, että perusta, oppiminen, on kuitenkin yksilöllinen ilmiö. Organisaatiot voivat tukea ja ohjata ihmisten oppimista. Ne voivat myös käyttää sitä hyväkseen ja siinä tarkoituksessa huolehtia, että tiedon säilyminen, välittyminen ja osaamisen jakaminen on toiminnan tuloksellisuutta silmällä pitäen optimoitu.

Koulutuksen kannalta instituutiot jakaantuvat koulutusinstituutioihin ja muihin, koulutus- ja oppimistarjontaa hyödyntäviin instituutioihin. Jako ei ole selkeä, koska kaikissa instituutioissa huolehditaan jossain määrin osallistujien oppimisesta. Sillä on kuitenkin aiheemme kannalta merkitystä, koska koulutusinstituutioiden on tavalla tai toisella ansaittava voimavaransa tuottamalla koulutusta tai siihen liittyviä muita tuotteita. Muille organisaatioille koulutus on välittömien ja välillisten kustannusten muodostama menoerä, joka voidaan käsittää joko organisaation arvoa lisääväksi henkiseen pääomaan kohdistuvaksi investoinniksi tai sairauksiin, pinnaukseen ja muihin poissaoloihin verrattavaksi häirtatekijäksi.

Koulutuksen tuloksellisuus instituutiotasolla paranee seuraavien muutosten myötä.

1. Koulutuksen suorittaneiden määrä lisääntyy.
2. Koulutuksen keskeyttäneiden määrä vähenee.
3. Koulutuksessa käytettyjen välineiden (esimerkiksi joukkotiedotuksessa välitettyjen oppimateriaalien) määrä lisääntyy.

Koulutuksen määrällinen tuloksellisuus on instituutiotasolla melko yksiselitteinen käsite. Koulutusinstituution kannalta se viittaa sovitut kriteerit täyttävien opiskelijoiden läpivirtaukseen: mitä useampi voidaan niiden perusteella muodollisesti kvalifioida, sitä tuloksellisempi instituutio on. Muun kuin koulutusinstituution kannalta kysymys on toiminnassa mukana olevien ihmisten formaaleista tai niihin verrattavista kvalifikaatioista, joka on selvästi moniulotteisempi ilmiö, mutta haluttaessa koottavissa myös lähes yksiulotteiseksi (tavallisimmin keskimääräisen koulutusajan pituuteen perustuvaksi) vertailumitaksi. Välineiden lisääntyminen on otettu mukaan kuvaamaan määrällistä tulosta, koska osa koulutuksen kannalta keskeisistä instituutioista, esimerkiksi joukkotiedotusvälineet, ei niinkään kouluta ihmisiä kuin tuottaa sitä varten tavaroita, informaatiota tai palveluja.

Nykyisessä markkinatilanteessa ihmisten kouluttaminen on tärkeä kilpailukeino. Osaamista voidaan hankkia tai tuottaa muullakin tavalla kuin kouluttamalla, mutta henkisten voimavarojen kehittämistä ei voi monimutkaistuvassa yhteiskunnassa seurauksitta laiminlyödä. Instituutiotasolla tuloksellisuuden heikkeneminen tällä alueella johtaa toimialasta riippuen joko varsin nopeasti tai vähitellen instituution syrjäytymiseen markkinoilta.

Yksilöllisten oppimistulosten jäädessä vähäisiksikin koulutuksella voi olla motivoiva tai sosiaalista rakennetta säilyttävä vaikutus. Koulutuksessa mukana oleva voi kokea sen palkinnoksi. Kun koulutus tavallisesti jakaantuu melko epätasaisesti hierarkiatasojen kesken, siihen osallistuminen voi tukea osallistujan omanarvontuntoa tai vastaavasti sen ulkopuolelle suljettu ihminen voi turhautua. Molemmilla on vaikutuksensa organisaation toimintailmapiiiriin. Tällaisista vaikutuksista huolimatta ei yleensä ole riittäviä perusteita sellaisen koulutuksen järjestämiselle tai siihen osallistumiselle, josta tuloksena ei ole oppimista.

Instituutiotasoon koulutustulosten laadun paraneminen viittaa seuraaviin muutoksiin.

1. Koulutuksen suorittaneiden keskimääräinen kvalifikaatiotaso nousee ja osaamisen ennustetavuus paranee.
2. Koulutuksesta valmistuvien yleissivistys, ammattitaito ja niiden kautta myös työmarkkina-kelpoisuus ja yrittäjyys lisääntyvät.
3. Huippuasiantuntijoiden osuus koulutuksen suorittaneista lisääntyy.
4. Koulutuksensa keskeyttäneiden keskimääräinen osaamistaso paranee.

Samalla kustannustasolla ja samaa teknologiaa sovellettaessa koulutustulosten määrä ja laatu ovat yleensä täydennysuhteessa toisiinsa. Merkittävät määrän lisäykset aiheuttavat riskejä tulosten laatuun, laadulliset parannukset taas usein tapahtuvat määrän kustannuksella. Talouden kehittyessä myönteisesti molempia voidaan parantaa samanaikaisesti vaikka koulutuksen osuutta kokonaistaloudesta ei lisättäisikään. Koulutus on kuitenkin toimintaa, jossa teknologia kehittyy nopeasti, joten määrän ja laadun yhtäaikainen kehittäminen on usein mahdollista pitämällä huolta koulutus-teknologisten innovaatioiden jatkuvasta käyttöönotosta.

Koulutuksen laadulla on selvä yhteys myös kouluttajana toimivien osaamiseen. Opettajien ja ohjaajien kvalifikaatioista huolehtiminen on yksinkertainen keino varmistaa koulutuksen laatua. Erityisesti tässä kolmannelle osaamistasolle, innovaatioiden luovaan tuottamiseen pystyvien määrä on keskeinen laatutekijä. Koska sekä koulutus- että tuotantoinstituutiot kilpailevat ja tekevät yhteistyötä myös kansainvälisesti, on kansainvälistyminen tärkeä avain laadun parantamiseen. Parhaiden esimerkkien benchmarkkaus on yksinkertainen tapa tuoda innovaatioita oman instituution osaamisen kehittämiseen.

Instituutiotasolla koulutuksen tehokkuuden paraneminen viittaa seuraaviin muutoksiin.

1. Koulutuksen toteuttamiseen tarvittavien opettajien määrä vähenee.
2. Koulutuksessa käytettävien ryhmien koot kasvavat.
3. Koulutuksen oppilaitosverkko harvenee.
4. Koulutukseen kohdennetut investoinnit, palkat ja muut kustannukset laskevat.
5. Automaattisten välineiden käyttö koulutuksessa lisääntyy.

Aikuiskoulutuksen lisääminen on toistaiseksi suurelta osin ollut pikemmin osaamisvarmuuden kuin oppimistehokkuuden tuottamista. Suuri osa työelämän edellyttämästä osaamisesta voidaan ilman erityistä koulutusta oppia työtä tekemällä. Kun työssä oppiminen ei kuitenkaan ole systemaattista, osaamiseen jää erityistilanteissa joskus kalliilla ja kohtalokkaalla tavalla paljastuvia puutteita. Tehokkuuden määrällinen tarkastelu perustuu liian helposti pelkästään rahassa mitattavien arvojen vertailuun. Turvallisuus, ympäristötietoisuus ja toimintavalmius yllättävissä tilanteissa ovat rahallisesti vaikeasti määritettäviä arvoja, joilla kuitenkin selvästi on merkitys myös organisaatioiden lyhyen aikavälin taloudesta riippuvalle toiminnalle.

Kuten johdannossa todettiin, koulutuksen tuottamisessa tehokkuuden kahta osatekijää, tuloksia ja kustannuksia, voidaan painottaa eri tavoin. *Tulostehokkuudessa* korostetaan tavoitteiden saavuttamista. Koulutus, jossa olennainen osa tavoitteista jää saavuttamatta, ei ole tehokasta, vaikka se olisikin tuotettu suhteellisen halvalla. Uutta koulutusta tai koulutusvälineitä suunniteltaessa ja toteutettaessa joudutaan painottamaan tätä puolta. On parempi tuhlata varoja tulosten varmistamiseen kuin ottaa riski, että osallistujat pettyisivät koulutuksen sisältöön ja laatuun. Kokeiluluonteisessa koulutuksen kehittämisessä on siksi yleensä järkevää käyttää pieniä opiskelijaryhmiä ja varautua epäonnistumisiin useammalla kuin yhdellä tavalla. *Kustannustehokkuudella* tarkoitetaan käytettävien resurssien osuuden korostamista tehokkuuden arvioinnissa. Koulutusta toistettaessa tai välineiden tuotantoa edelleen kehitettäessä on välttämätöntä etsiä ratkaisuja, joiden avulla hyvä tulosten laatu voidaan varmistaa yksikkökustannuksia jatkuvasti pienennettäessäkin. Suurehkon koulutusorganisaation tasapainoinen kehittäminen edellyttää, että jatkuvasti toteutetaan sekä tuotekehittelynä (suhteellisen) kalliita innovaatioita että kustannuksiltaan kohtuullista vakiintunutta koulutusta. Tällä tavoin tulostehokkuutta voidaan ylläpitää kustannusten muodostumatta ylivoimaisiksi ja samalla taata koulutuksen jatkuva uudistuminen.

Koulutuksen tuottavuuden paraneminen viittaa *instituutiotasolla* seuraaviin muutoksiin.

1. Hyväksyttävän koulutustuloksen saavuttamiseen tarvittava keskimääräinen koulutusaika lyhenee.
2. Yhä suurempi osa oppimisesta siirretään omatoimisesti opittavaksi koulutettavan suorittaman tuottavaa toimintaa toteuttavassa instituutiossa.
3. Koulutusinstituutiosta tuottavaan instituutioon siirryttäessä osaamisen soveltaminen tulee aikaisempaa varmemmaksi ja soveltamisen riskeistä aiheutuva ajanhukka pienenee.
4. Koulutusinstituution kuormituksen vähentyessä yhä suurempi osa koulutuksen henkilö- ja tilaresurseista vapautuu muuhun tuottavan käyttöön.

Yhä pitemmälle ulottuva koulutus vie yhä pitemmän ajan. Koulutustason kohottaminen johtaisi tämän mukaan vähitellen tilanteeseen, jossa ihmisen koko elinikä menee tarvittavan koulutustason tavoitteluun. Tämä on instituutiotasolla absurdi ajatus — elinikäinen oppiminen ei voi tarkoittaa elinikäistä koulutuksessa oloa. Vastauksena tähän paradoksiin on koulutuksen kehittäminen siten, että toimintaorganisaation tulevaisuuden edellyttämät valmiudet voidaan suurelta osin hankkia osana itse toimintaa. Tämä merkitsee koulutusinstituutioiden henkilöstön toimenkuvien muuttumista

väline- ja ohjelmatuotannon suuntaan. Samalla se merkitsee tuotantoinstituutioiden henkilöstön toimenkuvan muuttumista perehdyttämisen ja mentoroinnin suuntaan.

Keskeinen tuottavuusongelma liittyy koulutusinstituutioissa niihin opiskelijoihin, joiden opinnot viivästyvät. Koulutuksen tuottavuutta on yleensä suhteellisen helppoa parantaa nopeuttamalla entisestään parhaiden opiskelijoiden etenemistä. Tähän auttavat käytännössä lähes kaikki mahdolliset tekniset ja motivointijärjestelyt. Heidän osaltaan on siis mahdollista parantaa samalla kertaa sekä tehokkuutta että tuottavuutta. Samat toimenpiteet eivät useinkaan vaikuta kuin marginaalisesti viivästyneiden opiskeluun. Suuri osa heistä on kyllä mahdollista ohjata hyvään opiskelutulokseen, mutta se edellyttää runsasta ajankäyttöä ja joskus myös kustannuksia lisääviä yksilöllisiä opetus- ja ohjausratkaisuja.

Instituutiotasolla koulutuksen vaikuttavuuden paraneminen viittaa seuraaviin muutoksiin.

1. Piirissään olevien ihmisten koulutuksesta ja oppimisesta huolehtivat organisaatiot menestyvät.
2. Koulutusinstituutioiden ja muiden instituutioiden rajapinta kasvaa koulutuksen jalkautuessa yhteiskuntaan. Se voi myöhemmin taas pienentyä, kun oppimista aletaan käsittää paremmin myös muihin kuin koulutusinstituutioihin kuuluviksi.

Instituutioiden kannalta kysymys on selkeästi kilpailussa menestymisestä. Organisaatio, joka on valinnut menestyäkseen koulutusintensiivisen kehittämisstrategian, jatkaa uskomista koulutuksen vaikuttavuuteen, jos se menestyy yhtä hyvin tai paremmin kuin kilpailijansa. Erityisen tärkeätä on menestyminen silloin, kun organisaatiolla on selviä vastustajia. Tällainen tilanne vallitsee esimerkiksi armeijoiden välillä, poliisin ja organisoidun rikollisuuden kesken sekä joidenkin poliittisten, uskonnollisten ja muiden aatteellisten järjestöjen kesken. Näissä vakavia historiallisen epäjatkuisuuden riskejä sisältävissä tilanteissa koulutuksella on kokemuksen mukaan ratkaiseva merkitys, varsinkin jos siihen liittyy jatkuva uusien teknologisten ja sosiaalisten innovaatioiden kehittäminen.

Voiko koulutukselta puuttua instituution tarvitsemaa vaikuttavuutta? Vastaus on selvästi myöntävä. Monet suuret organisaatiot järjestävät usein suhteellisen kallista ja aikaa vievää koulutusta, joka jää nykyhetken tuottavan toiminnan tasolle eikä siten valmista tulevaisuuden haasteisiin. Ratkaisevaa on uudistumiskyky muuttuvassa ja kansainvälistyvässä toimintaympäristössä, ei koulutuksen määrä sinänsä. Koulutuksen ja muun osaamisen parantamisen täytyy jäsentyä tarkoituksenmukaisella tavalla instituution kokonaisstrategiaan.

Koontaa koulutuksen arvioinnista instituutioiden tasolla

Edellä on viitattu koulutuksen ei-rahallisiin hyötyihin. Koulutuksen tai sivistyksen itseisarvosta on usein keskusteltu kasvatusfilosofian yhteydessä. Taloudellisissa instituutioissa tällainen keskustelu ei aina tunnu kovin järkevältä, mutta koulutusinstituutioissa ja monissa aatteellisissa järjestöissä sivistystä tai muuta koulutusarvoa pidetään ilmeisenä itseisarvona. Koulutusinstituutiot joutuvat

suhteuttamaan näitä arvoja talousarvioissaan myös rahallisiin kehyksiin. Tällä alueella tarvittaisiin lisää tutkimusta, jotta ylimitoitettut arvot tai liian ahtaat taloudelliset laskelmat eivät johtaisi hätiköityihin, vaikeasti korjattavissa oleviin laajentamis- tai säästöpäätöksiin.

Instituutioiden kehittäminen on vuorovaikutuksen variointia, jossa kokeillaan erilaisia osallistujien, teknologian, vuorovaikutusmuotojen ja toiminnan sisältöjen yhdistelmiä. Tämä alue on pitkästä historiastaan huolimatta tieteellisesti vielä lapsen kengissä. Vasta viime vuosikymmeninä yhteiskuntatieteissä on yleisesti hyväksytty sellaisia tutkimussuuntauksia, jotka ottavat täysimittaisesti huomioon inhimillisen kielen tai oikeammin sanottuna ilmaisuvälineistön monimuotoisuuden sekä tajuntaa ja todellisuudenkäsitystä ohjaavan vaikutuksen. Virtuaalitodellisuuden uudet automaattiseen tietojenkäsittelyyn perustuvat kehittämismahdollisuudet avaavat koko inhimillisen mielikuvituksen tavalla, johon nykyiset instituutiomme ovat tuskin lainkaan valmistautuneet. Tämä on asettanut koulutukselle ja joukkotiedotukselle haasteen, jonka mittavuutta lyhyen aikavälin tietoyhteiskuntastrategiat eivät kata. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittäminen näillä alueilla rinnakkain on ainoa mahdollisuus varmistaa nykyisten instituutioidemme ydinosa säilyminen lähivuosien muutoksissa.

Koulutusorganisaatiot ja sivistysjärjestöt institutionalisoituvat nopeasti. Uusina liikkeinä aloitaneille suuntauksillekin yhteiskunnallisen vallan ja vastuun saaminen näyttää olevan askel kohti elinvoimaisuuden kapeutumista vakiintuneisiin vuorovaikutusmuotoihin. Koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden koetinkivinä voidaan pitää sitä, että nykyiset vaihtoehtoliikkeet voidaan pitää joustavina, purkaa tarpeen tullen ja lisäksi vielä huolehtia siitä, että myös uudentyypisille toimintoille ja palveluille löytyy tilaa.

Organisaatiokohtaisen koulutuksen arvioinnin tulee kohdistua koulutuksen laatuun ja sen tuottamaan toimialakohtaiseen osaamistasoon. Toimialalla emme tarkoita tässä pelkästään taloudellisen toiminnan, kuten tuotannon, jakelun ja markkinoinnin aloja, vaan yhtä hyvin myös julkishallinnon ja kolmannen sektorin toimintoja. Varsinkin vapaan sivistystyön piirissä tuloksellisuutta arvioidaan edelleen aivan liiaksi niin, että resurssit ja tulokset sekoittuvat keskenään. Tuloksellisuuden mittoina sovelletaan koulutukseen käytettyjen resurssien määriä, kuten osallistujien, koulutustuntien tai koulutuspäivien laskemista. Tuhlaus ja tuloksellisuus sekoittuvat tällöin liian helposti keskenään. Koulutuksen pitää tuottaa käytetyille resursseille lisäarvoa, joka näkyy tulosten laadussa tai koulutuksen vaikutuksissa.

4 Valtakunnallinen taso

Oikeutta koulutukseen pidetään yhtenä ihmisen perusoikeuksista. Koska kansallisvaltio on ihmis-oikeuksien toteutumisesta vastaava yhteiskunnan organisoituneen toiminnan yksikkö, koulutuksen vaikuttavuutta on luonnollista tarkastella myös tällä sosiaalisen toiminnan tasolla. Suomalaisesta näkökulmasta on kuitenkin todettava, että se edustaa maantieteellisestä koostaan huolimatta verrattain pientä yksikköä. Itärajan lähellä sijaitsevassa Pietarin kaupungissa on asukkaita yhtä paljon kuin koko Suomenniemellä. Siksi on realistista todeta, että seuraava tarkastelu ei ulotu laajojen

Intian, Kiinan, USA:n tai Venäjän kaltaisiin koulutusimperiumeihin. Se edellyttäisi koko EU:n laajuista mittakaavaa, johon emme vielä Eurodefoi-projektin perusteella (Nurmi & Kontiainen & Tissari 1996) usko ulottuvamme.

EU:n koulutuspolitiikan johtava periaate on katoliseen sosiaalisetiikkaan perustuva läheisyys (subsidiariteetti). Jokainen maa tai alue järjestää koulutuksen parhaaksi katsomallaan tavalla ja unionin tehtäväksi jää edistää niiden välistä vuorovaikutusta ja kokemusten välittymistä. Aikuiskoulutuksen osalta sen merkitys on ainakin toistaiseksi varsin vähäinen.

Tarkasteluamme rajoittaa oman maamme kokemusten erityisyys, onhan siinä kysymys sosiaalidemokraattista sekatalousjärjestelmää noudattavasta pohjoismaisesta hyvinvointivaltiosta, siis kansainvälisesti vain pieneen maailmankolikkaan rajoittuvasta järjestelystä, jolle on ominaista koululaitoksen suhteellinen homogeenisuus. Se ei tosin ulotu täysimittaisesti kohteeseemme, aikuiskoulutukseen, joka ei oikeastaan muodosta mitään yhtenäistä järjestelmää. Pohjoismaiden samankaltaisuudet sivistysjärjestöineen, kansanopistoineen, kansalaisopistoineen, ammatti-oppilaitoksineen jne. osoittavat kuitenkin, että tällä vain-osittaisella-järjestelmällisyydelläkin on vahva rakenteellinen yhteiskunnallinen perusta. Julkishallinto maksaa huomattavan osan aikuiskoulutuksen kuluista. Muita maksajia ovat työnantajat ja tietysti koulutettavat itse.

Vastuun jakautuminen eri instituutioille jakaa aikuiskoulutuksen toiminnallisesti melko erilaisiin osiin. Tarkoitus ei ole kerrata niitä tässä. Todettakoon kuitenkin, että

- * vapaa sivistystyö vaalii ainakin näennäisesti vapaan kansalaistoiminnan ihannetta monista taloudellisista ja muista kytkennöistään huolimatta,
- * ammatillinen aikuiskoulutus on suurelta osin varsin koulumaista, vaikka siihen kuuluu myös näyttötutkintojen ja oppisopimuskoulutuksen kaltaisia instituutioita, ja
- * työnantajat arvostavat yksityisten konsulttiyritysten järjestämää avoimilla markkinoilla tarjottua koulutusta.

Myös julkishallinnon rahoitukseen on luotu kvasimarkkinat, joilla osa aikuiskoulutuksesta rahoitetaan koulutusorganisaatioiden tekemien tarjouksien perusteella. Tällaisessa kentässä kaikille peruskäsitteille tulee erilaisia määritelmiä ja kontekstuaalisia tulkintoja sen mukaan, minkä koulutussektorin kannalta asioita tarkastellaan. Yritämme välttää tätä ja pitäytyä yleisempiin määrittelyihin.

Koulutuksen valtakunnallisen tuloksellisuuden edistyminen viittaa seuraaviin muutoksiin.

1. Korkeimman koulutuksen suorittaneiden osuus väestöstä kasvaa.
2. Koko väestön keskimääräisen osaamisen taso nousee.
3. Koulutusten jakauma vastaa aikaisempaa paremmin työvoiman kysyntää.
4. Korkealaatuisten koulutusvälineiden saatavuus paranee.

Koulutuksen määrällinen edistyminen on Suomessa selvästi ollut sukupolvien välistä muutosta. Päätymässä olevalla vuosisadalla jokainen uusi sukupolvi on ollut sodista ja taloudellisista suhdanteista riippumatta aina hieman paremmin koulutettu kuin edellinen. Prosessi on tähän asti ollut kiihtyvä, huippuna 90-luvun talouslaman massiivinen koulutuspanostus, jonka yhteydessä annettiin ymmärtää hallituksen valinneen koulutuksen keskeiseksi lamasta irtaantumisen strategiaksi.

Koulutuksen lisäämiseen ja toistuvaan uudistamiseen on jouduttu panostamaan huomattavasti sekä taloudellista että henkistä pääomaa, koska Suomi on kielellisesti varsin eristynyt maa. Emme ole voineet käyttää ulkomaisia oppivälineitä suoraan kuin ylempään akateemiseen koulutukseen. Tämä eristyneisyys on aiheuttanut periferiale tyypillisiä ongelmia, kuten jälkeen jäämistä ja koulutusinnovaatioittemme rajoittumista omaan maahamme. Kun 70-luvulla vieraiden kielten opetuksessa panostettiin yksipuolisesti englannin omaksumiseen, seurauksena oli keskieurooppalaisten aatteiden ja tutkimustulosten välittyminen maahamme vasta sen jälkeen kun ne jo oli omaksuttu Yhdysvalloissa tai Englannissa. Toisaalta on varmasti ollut myös etua siitä, että monet opettajat ja muut kulttuurihenkilöt ovat päässeet valmistamaan oppivälineitä ja saaneet siten monipuolista kokemusta muustakin kuin luokkaopetuksesta.

Hyvän teknisen infrastruktuurin ansiosta Suomi on vertailun kestävässä asemassa nyt, kun oppimista ollaan nopeasti tukemassa internetin kaltaisiin verkkojärjestelmiin. Kielellinen eristyneisyys on englannin ansiosta murtunut ja viime aikoina on alettu harrastaa hieman enemmän muista eurooppalaisia kieliä. Samalla naapurimme ruotsin kielen osaaminen on kuitenkin heikentynyt, venäjän opiskelu ei ole toistaiseksi edennyt Kaakkois-Suomea laajemmalle eikä Baltian tai Puolan kulttuureihin ole syntynyt mainittavaa innostusta. Jää nähtäväksi, tarjoaako verkon vahva potentiaali vastauksia näihin ongelmiin.

Koulutuksesta valmistuvien määrä saattaisi alkaa vähetä, mikäli työmarkkinat eivät tarjoaisi koulutetuille kohtuullisesti palkattuja paikkoja. Tästä olisi seurauksena koulutusten keskeytyksiä ja koulutetun työvoiman etsiytymistä ulkomaille, kuten hoitoalalla on jo tapahtunut.

Koulutuksen tulosten valtakunnallisen laadun paraneminen viittaa seuraaviin muutoksiin.

1. Koulutuksesta valmistuvat osaavat työhön tai harrastustoimintaan siirtyessään enemmän kuin aikaisemmat siirtyvät.
2. Koulutettujen työttömyysajat lyhenevät.
3. Koulutetun mahdollisuudet hyödyntää huippuosaamistaan sekä Suomessa että ulkomailla ja suomalaisen asiakkaan mahdollisuudet saada käyttöön huippuosaamista paranevat.
4. Koulutuksen arvostus lisääntyy.
5. Koulutuksen suorittamisesta annettujen todistusten käyttö erilaisissa henkilövalinnoissa yleistyy.

Laatuun liittyvät muutokset palautuvat pääosin jo käsitellylle yksilötasolle. Laadun parantamisella on koulutuksen kehittämisessä ratkaiseva merkitys. Siihen onkin uuden koululainsäädännön valtuuksin alettu panostaa voimakkaasti, niin että arvioinnista on tullut koululaitoksen lähes tärkeimmältä näytävä osa-alue.

Mitalin kääntöpuolena on arvioinnin ja siihen liittyvän ohjauksen toimiminen läheisyysperiaatetta vastaan. Valtakunnallisten standardien ja kokeiden käyttö ohjaa (vaikkei pakota) yhdenmukaiseen koulutukseen, joten paikallisuus ja yksilöllisyys kärsivät. Nimenomaan aikuiskoulutuksessa laatu on aina myös yksilöllisyyttä. Kuten edellä on korostettu, kysymys on jokaisen aikuisen omien vahvuusalueiden löytämisestä ja niiden kehittämisestä, mikäli mahdollista, uudistavaan

luovuuteen asti. Edistymisen laadun arviointi erilaisten työsuoritusten ja testienkään kautta ei haittaa oppimista, mutta voi kuitenkin kaventaa opiskelun monipuolisuutta.

Tällä hetkellä huoli koulutuksen laadun heikkenemisestä vaikuttaa kuitenkin epäajankohtaiselta. Vain koulutuksen voimavarojen ehtyminen saattaisi johtaa tässä vakaviin ongelmiin. Laman ja sitä seuranneen julkisen talouden velkaantumisen johdosta tehdyistä supistuksista huolimatta mahdollisuus ei valtakunnan mittakaavassa näytä akuutilta, vaikka paikallisesti huolenaiheita varmasti esiintyy.

Koulutuksen valtakunnallisen tehokkuuden paraneminen viittaa seuraaviin muutoksiin.

1. Suurempi osa ikäluokasta voidaan kouluttaa korkeimman tason osaamiseen.
2. Koulutuksen kokonaiskustannukset pienenevät.
3. Koulutustulosten laatua voidaan parantaa lisäämättä koulutuskustannuksia.
4. Aikaisemmin koulutukseen kohdennettuja resursseja voidaan siirtää muuhun käyttöön.

Tehokkuus on koulutuksessa valtakunnallisestikin ongelmallinen termi. Koulutuksessa on vaikeata saavuttaa teollisen tuotannon mittakaavaetuja. Edes etäopetuksen keinoin ei ole mahdollista saavuttaa suuria säästöjä. Tämä johtuu osittain myös väestöpohjamme pienuudesta, vain kaikkein yleisimmissä oppiaineissa, kuten englannin kielessä, oppimateriaaleja voidaan tuottaa todella suurille aikuisopiskelijaryhmille.

Koulutusta kehitettäessä ei kuitenkaan voi (kuin aivan poikkeuksellisesti) lähteä siitä, että kustannukset kasvaisivat nopeammin kuin kansantuote. Taloudellisen tehokkuuden vaatimukseen joudutaan siten väistämättä mukautumaan. Parhaan mahdollisuuden sen toteuttamiseen tarjoavat opetukseen ja oppivälineisiin kohdistuvat innovaatiot sekä oppijoiden itseohjautuvuuden ja omatoimisuuden kehittäminen päivähoidosta alkaen.

Helposti tarjoutuva keino tehokkuuden parantamiseen olisi aikuiskoulutusverkon päällekkäisyyksien eliminointi. Aikuiskoulutusinstituutioiden puutteellisesta integraatiosta johtuen joillakin seuduilla on tiheä, kustannuksiltaan kallis oppilaitosverkko. Sen rationalisointi voitaisiin toteuttaa samantapaisin hallintotoimin, joita käytettiin ammattikorkeakoulujen organisoimisissa. Omistuspuhjan moninaisuus vaikeuttaa rationalisointia, mutta sopivalla, korkeakouluratkaisun kaltaisella houkuttimella omistajat voitaisiin saada ainakin harkitsemaan asiaa.

Koulutuksen valtakunnallisen tuottavuuden paraneminen viittaa seuraaviin muutoksiin.

1. Koulutetut ihmiset aloittavat tuottavan toiminnan nuorempina kuin aikaisemmin.
2. Täydennyskoulutus siirtyy koulutusinstituutioista työpaikoille.
3. Koulutuksen mukaisen työn tuottavuus kasvaa.
4. Koulutusinstituutioissa toimivien ihmisten ja itse instituutioiden tehtävät muuttuvat vähemmän opetuskeskeisiksi.

Suomi on pitkään ollut suhteellisen myöhään koulutuksesta valmistuvien opiskelupaikka. Asiasta on käyty julkista debattia ja opiskelun nopeuttamiselle on riittänyt sekä kannattajia että vastustajia. Koulutuspolitiikassa tuottavuuden lisääjien kanta näyttää voittavan alaa. Koulutukselta vaaditaan tuloksia paitsi vähemmän kustannuksin myös yhä nopeammin.

Sekä tehokkuuden että tuottavuuden lisäämisvaatimukset herättävät kentällä vastustusta ilmeisen hiostamistendenssinsä vuoksi. Tuottavuuden parantaminen ilman vastaavaa palkan ja muiden etujen lisäystä koetaan epäoikeudenmukaiseksi. Osittain kysymys on varmaan luonnollisesta muutostarinnasta, mutta on myös tutkimuksiin perustuvaa näyttöä siitä, että aikuiskoulutuksen henkilökunnassa on niitäkin, joiden työ on kohtuuttoman kuormittavaa.

Aikuiskoulutuksessa on osa-alueita, joihin ajallista nopeuden vaatimusta ei voi kohdistaa. Työikäisten koulutuksessa, varsinkin täydennyskoulutuksessa, vaatimus on luonnollinen ja väistämätön. Senioreiden koulutukseen se ei sen sijaan sovi, vaan heidän on voitava opiskella omalla verkkaisella tahdillaan. Myös harrastustoiminnassa ajallisten vaatimusten on mukauduttava opiskelijoiden muuhun ajankäyttöön.

Koulutuksen valtakunnallisen vaikuttavuuden paraneminen viittaa seuraaviin muutoksiin.

1. Koulutuksen yhteiskunnallisten impaktien määrä kasvaa.
2. Koulutuksen impaktien ala laajenee.
3. Koulutukseen yhteydessä olevat sosiaaliset muutokset lisääntyvät.
4. Koulutuksen ylläpitämät yhteiskuntarakenteet muuttuvat.

Aikuiskasvatuksen keskeisenä visiona on, että koulutuksen kehittyessä sen sekä välitön että välillinen vaikutus lisääntyvät. Koulutuksesta, joka perusolemukseltaan on ollut yhteiskunnan rakenteita säilyttävä toiminto, voi tulla paitsi yksilön yhteiskunnallisen kohoamisen väylä, myös yhteiskuntarakenteiden muutostekijä. Koulumainen opetus ei ole pystynyt toteuttamaan tätä, mutta uskomme verkosto-, tiimi- ja yhteisöperusteisen koulutuksen tarjoavan siihen uusia mahdollisuuksia. Vallankumoukseen koulutus tuskin johtaa, ei varmaan ihanneyhteiskuntaankaan. Se on kuitenkin luonnollinen keino edetä kohtuullisin askelin yhteiskunnan kehittämisessä.

Aikuiskasvatuksen kannalta olennainen seikka on naisia ja vanhuksia syrjivästä toimintatavasta irtautuminen. Naisten osalta tämä on onnistunut korkeimpiin akateemisiin asemiin etenemistä lukuun ottamatta hyvin. Saattaa jopa olla niin, että tasa-arvon toteutuminen aikuiskoulutuksessa edellyttää erityistä panostamista miesten koulutukseen. Ikärasismien osalta sen sijaan on tuskin vielä päästy edes alkuun. Taustalla on epäilemättä aikaisemmin viitattu koulutuksen etenemisen rakenne, joka on muuttunut sukupolvien välillä, ei niinkään saman sukupolven sisällä. Väestörakenteen muuttuminen seniorivaltaiseksi luo uusia paineita, joilla voi odottaa olevan vaikutusta ongelman ratkaisuun. Tämäntapaisilla epäkohdilla on ollut taipumus päästä yhteiskunnallisen toiminnan kohteeksi vasta, kun niiden kohteena olevat ihmiset ovat itse ryhtyneet määrätietoisesti ajamaan asiaansa.

Koontaa koulutuksen arvioinnista valtakunnallisella tasolla

Aikuiskoulutuksen päätehtävä on suotuisien yhteiskunnallisten muutosten edistäminen. Se on saatava entistä enemmän sekä alueellisen liikkuvuuden että omalle kotipaikalle jäämisen välineeksi. Työmahdollisuuksien syntyminen ja talouden kehitys liittyvät tällä hetkellä pien- ja keski-suuren

yrittöiminnan elvyttämiseen. Koulutus ei sinänsä synnytä elinkeinotoimintaa, mutta yhdistyneenä sopivaan kehittämis- ja aluepolitiikkaan se voi toimia merkittävänä muutoksen katalysaattorina. Keskeisenä kysymyksenä on tällöin laajan maa-alamme saaminen tuottavaan käyttöön.

Koulutuspolitiikka voidaan kytkeä nykyistä paljon kiinteämmin sekä valtakunnalliseen että paikalliseen yhteiskuntapolitiikkaan. Tällöin vaikuttavuuskäsitteistön soveltamista ei voi rajata pelkkään koulutukseen, vaan on järkevämpää puhua koko kehittämisen tuloksista ja niiden edellyttämistä panostuksista.

Valtakunnallisestikaan ei tällöin voi rajoittua Suomen alueelle, vaan EU:n ja pohjoismaisten yhteysien lisäksi lähialueyhteistyö venäläisten ja balttien sekä suomensukuisia kieliä puhuvien kanssa on myös tärkeä osa aikuiskoulutusta. Tietoverkkojen kehittämisessä panostaminen yhteiseen sisältötuotantoon täydentäisi merkittävästi omaa osaamisvarantoamme.

Oman erityiskysymyksensä muodostaa se, että huomattava osa aikuiskoulutuksen nykyistä markkinaohjausta perustuu Suomessa viranomaisten säätelemiin kvasimarkkinoihin, joilla oppijan tarpeet vaikuttavat vain epäsuorasti resurssien kohdentamiseen. Konseptiota on jo toteutettu vuosia, joten siitä alkaa olla kertynyt runsaasti kokemuksia. Sen kehittäminen lähemmäksi todellista markkinakäytäntöä on välttämätön seuraava askel pitävän palautejärjestelmän kehittämisessä.

5 Loppukoonta

Aikuiskasvatustieteellisen teorian kannalta koulutuksen tuloksena on ihmisen yleissivistystä, yhteiskunnallista orientoitumista ja ammattitaitoa (Siebert 1996, 146—149). Tämän määrittäminen määräksi ja laaduksi on sekä metafora että selvästi myös paradoksi. Taloudellinen diskurssi ja aikuiskasvatuksen diskurssi sivuavat toisiaan, mutta puhuvat toistensa ohi. Kysymys ei ole kielten erilaisuudesta, sillä molemmat diskurssit perustuvat samaan luonnolliseen kieleen, vaan talouden ja koulutuksen instituutioiden erilaisuudesta. Taloudessa koulutusta tarkastellaan tuotannon tekijänä ja kustannusten aiheuttajana, osana kansantalouden kiertokulkua. Koulutuksessa taloutta tarkastellaan yhteiskunnan osana, joka toisaalta luo mahdollisuuksia ihmisen uudistamiseen, mutta toisaalta myös karsii niitä. Taloudessa taseviivan alle kauden lopussa jäävä tulos on näkyvin kriteeri, koulutuksessa pitäisi voida katsoa koko ihmisen elämää ja pitemmällekin, sukupolvet ylittävään sivistyskehitykseen.

Kun lähdimme hahmottamaan vaikuttavuuskäsitteistöä aikuiskoulutuksen kannalta, pidimme ilmeisenä, että ilmiöt, joihin se viittaa, ovat todellisuuden eri tasoilla tarkasteltuina olennaisesti erilaisia. Saataisiin siis kolme tai useampia määritelmiä samalle termille riippuen siitä, kuinka monta todellisuuden tasoa halutaan eriyttää. Tässä artikkelissa suorittamamme ajatteluharjoituksen jälkeen emme ole enää täysin vakuuttuneita asiasta. Yksilötason ja kollektiivitasojen välillä on merkityseroja, mutta kollektiivitasojen määritelmillä on myös tarkkaa vastaavuutta. Osittain kysymys voi olla siitä, miten tasot on erotettu toisistaan. Määrittelemällä väli- ja jatkotasoa (esimerkiksi pari/pienryhmä/yhteisö/suppea verkosto/laaja verkosto/.../globaali yhteisö) käsitteiden muun-

tuminen uusiksi saattaisi tulla selkeämmäksi. Artikkelimme pohjana oleva empiiristen tutkimusten joukko ei kuitenkaan anna riittävästi tukea tällaiseen tarkasteluun.

Koulutuskentän äänissä kuuluu usein urkupisteenä matala taustäääni, joka välittää toivomusta, että taloudellisiin rationaliteetteihin perustuvat tehokkuuden ja tuottavuuden vaatimukset häviävät ja voitaisiin palata perustehtävään, ihmisten ja yhteiskunnan kehittämiseen. Tällainen paluu myyttiseen viattomuuden tilaan on tietenkin kuvitelma. Harrastustoiminta osoittaa kuitenkin, että intensiivisenkään oppimisen ei tarvitse aina olla kallista. Jos ohjaaja ja oppija molemmat nauttivat kohtuullisesti kokemuksistaan, yhteinen toiminta riittää usein kohtuulliseksi korvaukseksi. Oppija ei tällöin maksa ohjaajalle rahassa, vaan ohjaaja siirtää hänelle veloitteen jakaa oppimaansa edelleen muille harrastajille. Tämän mahdollisuuden oivaltaminen harrastustoiminnassa auttaa huomamaan, että sama toimintatapa esiintyy myös työorganisaatioissa. Jakamiseen perustuvaa tiedonsiirtoa ei läheskään aina vauhditeta palvelumaksuilla. Kysymyksessä on illichläinen kouluttoman yhteiskunnan konseptio, joka on ollut olemassa jo suomalaisessa talkootoiminnassakin.

Resurssit ovat edelleen niukkoja, joten keskustelu jatkuu. Selkeys ja naiivius, syvyys ja hämäryys sekoittuvat. Koulutuksen vaikuttavuus ei avaudu yhdellä tutkimuksella eikä yhdellä tutkimusohjelmallakaan. Kenties ohjelman vaikuttavuus on sitä, mikä jää, kun siinä kirjoitetut paperit ovat unohtuneet.

Kirjallisuus

- Collins, Randall 1998. *The Sociology of Philosophies. A Global Theory of Intellectual Change*. Cambridge, Mass.: Belknap.
- Kirkpatrick, Donald L. 1959—1960. Techniques For Evaluating Trainig Programs 1—4. *Journal of the ASTD*.
- Kirkpatrick, Donald L. 1998. *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 2nd ed. San Francisco, Cal.: Berrett-Koehler.
- McLuhan, Marshall & McLuhan, Eric 1988. *Laws of Media. the New Science*. Toronto: University of Toronto Press.
- Nurmi, Kari E. & Kontiainen, Seppo & Tissari, Varpu 1996. *Asiantuntijoiden käsitys Suomen aikuiskoulutuksesta*. Helsingin yliopisto kasvatustieteen laitos.
- Siebert, Horst 1996. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Berlin: Luchterhand.

Osmo Kivinen & Heikki Silvennoinen
Koulutussosiologian tutkimuskeskus (RUSE) Turun yliopisto

Koulutushyvän jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismit

Koulutuksen "funktiot "

Koulutuksen yhteiskunnallisesti tärkeimmät vaikutukset juontuvat yksinkertaisesti järjestelmän historiasta. Uudet sukupolvet syntyvät oloihin, joissa koulun käyminen koetaan itsestään selväksi normaalin elämäntavan osaksi. Siinä on koulutusjärjestelmän legitimitietin perusta.

Järjestelmän toiminnan logiikkaan yksittäinen toimija ei juuri voi vaikuttaa. Jos yksilö jättää osallistumatta koulutukseen, hän ei tällä yksittäisellä teollaan sanottavammin vaikuta siihen, miten koko muu väestö sijoittuu työelämään; perinteisesti ihmiset ovat sijoittuneet sitä paremmin organisaatioiden hierarkiassa mitä korkeamman tutkinnon he ovat suorittaneet. Koulutuksessa, kuten muullakaan kentällä, yksittäinen pelaaja ei voi kesken kaiken muuttaa sääntöjä ja ryhtyä pelaamaan omilla säännöillään. Peli ei myöskään lopu siihen, jos yksittäinen pelaaja kieltää pelin arvon ja luopuu itse pelaamisesta. Mikäli mieli menestyä pelissä, on helpointa yrittää pelata mahdollisimman hyvin vallitsevia sääntöjä noudattaen. Toisaalta Bourdieun tavoin voidaan myös sanoa säännöillä pelaamisen olevan osa peliä, mutta silloin yleensä puhutaan jo aika isojen poikien peleistä.

Kun puhutaan koulutuksen funktioista, on muistettava se yksinkertainen tosiasia, että koulutusjärjestelmä ei toteuta "tehtäviään" ilman, että ihmiset todella osallistuvat sen toimintaan. Ihmiset taas toimivat kukin omien uskomustensa varassa yrittäen käyttää koulutusinstituutioiden tarjoamia mahdollisuuksia tavalla, jonka he jotenkin ymmärtävät omaksi edukseen.

Sen sijaan, että sanoisimme koululaitoksen kvalifioivan, valikoivan, varastoivan ja integroivan, on pikemminkin kyse siitä, että omista lähtökohdistaan ponnistavat toimijat tulevat koulutiellä edetessään eri tavoin valikoiduiksi, varastoiduiksi, integroiduiksi ja kvalifioituiksi. Epätarkka

puhe siitä, miten koulutus toteuttaa "tehtäviään", vie sikäli harhaan, että varsinaisia toimeksianto- ja kaikista koulutuksen kautta toteutuvista funktioista ei ole koskaan tehty. Esimerkiksi sitä, että koulutuslaitokset saavat aika ajoin palvella työmarkkinoilla tarpeettomaksi koetun väestön varastointia (ks. Hyypä 1999), ei yleensä kirjata koulutuksen tehtäväksi. Sen sijaan puhutaan uudelleen- ja täydennyskoulutuksesta, työmarkkinakelpoisuuden ylläpitämisestä, jatkuvasta koulutuksesta ja muusta vastaavasta.

Sosiaaliset mekanismit metodologisen relationalismin näkökulmasta

Esityksessämme yhdistämme metodologisen individualismin perinteestä nousevat sosiaalisten mekanismien kehittyvät metodologisen relationalismin perinteeseen nojaavaan kenttäajatteluun. Sosiaalisten mekanismien kehittyisissä analyysin viimekätinen yksikkö on yksilön toiminta, mutta ei yksilö, kuten metodologisen individualismin perinteessä.¹ Oma kantamme, metodologinen relationalismi, lähtee siitä, että toimijoiden ymmärretään olevan toimissaan aina tavalla tai toisella yhteydessä muiden toiminnan kanssa.

Sosiaalisten mekanismien valtavirtatutkimuksen metodologiselle individualismille ominainen yksilön (subjektin) ja ympäristön (objektin) välinen dualismi on mielestämme hylättävä ja analyysi rakennettava yksilön toiminnan ja ympäristön välillä katkeamattomana jatkuvan "vaihdon" (*transaction*, ks. Dewey 1981) varaan. Toimijat artikuloivat toimintaansa kulloisenkin toimintaympäristön eli kentän tarjoamilla keinoilla ja ehdoilla, siihen mukautuen mutta sitä myös toiminnallaan muuttaen. Vaikka yksilön toiminta on katkeamaton prosessi, sitä voi tuki olla hyödyllistä analysoida sarjana episodeja. Yksilöiden katkeamattomasta elämäntilasta voikin erottaa suhteellisen selvärajaisia jaksoja, kuten esimerkiksi koulun alkaminen, oppivelvollisuuden päättyminen, ylioppilaaksi pääsy, ammattiin valmistuminen tai ensimmäisen työpaikan saanti. Mutta kaikki nämä yksilön elämäntilaston episodit läpäisee henkilöhistoriassa kertyneiden kokemusten jatkuvuus, kokemusten puolestaan saadessa muotonsa yksilön toiminnan ja ympäristön ehtojen keskinäisuuksissa.

Tässä esityksessä tarkastelemme ensinnäkin sitä, mitä sosiaaliset mekanismit ovat ja mikä niiden tehtävä sosiologiassa voisi olla. Koulutussosiologian näkökulmasta käsittelemme sitä, miten mekanismit soveltuvat koulutuksen vaikuttavuuden analysointiin tarkasteltaessa koulutuksen kentän keskeisimmän pääoman, koulutushyvän, jakautumista. Eksamplioimme keskeiset mekanismit, joiden kautta koulutushyvä jakautuu ja joista koulutuksen vaikutukset muotoutuvat. Yhtäältä kysymys on esimerkiksi siitä, miten koulutuksen piirissä toimivat toimijat — tässä tapauksessa erityisesti koulutettavat ikäluokat — tulevat ottaneeksi omakseen osansa siitä hyödyistä, jonka he

¹ Muiden muassa Hernes (1998, 94) tähdentää, ettei metodologinen individualismi suinkaan merkitse sitä, että yksilöt ilman muuta oletetaan määrätietoisiksi ja rationaalisiksi, vaikka päämääräänsä rationaalisesti tavoittelevat toimijat ovat yleensä tärkeä elementti mekanismien rakentamisessa. Rationaalinen toimija ei ole empiirinen löydös, vaan ennen muuta teoreettisen analyysin tarpeisiin luotu konstruktio, ideaalityyppi.

uskovat koulutuksesta olevan saatavilla. Toisaalta on otettava huomioon myös se, miten koulutus-
hyvästä keskinäisiä kilvoittelujaan käyvien yksilöiden toiminta synnyttää seurauksia, joita yksi-
kään toimija ei sinänsä tavoittele eikä kukaan osaa etukäteen ennustaa, ja jotka kuitenkin jotenkin
vaikuttavat kaikkien toimiin.

Yhteiskuntatieteessä mekanismit rakennetaan kolmesta elementistä: toimijoista, tilanteista ja
toiminnan kontekstin muodostavasta kentästä. Yksi tehtävä on toimijoiden identifiointi. Toinen
on analysoida tilanne, jossa toimijat toimivat. Kolmanneksi kukin tilanne on osattava sijoittaa
kontekstiinsa eli kenttään. Selityksessä mekanismi on väline, jolla — teatterimetafora mukailleen
— eri asemissa olevat toimijat yhdistetään tiettyjen luonteenomaisten piirteidensä perusteella ('roo-
lien valinta') erityiseen sosiaaliseen kontekstiin ('näyttämöllepano'), jotta voidaan ymmärtää ja
päättellä, millaiseen lopputulokseen päästään ('juonen kehittely'). (Hernes 1998, 95.)

Hernesin (1998) mukaan toimijoiden identifioinnissa on hyödyllistä yrittää vastata neljänlaisiin
kysymyksiin:

- (1) Mitä toimijat haluavat? (Esim. preferenssit ja tarkoitusperät.)
- (2) Mitä toimijat tietävät ja uskovat?
- (3) Mitä toimijoiden on mahdollista tehdä? (Esim. kyvyt ja taidot.)
- (4) Mitkä ovat toimijoiden keskeiset määreet? (Esim. sukupuoli, kansallisuus, ikä.)

Yksilö toimii aina jossain sosiaalisessa tilanteessa, joka puolestaan vaikuttaa häneen tietyllä tavalla.
Keskeiset elementit ovat yksilön uskomukset ja intressit ja toisaalta tarjolla olevat tilaisuudet.
Kysymys on siitä, mitä ihmiset uskovat mahdolliseksi tehdä, mitä he haluavat tehdä ja mikä on
(todella) mahdollista tehdä kulloisissakin olosuhteissa.

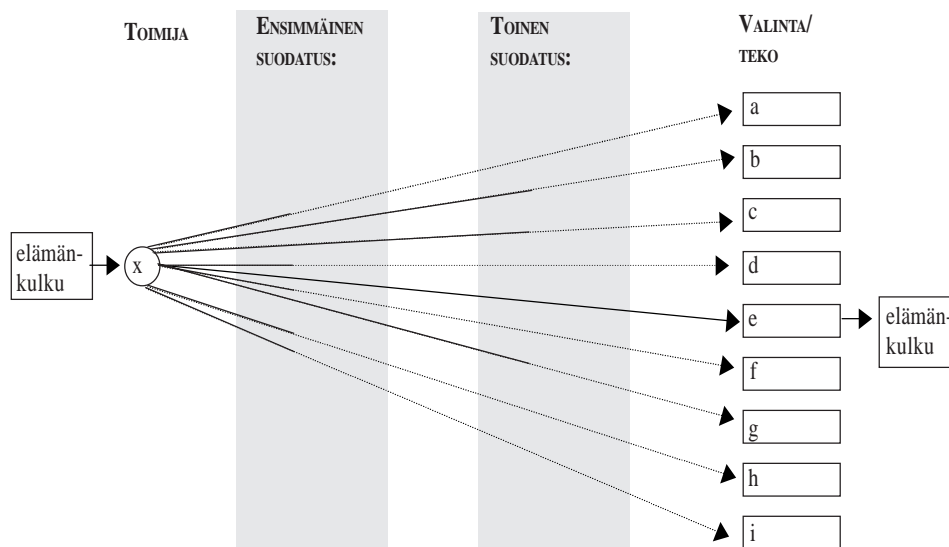
Tarkasteltaessa yksilöiden tekemiä valintoja on muistettava, että kulloinenkin toiminta muotou-
tuu olennaisesti siihen asti eletyn elämän pohjalta. Intressit, preferenssit ja uskomukset ovat elämän-
uran kuluessa "tallennetut" osaksi toimijan habitusta. Yksilön uskomukset oman etunsa mukaisista
valinnoista, hänen käsityksensä omista mahdollisuuksistaan (tilaisuuksista) saavuttaa erilaisia etuja
sekä hänen hyötyjä ja kustannuksia koskevat preferenssinsä ovat sosiologisesti ajatellen yksittäis-
tä toimijaa kuvaavia empiirisiä faktoja. Yleensä ne eivät osu lähellekään rationaalisen valinnan
teorian rakentamia tavoiterationaalisesti kalkyloivia ideaalityyppejä. Vaikka toimija kuinkakin mak-
simaalisen järkevästi laskelmoi toimiaan, hän ei silti voi käytännössä sanottavammin vaikuttaa
siihen, millainen kaikkien muiden toimijoiden vastaavista toiminnoista muotoutuva uusi tilanne
hänen eteensä kulloinkin aukeaa.

Kuten Norbert Elias (1982) tähdentää, historiallisessa prosessissa lukemattomien yksilöiden
intressien yhteenkudoksesta — ovatpa ne samansuuntaisia tai erisuuntaisia ja toisilleen vastakkai-
sia — syntyy jotain sellaista, jota kukaan näistä yksilöistä ei suunnitellut eikä tarkoittanut, ja
kuitenkin se on tulosta heidän tarkoituksistaan ja teoistaan (ks. Kivinen & Rinne 1998b).

Kukin toiminnassa eteen tuleva tilanne voi muuttaa toimijoiden toimintatapoja, tunteita ja
ajatuksia, mutta myös toimijat voivat muuttaa tilannetta ja vaikuttaa siinä avautuviin tilaisuuksiin

jne. Joskus toimijat jäävät itse luomiensa olosuhteiden vangiksi (*get caught what they have wrought*), joskus taas hyvinkin hallitsevat luomaansa todellisuutta (Hernes 1998).

Elster (1989, 13) havainnollistaa toiminnan selittämistä kahden peräkkäisen suodatusoperaation kautta. Lähtökohta on laaja joukko yksilölle (toimijalle) periaatteessa mahdollisia tekoja. Ensimmäisessä suodatuksessa suljetaan pois ne fyysiset, taloudelliset, legaalit ja psykologiset esteet ja rajoitukset, joiden vuoksi tietyt periaatteessa mahdolliset valinnat ja teot ovat toimijalle täysin epätodennäköisiä tai käytännössä mahdottomia. Suodatuksessa jää jäljelle toimijalle käytännössä mahdollisten tilaisuuksien joukko. Toinen suodatus määrittää tästä joukosta lopulta toteutuvat teot.



Kuvio 1. Toimijan tekojen selittäminen kahden "suodatuksen" avulla

Kuvio 1 havainnollistaa esimerkinomaisesti yksilön (toimijan) sijoittumista työmarkkinoilta ammatituirille (valinta, teko). Ensimmäisessä suodatuksessa toimijalta katkeaa reitti sairaanhoitajaksi (valinta a), teurastajaksi (valinta d), lakimieheksi (valinta f), lentäjäksi (valinta h) ja tanssimuusikoksi (valinta i). Sairaanhoitajan ammattiin sijoittumisen legaalina esteenä on vaaditun tutkinnon puuttuminen. Teurastajan tehtäviin pääsyn estää sellainen psykologinen seikka, että asianomainen pyörtyy aina nähdessään verta. Lakimiehen ammatti on suljettu pois taloudellisista syistä: hänellä ei ollut aikanaan varaa sen paremmin oikeustieteellisen valmennuskursseihin kuin itse yliopistokoulutuksen hankintaankaan. Likinäköisenä hän ei pääse lentäjäksi (fyysinen este). Tanssiorkestereihin ei rytmijaton ja epämusikaalinen henkilö kelpaa — ja niin edelleen.

Ensimmäisen suodatuksen jälkeen työtilaisuuksiksi jäävät käytännössä jäljelle trukinkuljettajan (valinta b), kassanhoitajan (valinta c), puutarhatyöntekijän (valinta e) ja siivoojan (valinta g) tehtävät. Toisessa suodatuksessa aktualisoituvat paitsi preferenssit myös sellaiset tekijät kuin henkilöhistorian ja sattuman vaikutukset. Toimija päätyy sattumalta avautuneeseen puutarhatyöntekijän

oppisopimussuhteiseen paikkaan, koska hän on kukkakauppiaan tyttärenä puuhastellut kasvihuoneessa lapsesta asti ja koska isä oli puutarhurituttavaltaan sattunut kuulemaan vapautuneesta paikasta.

Selityksissä ei tarvitse aina vedota sekä tilaisuuksiin että preferensseihin. Joskus rajoitteet ovat niin vankat, että toista suodatusta ei edes tarvita. Niin rikkaalla kuin köyhälläkin on tilaisuus nukkua yönsä taivasalla, mutta köyhän on muiden mahdollisuuksien puuttuessa myös pakko. Joissakin tapauksissa taas toisen suodattimen luonne ei vaikuta lainkaan lopputulemaan. Esimerkiksi se, että ihmiset koko kuluttajajoukkona ostavat tiettyä tuotetta vähemmän sen hinnan nousua, voidaan selittää riippumatta siitä, mikä kutakin yksilöä motivoi kyseisen kaltaista tuotetta ostamaan. (Elster 1989, 14—15.)

Mekanismit, sosiologia ja selittäminen

Käsitteenä sosiaalinen mekanismi kytkeytyy sosiologiassa luontevimmin Mertonin (1968) tunnetuksi tekemiin keskitason teorioihin. Mekanismit ovat elementtejä, joista teoriat koostetaan (*elementary building blocks of middle-range theories*; Hedström & Swedberg 1998, 6). Mertonin mukaan sosiologian keskeinen tieteellinen tehtävä on identifioida mekanismit ja tehdä selkoa olosuhteista, joiden vallitessa ne toimivat tai eivät toimi. Luonnontieteissä empiirisiä ilmiöitä selittävien lakien "löytäminen" ja muotoilu on perinteisesti ollut keskeinen tavoite. Sen sijaan yhteiskuntatieteissä (sosiaaliset) lait ovat aina olleet kiistanalainen kysymys. Ei ole yksimielisyyttä siitä, missä mielessä yhteiskuntatieteissä ylipäätään voidaan puhua laeista.² Elsterin (1998) mukaan yhteiskuntatieteellistä pyrkimystä mekanismien eksplikointiin ei sinänsä ole syytä mieltää argumentiksi lakityyppistä selittämistä vastaan, vaan rakentavaksi vaihtoehdoksi tilanteessa, jossa lakityyppinen selittäminen ei onnistu muttei haluta tyytyä pelkkään kerrontaan.

Yhteiskuntatieteissä ei ole käytössä teorioita, joiden perusteella voisi etukäteen olla varma siitä, mikä todennäköisistä mekanismeista "toimii" jossakin tiettyssä tilanteessa. Sen sijaan jokin tiettyssä tilanteessa aktualisoitunut mekanismi voidaan välittömästi tunnistaa, analysoida ja sen jälkeen rakentaa sen varaan selitys sille, mitä on tapahtunut. Mekanismit mahdollistavat selittämisen, mutta eivät ennustamista. Mekanismit auttavat selittämään ilmiöiden välisiä syy-yhteyksiä. Asiaankuuluva mekanismi tarjoaa uskottavan selityksen sille, miten tapahtumat x ja y ovat yhteydessä toisiinsa. Yhteiskuntatieteessä viimekätinen tapahtumia yhdistävä linkki on yksilöiden toiminta. (Ks. esim. Elster 1989; 1998; Hedström & Swedberg 1996a; 1996b; 1998; Stinchcombe

² Laeista ajatellaan, että periaatteessa laki kumoutuu, kun löytyy yksi vastaesimerkki: jos omena ei puusta irrotessaan putoakaan maahan, gravitaatiolaki ei päde. Laki ei kestä poikkeuksia. Sen sijaan mekanismeille ei aseteta yhteiskuntatieteissä vastaavaa vaatimusta, vaan ne ovat konstruktioita, jotka soveltuvat yleensä tietyn varauksin — tai eivät sovellu — tiettyjen sosiaalisten ilmiöiden välisten suhteiden jäsentämiseen. (Vrt. Hernes 1998, 75.)

1998.) Selitys voi rakentua yksilöiden välisen vuorovaikutuksen tai yksilön ja jonkin sosiaalisen aggregaatin välisen vuorovaikutuksen varaan.³

Mekanismeille perustuvaa selitystä ei voi rakentaa pelkästään muuttujien välillä havaittujen tilastollisten yhteyksien varaan, vaan se viittaa aina suoraan toisten kanssa vuorovaikutuksessa olevien yksilöiden tekojen syihin ja seurauksiin. Tämän periaatteen yksi korollaari on, että mitään sellaista kuin "makrotason mekanismi" ei ole olemassakaan. (Hedström & Swedberg 1998, 24—25.) Tämän asian tarkastelun syvennymme toisaalla.

Preferenssien ja tilaisuuksien suhteellinen tärkeys tai ensisijaisuus toiminnan selittämisessä on sitkeä kiistan aihe.⁴ Koulutus sosiologiassa asiaa voisi selvittää esimerkiksi kysymällä, hankkivatko työväestön lapset keskiluokkaisia ikätovereitaan vähemmän koulutusta siksi, että heillä ei ole varaa pidempään koulutukseen vai siksi, että heidän arvostuksensa ja preferenssinsä ovat toisenlaiset (vrt. Gambetta 1987). Tilaisuudet ovat siinä mielessä ensisijaisia, että ne on helpompi havaita ja niitä on helpompi tutkia. Usein myös halut ovat vahvasti tilaisuuksien muokkaamia. On itse asiassa aika tavallista, että ihmiset ovat taipuvaisia haluamaan ja tavoittelemaan sitä, mitä heillä on edes kohtalaiset mahdollisuudet saada. "Happamia", sanoi kettu pihlajanmarjoista. Elster (1983; 1989) kutsuu tilaisuuksien muokkaamia haluja adaptiivisiksi preferensseiksi. Tarkkaan ottaenhan eivät tilaisuudet sinänsä, vaan toimijan uskomus tilaisuuksista selittää halujen vaikutusta hänen toimintaansa.

Gambetta (1998) neuvoo etenemään mekanismien selvittelyssä niin, että ensin oletetaan toimijalle tietyt preferenssit ja päätellään, miten tämä toimii tietyissä olosuhteissa. Vasta sen jälkeen kannattaa alkaa kysyä sen perään, miksi toimijalla on ne preferenssit, jotka hänellä on.⁵

Toimijan voi sanoa toimivan sitä rationaalisemmin mitä paremmin hän onnistuu valitsemaan sellaiset toimintavaihtoehdot, jotka vastaavat hänen intressejään ja uskomuksiaan tarjoutuvista mahdollisuuksista ja odotettavissa olevista tuloksista (Hedström 1998, 307).

Kun esimerkiksi jotakin käyttäytymistä selitetään sillä, että tietyt ihmiset ovat sosiaalistuneet käyttäytymään juuri siten, varsinainen selitys jää saamatta. Sosiaalistuminen on musta laatikko, jonka avaamiseksi on kysyttävä mitkä mekanismit selittävät sosiaalistumisen. (Boudon 1986; 1998.)

Boudonin mukaan rationaalisuus on yksi asia, odotettu hyöty toinen. Toimijat yleensä toimivat parhaan järkensä mukaan ja omalta kannaltaan mielekkäästi. Toimijaa motivoivat syyt voivat olla vahvoja ilman, että ne ovat hyödyn maksimoinnin mielessä instrumentaalisia.⁶ Bourdieun mukaan ihmiset ovat järkeviä vaikeiväät aina rationaalisia, ja tottumukset synnyttävät järkevää

³ Schelling (1998, 33) havainnollistaa näitä kahta vuorovaikutustyyppiä seuraavasti: "*I interact with an individual if I change lanes when his front bumper approaches within five feet of my rear bumper; I interact with a social aggregate when I adjust my speed to the average speed on the highway.*"

⁴ Monet taloustieteilijät katsovat parhaaksi lähteä siitä, että kaikkien ihmisten preferenssit ja halut ovat suunnilleen samat, ja että vain tilaisuudet vaihtelevat.

⁵ Gambettan (1998, 105) ohje on "*illustrate first, think later*".

⁶ Boudon katsoo kaiken toiminnan palvelevan lopulta ihmisen emotionaalista puolta — "*reason is the servant of passions*" (Boudon 1998, 201).

toimintaa oloissa, joissa toimija tuntee olonsa kotoiseksi (toimii kuin kala vedessä). (Bourdieu & Wacquant 1995.)

Joissakin mekanismeissa toimijat ovat "aitoja" subjekteja, toisissa taas pikemminkin vastaanottava osapuoli. Tietyt tapahtumat ikään kuin vain sattuvat joillekin toimijoille. Esimerkiksi tarttuvia tauteja ihmiset eivät yleensä tavoittele. Tartunnat vain tapahtuvat, ja tauti tarttuu henkilöstä toiseen. Samalla tavoin monet sosiaaliset ilmiöt, joidenkin toimijoiden toiminnan seuraukset, vaikuttavat toisiin toimijoihin, jotka joutuvat tapahtumissa vastaanottaviksi osapuoliksi. Kun syiden ja seurausten ketjuja jäljitetään vähänkin pidemmälle, havaitaan, että kaikki toimijat ovat toiminnassaan aina jossain määrin vastaanottavana osapuolena. (Vrt. Hernes 1998, 94.)

Kenttien relationaalisuus

Stinchcomben (1998, 296) mukaan kenttä on vallan ja vapauksien järjestelmä, hyötyjen alue. Asemat kentällä ovat tilaisuuksia, jotka jotkut ihmiset voivat ottaa haltuunsa ja jotkut toiset taas heiltä vallata. *"Property is a flow of uses of things or rights."*

Kenttä-ajattelu on relationaalista. Sosiaalinen maailma on ihmisten välisten suhteiden tila. Se on toimijoiden välitöntä *face-to-face* -vuorovaikutusta, intersubjektiviivisia siteitä, mutta myös institutionalisoituneita suhteita. Kenttä on asemien välisten suhteiden verkosto. Bourdieu vertaa sosiaalista kenttää peliin — tosin sillä erotuksella, että kenttä ei ole pelin tavoin tekemällä tehty, eikä kentän kaikkia sääntöjä ole välttämättä eksplikoitu. Kentän pelaajat kamppailevat niukoista tarjolla olevista palkinnoista toisiaan vastaan, mutta uskovat yhdessä pelin mielekkyyteen ja eivätkä kiistä panosten arvoa. Osallistumalla peliin toimijat samalla osoittavat olevansa yhtä mieltä siitä, että peli on pelaamisen arvoista. (Bourdieu & Wacquant 1995, 125—126.)

Kentän rajat kulkevat siinä, missä kentän vaikutukset lakkaavat. Toisaalta rajat ovat itse kentällä jatkuvan kilpailun kohteena. Kentän toimijat — vaikkapa professorit akateemisella kentällä — ponnistelevat jatkuvasti erottautuakseen kilpailijoistaan. Yksi keino on pyrkiä rajoittamaan kilpailua siten, että voisi monopolisoida hallintaansa jonkin pääomien osajoukon. Esimerkiksi tiedemiehet käyvät loputonta kamppailua vallitsevan tieteen rajoista, uusimman ja "parhaan" tutkimuksen kriteerien määrittelyistä ja niin edelleen. Kukin pyrkii saattamaan voimaan ja tukemaan sellaisia hierarkisaatioperiaatteita, jotka suosivat asianomaisen omia saavutuksia.

Kentän käsite sulkee pois naivin funktionalismin. Kentän toiminnasta syntyvät lopputulemat voivat olla systemaattisia ilman, että kenttä oletetaan systeemiksi, jolle on ominaista määrättyt funktiot ja erityinen itsesääteily. Jokainen kenttä konstituoii periaatteessa avoimen pelitilan ja synnyttää omat erityiset intressimuotonsa. Intressi, jolla kukin peliin osallistuu, on aina erilainen sen mukaan minkälainen asema pelaajalla on hallussaan ja mitä reittiä hän on tullut asemaansa. Jos jollakulla ei ole johonkin asiaan intressiä, se on hänelle arvoton ja yhdentekevä, eikä siihen liittyvä peli liikuta häntä. Sen sijaan kun jollakulla on johonkin intressi, niin se, mitä sosiaalisessa

pelissä tapahtuu, on hänestä tärkeitä. Pelissä olevat panokset ovat hänestä kiinnostavia ja tavoittelemisen arvoisia. (Bourdieu & Wacquant 1995, 145—146.)

Kentän käsite muistuttaa siitä, että yhteiskuntatieteen perimmäinen objekti ei ole (biologinen) yksilö sinänsä. Yhteiskuntatieteellisessä tarkastelussa yksilöt ovat agentteja, jotka jollakin kentällä konstituoituvat sosiaalisiksi toimijoiksi. Sosiologisen analyysin viimekätinen yksikkö on yksilöiden toiminta, ja kentätkin on mahdollista konstruoida vain yksilöiden toiminnan kautta. Ihmisen elämän urasta voi lukea hänen habituksensa, ja habituksesta voi lukea ihmisen elämänuran. Habitus koostuu joukosta historiallisia suhteita, jotka ovat ikään kuin yksilön kehoon "talletettuja" mentaalisia ja fyysisiä valmiuksia havaita, toimia, arvostaa jne. Kunkin yksilön habitukseen on integroitunut valtava määrä menneiden kokemusten synnyttämiä valmiuksia, jotka uudestaan aktualisoituvina tekevät mahdolliseksi sen, että toimijat selviytyvät myös odottamatta eteen tulevista uusista tilanteista sekoamatta täysin konsepteissaan. (Bourdieu & Wacquant 1995.)

Kuten tuonempänä tarkemmin selvittämme, kutsumme koulutuksen kentällä tarjolla olevaa pääomien kokonaisuutta nimellä koulutushyvä. Koulutuksen kentän keskeiset intressitahot, joilla kaikilla on omat intressinsä koulutushyvänsä jakautumiseen, voidaan karkeasti ottaen jakaa neljään ryhmään:⁷

- (1) kansalaiset (yksilöt, perheet, väestö),
- (2) työnantajat (yksityiset yritykset ja verovaroin toimivat julkiset organisaatiot sekä näiden edustajat),
- (3) julkisen vallan edustajat (valtio ja kunnat virkamiehineen ja poliittisine luottamushenkilöineen), ja
- (4) koulutuksesta elantonsa hankkiva opettajakunta edunvalvojineen.

Nyt käsittelemämme teeman kannalta keskeisin intressitaho ovat kouluttautujat — yksilöt (perheet ja laajimmillaan koko väestö) oppivelvollisina ja työmarkkinoille suuntautuvina kansalaisina. Vaikka viimekätiset toimijat ovat yksilöitä, analysoidessamme vaikuttavuutta kiinnostuksemme kohteena ovat ennen kaikkea yksilöistä muodostuvat joukot, perheistä koulutusjärjestelmän läpi työmarkkinoille ja sosiaalisiin asemiin kulkeva ihmisten virta.

⁷ Esimerkiksi käsitykset koulutustarpeista eivät välttämättä ole ryhmien sisällä aina yhdenmukaisia. Esimerkiksi valtioneuvoston linjan määrittelyssä alan eri viranomaisilla, kuten työministeriöllä ja opetusministeriöllä, voi olla hyvinkin erilaiset näkemykset aikuisten koulutustarpeista sekä siitä, millä tavoin ne olisi parasta tyydyttää. Samaten yksittäisten yrittäjien käsitykset työhön liittyvistä koulutustarpeista voivat suurestikin poiketa työnantajien keskusliiton edustajien julkilausumista. (Silvennoinen 1999a; Silvennoinen & Aaltonen 1999.)

Markkinamekanismit koulutuksen kentällä

Esimerkiksi Max Weberin (1976), Randall Collinsin (1979) ja David Labareen (1997) tavoin tarkastelemme koulutuksen hankintaa yhteydessä yleisempään kilpailuun yhteiskunnallisista asemista. Valikointi selittyy silloin yksilöiden koulutukseen kohdistamalla kysynnällä, kun he koulutuspalvelujen kuluttajina, kuten nykyään tavataan sanoa, tavoittelevat koulutustutkintojen lupaamia etuja, parantaakseen kilpailuasemiaan. Kysymys on pohjimmiltaan niin sanoaksemme markkinoiden logiikasta — niistä mekanismeista, jotka selittävät minkä tahansa markkinoiden tilanteen. Koulut tuottavat tutkintojen kaltaisia koulutushyödykkeitä — jotka työmarkkinoilla voidaan vaihtaa muiksi eduiksi — ja tuottajan roolissaan mukautuvat vastaamaan myös koulutustuotosten hyödyntämisestä työelämässä nouseviin tarpeisiin. Koululaitos, yhtenä institutionaalisenä toimijana, yrittää turvata asemansa ja menestyä jatkuvasti muuttuvassa markkinaympäristössä.

Yksi koulutusta keskeisesti jäsentävä mekanismi voidaan nimetä "vaihtosuhteeksi", joka on olennaisesti sama niin yksittäisen koululuokan sisällä kuin koko koulutusjärjestelmän puitteissakin (ks. Kivinen 1988). Vaihtosuhteessa oppilaiden kouluoppiminen kanavoituu tavoiterationaaliseen muotoon, jossa spesifit toiminnot ja sisällöt saavat välineellisen aseman suoritusten suuntautuessa tulevien palkintojen tavoitteluun välivaiheinaan opettajalta saatu hyväksyntä, koenumerot, arvosanat, todistukset ja oppiarvot. Koulun vaihtosuhte näyttäytyy avaimena moniin muihin vaihtosuhteisiin. Vaihtosuhteiden ketju etenee esimerkiksi seuraavasti: (1) oppimisen (koulussa opittujen tietojen, taitojen, tapojen ja asenteiden) vaihto arvosanoihin ja niistä rakentuviin tutkintoihin, (2) tutkintojen vaihto työsopimukseen ja (3) työstä saatavan palkan vaihto tavaroihin ja palveluihin.

Koulun ja muun yhteiskunnan välinen suhde ei ole ennalta määrätty (kuten yksioikoinen reproduktioteoria ja inhimillisen pääoman teoria ovat antaneet ymmärtää), vaan avoin ja muuttuva, joskin markkinoiden "logiikan" jäsentämä. Kaikkien muiden markkinoiden tavoin myös koulutusmarkkinoita jäsentää markkinamekanismi, jota luonnehtii äärimmäinen individualismi (kukin toimii muista riippumatta), yksinäisyrittäminen ja laskelmoivuus (jokainen on oman onnensa seppä ja viime kädessä pelaa omaan pussiinsa), sekä potentiaalinen irrationaalisuus (koska jokainen yksilö on kaikkien muiden yksilöiden kertautuvien toimintojen vietävänä). (Labaree 1997, 4.) Myös näillä markkinoilla toimijoiden ajatellaan olevan periaatteessa vapaita ottamaan tarjolla olevista pääomista (koulutushyvästä) irti kaiken saatavan kilpailuedun omien osakkeidensa arvon kohentamiseksi.

Koulu korostaa yksilöiden suoriutumista, edistymistä ja siitä koituvia meriittejä. Esimerkiksi pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden harjoittamassa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa ajavassa koulutuspolitiikassa on haluttu turvata periaatteessa kaikille yhdenmukainen pääsy koulutustikkaille. Yleensä vanhemmat toivovat lapsensa kapuavan mahdollisimman korkealle näitä tikkaita. Arvosanojen ja todistusten nojalla tapahtuva karsinta ja valikointi on koulun jokapäiväistä arkea. Kulttuuripääomiltaan rikkaimpien kotien jälkeläiset ovat tässä koulutustutkintojen kautta erottautumisessa monin tavoin muita edullisemmassa asemassa ja osaavat parhaiten välttää myös koulutusjärjestelmässä eteen tulevat umpikujat. Vaikka kaikkien koulutustaso kohoaa, suhteellinen eriarvoisuus säilyy, sillä hyväosaisimmista kotioloista lähteneet yleensä hallitsevat parhaille reiteille etsiy-

tymisstrategiat muita paremmin ja pitävät pintansa olojen muuttuessaakin (Kivinen & Rinne 1996a; Nevala 1999).

Menestyksenkäs eteneminen koulutiellä vaatii sekä koulutusmarkkinoiden yleisen logiikan tajuaamista (etenkin vanhemmilta) että taitoa pelata itse koulupeliä. Kun vanhemmat ja lapset mieltävät koululaitoksen ensisijaisesti yksilöiden eteenpäin menon väyläksi, koulutuskin mielletään ennen kaikkea yksilökohtaisesti tavoiteltavaksi yksityiseksi hyödykkeeksi (vastakohtana kollektiiviselle hyödykkeelle).

Koulutuksen sisällölliset arvot (sivistys, taidot, tiedot) jäävät markkinoiden logiikan voimasta alistaiseksi koulutuksen vaihtoarvolle. Mahdollisimman hyvää (korkeata) koulutusta on rationaalista tavoitella myös tai ennen kaikkea siksi, että se (todistus) voidaan työmarkkinoilla vaihtaa mahdollisimman hyvään työsopimukseen. Kun koulutustutkinnoista tuli olennainen osa sitä sosiaalista mekanismia, jolla yksilöt sijoittuvat työmarkkinajonoihin ja niistä työpaikkoihin, tutkintojen vaihtoarvo alkoi elää radikaalisti omaa elämäänsä oppimisen sisällöllisistä arvoista erillään.

Koulutusjärjestelmän pyramidimuoto selittyy osin sillä, että hierarkkiseksi organisoidun työelämän asemia vastaamaan on rakennettu vastaava koulutustutkintojen hierarkia. Mutta myös koululaitoksen toiminnan oma logiikka rakentuu olennaisesti eriytymisen ja hierarkkisyyden varaan (Kivinen & Rinne 1996b). Opinkäynnin ajatellaan muuttuvan luokka luokan perään yhä vaativammaksi, ja luokka-asteelta ja koulutasolta toiselle pääsyä käytetään motivoinnin (ja karsinnan) keinona. Perussääntö on yksinkertainen: mitä kauemmin, so. useampia vuosia koulun penkillä istuu, sitä korkeammin oppineeksi henkilö voidaan katsoa. Koulutuksessa määrälliset mittaerot muuttuvat laadullisiksi eroiksi, kun koulutuksen pituudesta tulee koulutuksen korkean tason merkki. Mutta kysymys on myös siitä Pierre Bourdieun tähdentämästä seikasta, että koululaitos vaivhkaa muuttaa ihmisten väliset yhteiskunnalliset erot (lähtökohtaerot) yksilöiden välisiksi eroiksi kyvyssä ja lahjakkuudessa.

Markkinoiden logiikan voimasta koulupelin pelaaminen saa aivan erityisen luonteen. On tarkoituksenmukaista tavoitella maksimaalisen hyviä "papereita" minimoimalla niiden hankintaan ("oppimiseen") kulutettava aika ja energia. Jokaisen on investoitava yhä enemmän koulutustutkintojen tikapuilla nousuun päästäkseen (muuta) korkeammalle. Koulupelin pelitaktiikan oivaltaneiden oppilaiden peruskysymys on: tuleeko tämä kokeisiin? Internetin aikakaudella sisältöjen kannalta yhä yhdenkään muuttuvassa koulumaailmassa monien omaksuma sinänsä järkeenkäypä strategia on hankkia maksimaalisen korkeatasoinen tutkinto minimaalisilla ponnistuksilla. (Labaree 1997.)

Nykyisellään koulutusjärjestelmä toimii tavalla, johon kukaan ei ole varauksettoman tyytyväinen. Koulutettavien pitää kuluttaa yhä enemmän aikaa ja rahaa tavoitellessaan (mihin nähden) riittävää kilpailuetua, mutta väestön koulutustason noustessa, tutkinnot inflatoituvat menettäen suhteellista arvoaan. Työnantajat nostavat yhä useampiin töihin sisään pääsemisen edellyttämää koulutustasoa, vaikka samalla tunnustavatkin, etteivät koulunpenkiltä tulleet osaa sitä, mihin heidät on (ammatti)koulutettu, vaan tulokkaat pitää työpaikalla vielä erikseen valmentaa töihin. (Kivinen & Ahola 1999.)

Koulutuksen kentän pääomakeskittymä — "koulutushyvä"

Koulutuksen kentällä tarjolla ja koulutettavien kilvoittelun kohteena olevaa pääomakeskittymää kutsumme koulutushyväksi ja hallitsevassa asemassa olevia toimijoita (nykyaikaisen oppisäädyn edustajia) kutsumme kouluttajiksi. Koulutuksen kentän kaikkien toimijoiden, ovatpa nämä sitten yksilöitä, etujärjestöjä tai opetusviranomaisia, yhteisenä intressinä on ylläpitää ja mahdollisuuksien mukaan lisätäkin tarjolla olevan koulutushyvän arvoa muiden silmissä. Toisaalta kentän sisällä on käynnissä jatkuva kamppailu siitä, kenen hallitsemaa erityishyvää pidetään kulloinkin arvokkaimpana. Esimerkiksi oppilaitosten ja koulutusalojen välillä kiristynyt kilpailu niin statuksesta, maineesta kuin "asiakkaista" ja rahoituksestakin kertovat juuri tästä.

Koulutushyvä voidaan ajatella yhtä lailla potentiaalisena varantona, itse teossa hankinnan kohteena, kuin vaihdon välineenäkin. Koulutuksen kentän asemien haltijat myyvät hallitsemaansa koulutushyvää välttämättömyystarvikkeena muun yhteiskunnan eri tahoille. Koulutustutkinnot ovat tietysti se perustuote, jota kaupitellaan korvaamattoman arvokkaana tavoitteena lapsille ja heidän vanhemmilleen, kun taas esimerkiksi työnantajille tutkinnot myydään tavaramerkkeinä, jotka ikään kuin takaavat valmiin tuotteen laadun.

Koulutusta analysoitaessa valtio voidaan käsittää jonkinlaisena kenttien kenttänä, jossa käydään jatkuvaa kamppailua symbolisen vallan monopolista. Kulloisillakin valtiovallan edustajilla on legitiimi oikeus asettaa joukko pakottavia normeja sovellettavaksi koulutuksen kentällä. Kuten Bourdieu esittää, valtion tulee eräänlaisen pyhittämistarvikkeenä koulutusjärjestelmässä toimeenpantavien vihkimistöimenpiteiden kautta julkisesti vahvistaa ja vakuuttaa, että jokin auktoriteetin asemaan oikeutettu (tutkinnon suorittanut) asiantuntija todella osaa (on) sitä, mitä hänen sanotaan osaavan (olevan). (Bourdieu & Wacquant 1995, 140—141; Kivinen & Rinne 1998a.)

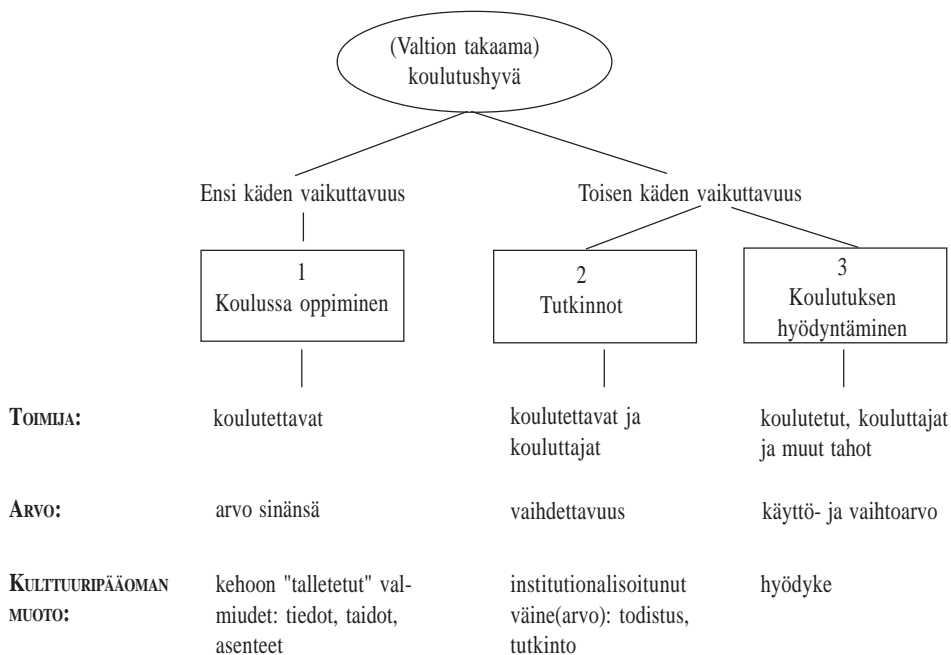
Koulutuksen kentän toimijoiden intressissä oleva pääoma, "koulutushyvä", merkitsee eri osapuolille varsin erilaisia asioita. Esimerkiksi peruskoulun aineenopettajalle, 8-vuotiaalle pojalle tai tytölle, opetusministeriön johtavalle virkamiehelle, Sibelius Akatemiassa säveltäjäksi opiskelevalle naiselle tai kansainvälisen elektroniikkatehtaan johtajalle, kullekin heistä koulutushyvä konkretisoituu eri tavoin. Opettajakunnalle ja alan virkamiehille, "kouluttajille", koulutus ei ole vain taitoja ja tutkintoja, vaan myös elannon ja asiantuntijavallan lähde. Koulutushyvä on kaikki se, mitä koulutusjärjestelmän nimissä puhuvat kouluttajat (opettajat, virkamiehet jne.) sanovat koulutuksen tuottavan, mutta myös sitä hyvää, mitä kukin toimija sen uskoo tuottavan. Koulutushyvä on olemassa vain potentiaalisesti — lukemattomina mahdollisuuksina — niin kauan kunnes joku toimija ryhtyy sitä omien intressiensä, edellytystensä ja tarkoituksensa suunnassa hankkimaan ja tavalla tai toisella myös hyödyntämään.

Koulutautujan näkökulmasta koulutushyvän jakautuminen jäsentyy kuvion 2 havainnollistamalla tavalla.

Ensi käden vaikuttavuus konkretisoituu koulussa oppimisena. Kysymys on kirjaimellisesti siitä, mitä tietoja, taitoja ja tapoja koulutettavat oppilaat koulussa oppivat, minkälaisia tottumuk-

sia, asenteita ja valmiuksia he koulua käydessään omaksuvat. Ensi käden vaikuttavuus (sanotaan nyt vaikka lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen oppiminen) on välttämätön ehto myös sille, että kouluttajat voivat koululaitoksen nimissä oikeutetusti vaatia heille kuuluvia etuja ja oikeuksia. (Vrt. Green 1980.)

Toisen käden vaikuttavuus kiinnittyy yhtäältä oppimisen ulkoisina tunnuksina palveleviin tutkintoihin ja toisaalta näiden tutkintojen tuomiin sosiaalisiin ja taloudellisiin hyötyihin, joita ovat vaihtelevassa määrin ammatti, asema, tulot, arvonanto ja valta. Toisen käden vaikuttavuudessa on olennaisesti kyse myös koulutuksen legitimoivasta vaikutuksesta, eli siitä, että tarpeeksi koulutettujen ihmisten katsotaan "ansainneen" joitakin muita suuremmat tulot tai enemmän valtaa, koska heillä uskotaan olevan näitä paremmat tiedot ja taidot. Tietojen ja taitojen laadun testi ja tae on arvosanoin objektiivisesti mitattu menestys koulujärjestelmässä. Koulu sosiaalisena järjestelmänä ylläpitää tietynlaista symbolista järjestystä, jonka rajoissa ihmiset luokitellaan ja maailma nimitetään. Nimeäminen nojaa siihen, että tietyt asiat otetaan annettuina, itsestäänselvyyksinä. (Kivinen 1988, 75.)



Kuvio 2. Koulutuksen vaikuttavuus ja koulutushyvä

Koulutus siis oikeuttaa tietynlaisen hyödykkeiden jakautuman työelämässä. Se perustuu yleisesti hyväksytyyn normiin, jonka mukaan ne, jotka ovat jaksaneet kivuta koulutustikkaita korkealle, ansaitsevat tikkailta alemmaksi jääneitä suuremman osuuden myös ei-koulutuksellisista sosiaalisista hyödykkeistä. Monenmoisten työmarkkinasopimusten varaan rakentuvassa palkkatyöyhteiskunnassa tällainen periaate on normatiivisesti velvoittava. Sen sijaan jos se toimii moraalinnormina, kyse on koulutettujen taitavasta pelistä omaan pussiinsa. Toisin sanoen periaatteesta ei sinänsä

seuraa, että koulutuksella "ansaittuja" hyödykkeitä runsaasti omistavat olisivat esimerkiksi jotenkin "parempia" ihmisiä kuin niitä vähemmän omistavat. Muutoinkaan koulutus ei ole mitenkään kaikkivoipa.

Todistukset, tutkinnot ja muut vastaavat koulutusjärjestelmän jakamat muodolliset tunnustukset toimivat myös oppilaitosten välisen vaihdon välineenä koulutusjärjestelmän sisällä. Yhdessä järjestelmään kuuluvassa instituutiossa hankitut "paperit" hyväksytään suorituksina toisessa järjestelmään kuuluvassa instituutiossa. Ilman tällaisia menettelyjä erilaisten koulujen joukkoa ei voitaisi pitää järjestelmänä.⁸

Tutkintojen suorittamisella on aivan erityinen välineellinen rooli: järjestelmä jakaa niiden välityksellä mahdollisuuksia järjestelmän sisällä. Koulutus sinänsä (eteneminen järjestelmän tasolta toiselle) on motivoiva voima, jonka järjestelmä konkretisoi jakamalla koulumenestystä osoittavia eritasoisia todistuksia ja arvosanoja.

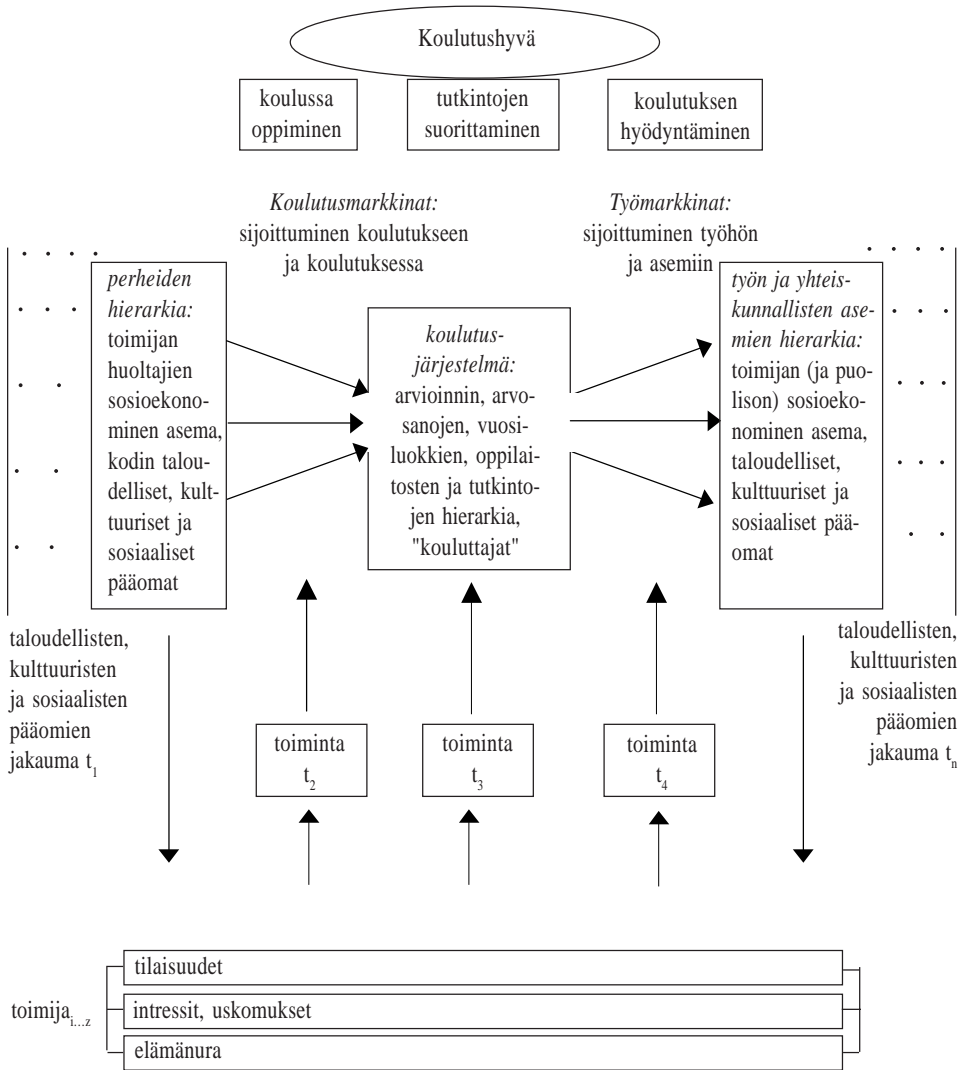
Koulutushyvän jakautuminen, valikointi ja vaikuttavuus

Koulutushyvän eri puolet aktualisoituvat eri vaiheissa ihmisten koulu- ja elämänuraa. Vaikka oppiminen sinänsä koettaisiinkin tärkeäksi, etenemisen järjestelmän tasolta toiselle ratkaisevat arvosaanat, todistukset ja tutkinnot. Vaikka koulutuksen hankkiminen on aluksi oppivelvollisuuden vuoksi pakollista, keskeinen motiivi koulutushyvän tavoitteluun nousee työmarkkinoilta. Vanhemmat lähettävät lapsensa koulutielle siinä toivossa, että nämä järjestelmässä mahdollisimman korkealle kivituaan sijoittuisivat mahdollisimman hyvään asemaan työ- ja muussa elämässä.

Kuviossa 3 kuvataan niitä koulutukseen liittyviä mekanismeja, joiden välityksellä koulutushyvänä tavoitellut pääomat (oppiminen, tutkinnot ja koulutuksen mahdollistamat muut hyödyt) jakautuvat, kun oppilasvirrat vuosiluokittain läpäisevät (kuviossa vasemmalta oikealle) koulutusjärjestelmän.

Koulun lupaaman menestyksen tavoittelu lähtee alusta pitäen käyntiin suotuisissa merkeissä, jos kodin antamat tiedot, taidot ja tottumukset sopivat yhteen koulukulttuurin kanssa. Lapsi saa selvän suhteellisen edun, jos hänellä jo kouluun tullessaan on oikeanlaiset valmiudet, tottumukset, ajattelu- ja käytöstavat. Bourdieun (1977, 494) mukaan koulu lyö metodisesti laimin (*neglects methodically*) koulupärijäämisen kannalta välttämättömien välineiden tarjonnan, minkä vuoksi koulutuksen tarjoamista — kaikille näennäisesti yhdenvertaisista — mahdollisuuksista osaavat parhaiten hyötyä korkeasti koulutettujen vanhempien lapset. Valmius koulun tarjoaman annin vastaanotta-

⁸ "The distribution of such second-order educational benefits by the educational system is essential to what we mean by calling it a system. However, they are not essential to our meaning calling that system educational. They are not themselves educational goods; they are surrogates for the possession of educational benefits, i.e. substitutes for knowledge, skill, taste, etc. But, in serving as surrogates for educational benefits, they also serve the system as a medium of exchange." (Green 1980, 46.)



Kuvio 3. Pääomien jakaumien välinen yhteys ajankohtina $t_1 \dots t_n$ ja oppilasvirtojen (toimijat i, \dots, z) valikoitumismekanismit koulutusjärjestelmän kokonaisuudessa

miseen ei tässä koske vain oppisisältöjen omaksumista, vaan myös sitä, miten lapset ylipäättään kotiutuvat koulun "opillisen" eetoksen määrittämiin toimintatapoihin.⁹

Koulutettujen perheiden lapset ovat jo kotioloissaan varustautuneet sellaisella mielenlaadulla, jolla kouluasioiden omaksuminen sujuu luontevasti. Koulutetut vanhemmat opastavat jälkeläisiään enemmän tai vähemmän tietoisesti (tai pelkällä esimerkillään) sellaisiin koulutusvalintoihin, joista he katsovat koituvan optimaalisesti etuja. Riskin arviointi perustuu — jos ei tietoiseen laskelmointiin niin — ainakin intuitiiviseen käsitykseen menestymismahdollisuuksista, kustannuksista ja päämäärän arvosta (riittävätkö rahat, "kestääkö kantti", maksaako ponnistelu vaivan).

Niin habituksen kuin mallioppimisen sukua oleva käsite rationaalinen jäljittely on hyödyllisen valikoitumisen analysoinnissa. Hedström (1998) soveltaa rationaalista jäljittelyä tilanteeseen, jossa toimija toimii omalta kannaltaan rationaalisesti, eli järkevästi nojaten uskomuksiin, jotka hän on muodostanut havainnoimalla muiden toimijoiden toimintaa. Siinä määrin kuin muut toimijat toimivat sillä tavoin järkevästi, että välttävät huonoiksi toteamiaan vaihtoehtoja, toimijan on periaatteessa mahdollista päätyä muita jäljittelemällä hyvinkin järkeviin valintoihin. Koulutusvalinnoissa tärkeitä viiteryhmiä ovat vanhemmat, muu perhe, kaverit ja lähiyhteisö.

Koulutuksen kautta tapahtuva ammatin ja elämänurankin valinta on olennaisesti kompromissien tekoa yksilön preferenssien ja tarjolla olevien mahdollisuuksien kesken. Koulutusjärjestelmä on perinteisesti jakaantunut kahteen koulutusväylään, pitkään "teoreettiseen" ja lyhyeen "käytännölliseen" (ks. Klemelä 1999; Kivinen & Peltomäki 1999). Tämä jako havainnollistuu kun esimerkiksi verrataan keskenään käytännöllisyyteen perustuvaa ammattikoulua ja teoreettisuudessa pitäytyvää yliopistoa sekä niiden välistä statuseroa. Valikointi tapahtuu nykyjärjestelmässä pääosin kahdessa portaassa: peruskoulusta siirrytään lukioon, ammatilliseen koulutukseen tai suoraan työelämään; lukioista siirrytään korkeakoulutukseen, ammatilliseen koulutukseen tai työelämään.

Koulutusjärjestelmän keskeinen dilemma on se, miten yksilöiden valintoina realisoituvat väestön koulutuspreferenssit ja pyrkimykset (hyviin sosiaalsiin asemiin) saadaan mukautumaan työvoimatarpeeseen. Edelleen huomionarvoinen on Burton C. Clarkin (1960; ks. myös Hopper 1971) aikoinaan tähdentämä koulutusjärjestelmään sisään rakennettu "*cooling out*"-mekanismi, jolla meritokraattisen ideologian läpäisemässä systeemissä puretaan väestöön iskostettujen sosiaalisen nousun mielikuvien ja todella tarjolla olevien tilaisuuksien välisestä epäsuhdasta syntyviä yksilökohtaisia ja sosiaalisia paineita. Kun hierarkkiseksi järjestetty koulutusjärjestelmä lataa aste asteelta yksiin oppilaisiin yhä tietoisempaa ja kovempaa pyrkyä päästä aina seuraavalle asteelle, sama hierarkia viilentää tehokkaasti toisten innon hakeutua korkeammalle. Keskeisiä viilentäjiä ovat koulun arjen jokapäiväiset pikkutapahtumat, joiden kautta jotkut saadaan uskomaan omaan (jatko)koulutuskelpoisuuteensa ja toiset kelvottomuuteensa.

⁹ Ylimpien sosiaaliryhmien lahjakkaat oppilaat menestyvät arvosanoilla mitaten koulussa parhaiten. Lahjakkuuden puute ei ole suotuisista oloista tulevalle erityisen kohtalokasta: heistä lahjakkuudeltaan keskitasoa heikommatkaan eivät useasti päädy huonosti menestyvien ryhmään. Sen sijaan alempien sosiaaliryhmien lasten keskimääräistä heikompi lahjakkuus on varma menestyksen este. Kaiken kaikkiaan ylimpien sosiaaliryhmien lapset menestyvät koulussa lahjakkuudesta riippumatta, mutta alimpien ryhmien lahjakkaatkin lapset saattavat usein jäädä vaille menestystä. (Esim. Kuusinen 1986; 1992.)

Jatkuvalla arvioinnilla koulu osoittaa osalle oppilaita, ettei heillä ole riittävästi lahjoja, "lukupäätä". Monenlaisin ohjauspalveluin informoidaan ja neuvotaan akateemisille opinnoille vaihtoehtoisia reittejä, jotka paremmin sopisivat "käytännöllisiksi" luokitelluille oppilaille. Kouluissa on yhä enemmän myös erilaisia psykologisesta asiantuntemuksesta toiminnalleen oikeutusta hakevia ammattikuntia, jotka tarjoavat neuvonnan lisäksi terapiaa, lohtua ja myötätuntoa odotuksissaan pettyneille oppilaille. Yksilöihin suunnatut neuvonta- ja tukitoimet saattavat auttaa oppilaita sopeutumaan asemiinsa, mutta ne eivät voi mitenkään muuttaa sitä asemien hierarkiaa, johon on sopeuduttava.

Ihmisen elämästä parisen vuosikymmentä vievän koko koulutushierarkian läpäiseminen avaa usein tien korkeimmille paikoille myös vallan- ja työnjaon hierarkioissa. Vastapoolina tässä koulutuksen nimissä tehdyssä "suurjaossa" ovat asemat, joihin jotenkin vain joudutaan vailla positiivisen oppimiskokemusten mieltä ylentäviä vaikutuksia.

Toisen maailmansodan jälkeen tehostunut koulutus on systemaattisesti ruokkinut kielteistä suhtautumista ns. ruumiillisen työn ammatteihin. Koulumenestyksen tavoittelua on kiihdytetty ja koulutusintoa nostatettu tähdentämällä sitä, että kouluttautumalla voi välttyä joutumasta yksitoikoihin, fyysisesti raskaisiin ja vähän arvostettuihin rutiinistöihin.

Inhimilliseksi pääomaksi mielletty koulutus on kuitenkin siinä mielessä riskipääomaa, että hankitun tutkinnon tuotto riippuu siitä, kuinka hyvin yksilö elämässään onnistuu hyödyntämään hankkimaansa koulutusta (ks. Kivinen & Ahola 1999). Yksilön työmarkkina-arvo ei määräydy pelkästään hänen hankkimansa koulutuksen perusteella, vaan siihen vaikuttavat olennaisesti sukupuoli, ihonväri, ikä, persoonallisuus ja vaikkapa mahdollisten työnantajan saama ensivaikutelma (ks. Naumanen 1999). Yksilölle koulutuksestaan koitua tuotto (vaikuttavuus) riippuu niin ikään siitä, millaisia sosiaalisia pääomia ("suhteita") hänellä on käytössään ja missä määrin hänen sosiaalinen verkostonsa (suoraan tai välikäsiä kautta) ulottuu ihmisiin, jotka päättävät sijoittumisesta hyvin palkattuihin ja tavoiteltuihin asemiin (ks. Silvennoinen 1996; 1999b).

Koulutus on vain yksi monista pääoman muodoista. Mutta kun pääomilla on taipumus kasautua, on todennäköistä, että runsaiden kulttuuri- ja koulutus pääomien haltijoiden omistukseen kertyy vähän koulutettuja enemmän myös muuta kuin vain omalla palkkatyöllä ansaittua varallisuutta. Sen lisäksi, että koulutuskin tavallaan "periytyy" perhekohtaisesti (Kivinen & Rinne 1996a; Kivinen, Ahola & Hedman 1999), korkean koulutuksen hankkineet perivät usein vanhemmiltaan myös maata, rakennuksia, arvopapereita ja irtaimistoa. Vaikka perittyjä pääomia ei voikaan lukea spesifisti koulutuksen vaikutukseksi, koulutussaavutukset mielletään helposti myös varallisuuserojen implisiittiseksi perusteluksi perityn omaisuuden sulautuessa huomaamattomasti osaksi toimijan saavuttamaa yhteiskunnallista statusta ja asemaa.

Lopuksi

Kuten esittämämme kuvio 3 havainnollistaa, koulutusjärjestelmän läpäisevät mekanismit määräytyvät olennaisimmin itse järjestelmän ulkopuolelta: toisaalta vaikutukset ovat peräisin työmarkkinoilta ja -elämästä, toisaalta kodeista, perheistä ja niin sanoaksemme arkielämän perusrealiteeteista. Vakavimmin koulun toiminta vaarantuu, jos ja siinä määrin kuin perheet kriisiytyvät ja lasten huoltajat — äidit viime kädessä — menettävät otteensa palkkatyöyhteiskunnan elämän menosta. Myös vakavat häiriöt työmarkkinoilla voivat heijastua dramaattisestikin koulutusjärjestelmän toimintaan. Näitä kumpaakin tärkeätä asiaa käsittelemme toisaalla enemmän.

Nykyinen koululaitos on siis monin sitein sidottu palkkatyömuotoisen yhteiskuntajärjestyksen perusteisiin, ja järjestelmäkoulutuksen jatkuvuus on taattu ainakin niin pitkään kunnes joku keksii ottaa käyttöön jonkun muun kunniallisen tavan päivähoitaa, varastoida ja valmentaa kasvuikäisiä lapsi- ja nuorisoikäluokkia yhteiskunnan tuleviin tarpeisiin.

Kun koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon ja meritokratian hengessä yksilön yhteiskunnallisen aseman uskotaan määräytyvän olennaisesti hankitun koulutuksen perusteella, koulutus tarjoutuu kansalaisille kunniallisena keinona tavoitella henkilökohtaisia (aineellisia ja ei-aineellisia) etuja. Järjestelmän integroiva mekanismi perustuu yhtäältä juuri siihen, että koulutus ikään kuin imaisee yksilöt mukaan peliin tavoittelemaan yhteiskunnassa hyväksytyjä menestyksen merkkejä. (Silvennoinen 1999b.)

Kouluuttajat ylläpitävät kuvaa järjestelmästä rehdin kilpailun areenana, eikä koulutusorganisaation toimintatapoja hevin kyseenalaisteta. Rehdissä kilpailussa ihmisten uskotaan yltävän ponnistelujansa, lahjojansa ja kykyjensä vastaaville tasoille koulutushierarkiassa. Sijoittuminen koulutuksen jälkeen yhteiskuntahierarkian eri asemiin saa niin ikään oikeutuksensa koulupelissä menestymisestä.

Koulu saa oppilaat "kasvatettua" käyttäytymään korostetun individualistisesti. Nuoret oppivat menestyksen olevan lopulta "itsestä kiinni". Oppilaiden koulumenestyksen tavoittelu perustuu individualistisiin, oppimisen vaihtoarvoa korostaviin toimintamalleihin. On pärjättävä paremmin ja jaksettava ylemmäs kuin useimmat muut. Palkintojen jaossa on ratkaisevaa maaliintulojärjestys, ei niinkään se, mitä matkan varrella on tартunut mukaan.

Kaikkien koulutushyvästä hyötyvien tahojen kannalta on tärkeätä, että koulutusjärjestelmässä tapahtuvan arvioinnin ja valikoinnin legitimitettä ei liiemmästi kyseenalaisteta. Yhtä lailla tärkeätä on ylläpitää käsitystä, että koulun tuottama tai ainakin näennäisen objektiivisesti mitaama kyvykkyys on myös yleisen edun ja koko "yhteiskunnan" kannalta välttämätöntä.

Yksi pitkälle institutionalisoituneen koulutusjärjestelmän kaikkiin kansankerroksiin ulottuvista vaikutuksista on ylläpitää kuvaa meritokraattisesta yhteiskunnasta, joka tarjoaa mahdollisuuden kunkin yksilön kykyjen mukaiseen koulutettavuuteen rehdin kilpailun hengessä (Meyer 1977). Koulutus yksilöiden välisenä jatkuvana kilpailuna, lakkaamattoman arvioinnin kohteena olemisena sekä toistuvina "vapaina" valintoina saa myöhemmin erilaisina elämänhistorioina realisoituvat hyväosaistumis- ja huono-osaistumisprosessit näyttäytymään yksilöiden henkilökohtaisilta ansio-

ilta tai puutteilta. Lopuksi voimme kuitenkin todeta, että kaikeksi onneksi nykyaikaisissa yhteiskunnissa on mahdollisuuksia tulla rikkaaksi, kauniiksi ja kuuluisaksi täysin vailla koulumenestystäkin.

Kirjallisuus

- Boudon, R. 1986. *Theories of Social Change: A Critical Appraisal*. London: Basil Blackwell.
- Boudon, R. 1998. Social Mechanisms without Black Boxes. Teoksessa P. Hedström & R. Swedberg (toim.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 172—203.
- Bourdieu, P. 1977. Cultural Reproduction and Social Reproduction. Teoksessa J. Karabel & A.H. Halsey (toim.) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 487—511.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society*. New York: Academia.
- Dewey, J. 1981. Experience and Nature In: J. Boydston, P. Baysinger & B. Levine (toim.) *John Dewey The Later Works 1925—1953, Vol 1: 1925*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Elias, N. 1982. *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen Bd. 2*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Elster, J. 1983. *Sour Grapes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, J. 1989. *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, J. 1998. A Plea for Mechanisms. Teoksessa P. Hedström & R. Swedberg (toim.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 45—73.
- Gambetta, D. 1987. *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gambetta, D. 1998. Concatenations of Mechanisms. Teoksessa P. Hedström & R. Swedberg (toim.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 102—124.
- Green, T. 1980. *Predicting the Behavior of Educational Systems*. New York: Syracuse University Press.
- Hedström, P. 1998. Rational Imitation. Teoksessa P. Hedström & R. Swedberg (toim.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 306—328.
- Hedström, P. & Swedberg, R. 1996a. Rational Choice, Empirical Research, and the Sociological Tradition. *European Sociological Review* 12(2), 127—146.
- Hedström, P. & Swedberg, R. 1996b. Social Mechanisms. *Acta Sociologica* 39(3), 281—308.
- Hedström, P. & Swedberg, R. 1998. Social Mechanisms: An Introductory Essay. Teoksessa P. Hedström & R. Swedberg (toim.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 45—73.
- Hernes, G. 1998. Real Virtuality. Teoksessa P. Hedström & R. Swedberg (toim.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 74—101.
- Hyypä, H. 1999. *Varanto varastossa. Koulutus sivistää, jalostaa ja varastoi joutoväkeä*. Koulutussosio­logian tutkimuskeskus. RUSEn julkaisuja 3. Turku: Turun yliopisto.
- Kivinen, O. 1988. *Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Annales Universitatis Turkuensis C 67. Turku: Turun yliopisto.

- Kivinen, O. & Ahola, S. 1999. Higher Education as Human Risk Capital. Reflections on Changing Labour Markets. *Higher Education* 37, (tulossa).
- Kivinen, O., Ahola, S. & Hedman, J. 1999. *Koulutuksella tasa-arvoon? Nuorten kouluttautuminen Suomessa 1980- ja 1990-luvuilla*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE (käsikirjoitus).
- Kivinen, O. & Peltomäki, M. 1999. On the Job or in the Classroom? The Apprenticeship in Finland from the 17th Century to the 1990's. *Journal of Education and Work* 12(1), 75—93.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1996a. Higher Education, Mobility and Inequality: the Finnish case. *European Journal of Education* 31(3), 289—310.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1996b. The Problem of Diversification in Higher Education: counter tendencies between divergence and convergence in the Finnish higher education system since the 1950s. Teoksessa V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen and R. Rinne (toim.) *The Mockers and Mocked; Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, 95—116.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1998a. State, Governmentality and Education — the Nordic experience. *British Journal of Sociology of Education* 19(1), 39—52.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1998b. Methodological Challenges for Comparative Research into Higher Education. *Interchange* 29(2), 121—136.
- Klemelä, K. 1999. *Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 48. Turku: Turun yliopisto.
- Kuusinen, J. 1986. Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Kasvatus* 17(3), 192—197.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23(1), 47—56.
- Labaree, D. 1997. *How to Succeed in School Without Really Learning. The Credentials Race in American Education*. New Haven & London: Yale University Press.
- Merton, R. K. 1968. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Meyer, J.W. 1977. The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology* 83(1), 55—77.
- Nevala, A. 1999. *Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa*. Bibliotheca historica 43. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Naumanen, P. 1999. *Muuttuva työmarkkina-asema ja koulutuksen mahdollisuudet*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE (käsikirjoitus).
- Schelling, T. 1998. Social Mechanisms and Social Dynamics. Teoksessa P. Hedström & R. Swedberg (toim.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 32—44.
- Silvennoinen, H. 1996. Miten koulutus vaikuttaa työttömyyteen? *Aikuiskasvatus* 16(3), 177—183.
- Silvennoinen, H. 1999a. *Aikuiskoulutus ja työttömyys*. Koulutus 1999:3. Helsinki: Tilastokeskus.
- Silvennoinen, H. 1999b. *Työllisyys, työttömyys ja koulutus*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE (käsikirjoitus).
- Silvennoinen, H. & Aaltonen, S. 1999. *Työ ja koulutustarve. Aikuisväestön lisäkoulutustarpeet työelämässä*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Stinchcombe, A. 1998. Monopolistic Competition as a Mechanism: Corporations, Universities, and Nation-States in Competitive Fields. Teoksessa P. Hedström & R. Swedberg (toim.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 267—305.
- Weber, M. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.B.C. Mohr.

Yksilöllistävä peruskoulu, yksipuolistava nuorisoasteen koulutus¹

1 Yksilöllistyminen ja sosiaalinen pääoma

Suomessa keskustelu koulutuksen vaikuttavuudesta on viritetty pitkälti talouspoliittisista, jopa valtionaloudellisista lähtökohdista. Kansainvälisissä vertailuissa, esimerkiksi OECD:n tilastoissa², Suomi näyttää käyttävän kansantulostaan koulutukseen jossain määrin enemmän kuin vertailumaat. Tällöin syntyy tietysti huoli tehdyn investoinnin tarpeellisuudesta ja tuottavuudesta. Näin on erityisesti sellaisessa tilanteessa, jossa valtionalouden hoito on yhä pitemmälti riippuvainen kansainvälisestä rahoituksesta ja rahoitusmarkkinoiden luottamuksesta.

Yhteiskuntatieteellisessä keskustelussa on tullut jo tavaksi erotella taloudellinen ja kulttuurinen pääoma³. Kulttuurista pääomaa on usein mitattu koulutuksen pituudella. Koulutuksen pituus mittasi kulttuurista pääomaa kohtuullisessa määrin siihen saakka kun koulujärjestelmä oli rakennettu

¹ Tämä tutkimus on osa Raimo Mäkisen johtamaa Koulutuksen tutkimuslaitoksen "Yksilöllistyminen ja koulutus" -tutkimusohjelmaa. Tutkimusohjelmassa on keskitytty lähinnä ammatillisen koulutuksen kysymyksiin, erityisesti toisen asteen ja ammattikorkeakoulujen osalta, joskin mukana on ollut myös työvoimapolitiittisen koulutuksen vaikuttavuutta arvioiva tutkimus. Tutkimusohjelmaan on liittynyt myös kiinteä yhteistyö nuorisoasteen koulutuskokeilujen, "Post-16 education strategies in Europe" — Leonardo-projektin ja joidenkin paikallisten kehittämishankkeiden kanssa. Yksilöllistymiseen liittyvät periaatteelliset, psykologiaan liittyvät kysymykset käsitellän muussa yhteydessä. Hyödynän tässä artikkelissa projektin aikana kirjoittamiani tekstejä.

² Education at a Glance 1998, OECD: Paris

³ Käytän pääoma-ilmaisua tässä yhteydessä ilmaisemaan kahta asiaa: resursseja ja suhteita. Resurssikäsitteenä se ilmaisee potentiaalisuutta ja reaalisia mahdollisuuksia, suhderekäsitteenä niitä ihmisten ja ihmisten ja luonnon välisiä suhteita, joissa pääomassa piilevä potentiaalisuus on luotu ja on mahdollista realisoida.

Suomessa paljon käytetty koulutuksen varasto -hypoteesi on mahdollista vain kulttuurisen pääoman näkökulmasta: varastokoulu on paikka niille, joilla sitä ei ole. Tämä on johdonmukaista, koska sama tulkinta-kehys näkee kulttuurin ei motivoituneina, sattumanvaraisina, ei univiersaalisina periaatteina, jotka voidaan legitimiä pakottaa kansalaisille. Ks. esim. Kauppi 1998; Hyypä, H. 1999.

uusintamaan sääty- ja luokkapohjaista yhteiskunnallista jakoa, siis kansakoulu/oppikoulu ja lukio/ammattikoulu -jakojen kautta.

Koko toisen maailmansodan jälkeinen aika, erityisesti 1960-luvulta lähtien, koulutuspolitiikassa on kuitenkin ollut tavoitteena irrottautua sääty- ja luokkapohjaisesta koulutuksesta ja luoda uudenmuotoista, jos niin voisi sanoa, sosiaalista pääomaa. Sääty- ja luokkasidonnaisesta kodeista ja kotikulttuureista on pyritty tietoisesti irrottautumaan rakentamalla *kansankotia*, sosiaalista tasa-arvoa, luottamusta ja turvallisuutta. Sosiaalisen pääoman muodostus ei perustu niinkään sosiaaliin erottautumiseen kuin ajatukseen tasa-arvoisista kansalaisista.⁴ Sosiaalinen pääoma ja sen kartuttaminen on hyvinvointiyhteiskunnan, 'toisen modernin' keskeinen tehtäväksiotto ja saavutus.

Peruskoulu on malliesimerkki tästä vapautumisen — tai irrottamisen — pyrkimyksestä. Se on perusluonteeltaan yksilöllistävää koulua suhteessa sääty- ja luokkajakoon. Yksilöllistyminen saa hyvinvointivaltiossa institutionaalisen luonteen: omaa elämänpolkua, sen mahdollisuuksia ja mahdolltomuusia suunnitellaan ja arvioidaan instituutioiden — koulun, työmarkkinoiden, työpaikkojen — seurantoina. Se, kuinka avoimia instituutioiden rakenteet ja minkälaisia niiden rajapinnat ovat, ratkaisee yksilöllistymisen yleiset ehdot; sen, missä määrin yksilöllistyminen asettuu yksilön itsensä tehtäväksi ja missä määrin se jää vain instituutioiden ohjelmaksi.

Suomessa taloudellisen perustan sosiaaliselle pääomalle loi ensin isien, sitten äitien ja lopulta myös nuorten siirtyminen kodin ulkopuolelle työhön ja kouluun. Siirtymä maatalousvaltaisesta yhteiskunnasta teollisuus- ja palveluvaltaiseen yhteiskuntaan tapahtui Suomessa eurooppalaisittain myöhään ja jyrkästi. Vasta aivan 1960-luvun alussa alkutuotannon työvoimaosuus putosi Suomessa pienemmäksi kuin jalostus- ja palveluelinkeinoissa. Lähes samanaikaisesti palveluelinkeinojen osuus nousi suuremmaksi kuin jalostuksen työvoimaosuus. Ja mikä tärkeintä: naisvaltaisissa palveluammateissa olleiden työntekijöiden määrät lisääntyivät nopeammin kuin jalostuksen piirissä olleiden ammattien. Suomessa ei siis käyty läpi ketjua maatalousvaltaisuus → jalostusvaltaisuus → palveluvaltaisuus vaan siirryttiin melko jyrkästi maatalousvaltaisesta palveluvaltaiseen elinkeinorakenteeseen. Kotien tyhjentyminen ja muuttuminen tuotantoyksiköstä lepo-, ruokailu- ja virkistyspaikaksi tapahtui kattavasti ja nopeasti. Kotien kulttuuriset voimavarat olivat harvojen todellisuutta. Kulttuurin tuottaminen siirtyi yhä tiiviimmin osaksi julkista valtaa, osaksi palvelutuotantoa. Samalla astui myös televisio olohuoneisiimme.

Suomessa luokkasidonnainen — ja kansallishenkinen — koulujärjestelmä rakennettiin suhteellisen myöhään koko maan kattavaksi, oikeastaan vasta ennen viime sotia. Sen perinteet kasvattaa uusia ikäluokkia luokkasidonnaiseen kulttuuriin eivät ehtineet muodostua erityisen vahvoiksi. Poikkeuksen tälle muodosti lukio- ja ylioppilasinstituutio, joka oli keskeinen kansallisen itseyttämyksen alue jo viime vuosisadalla ja jota kansalaissota ja jääkäriiliike vielä vahvisti.⁵

Kansakoulu/oppikoulu -jako murtui suhteellisen nopeasti elinkeinorakenteen muutoksen myötä. Vanhemmat ja oppilaat äänestivät jaloillaan keskikoulun puolesta, jonka malli siirtyikin — valit-

⁴ Ks. esim. Ruotsissa käyty keskustelu, esim. Englund, T. 1980.

⁵ Ks. esim. Molarius, P. 1996. Ks. myös kohta 18.

tavasti — melko puhtaana peruskoulun lähtökohdaksi: koulu on valistuksen paikka. Tätä kehitystä tuki tiedemaailman katseen kääntyminen pois sodan hävinneestä Saksasta voittaneisiin valtioihin, Yhdysvaltoihin ja Englantiin. Käsitys oppimisesta ja koulunpidosta hahmotettiin pian empirismin ja behaviorismin lähtökohdista.

Sen sijaan lukio/ammattikoulu -jaon ylittäminen keski-asteen uudistuksessa 1970-luvulla ei onnistunut. Uudistushankkeen radikaali lähtökohta — *"ensin ala ja sitten aste"*⁶ — asetti kyseenalaiseksi lukion aseman virkamiesammattien propedeuttisena kouluna. Lukion ammatillista perustaa, siis ensin pappien, sitten korkeampien virkamiesten ja lopulta yleisenä ammattiopintoihin valmistavana oppilaitoksena, ei haluttu korostaa vaan lukion tehtävää perusteltiin sekä uushumanismin että "kansallisen perussivistyksen" lähtökohdista. Tämä ajatteluperinne elää vieläkin⁷. Juuri hyväksytyt koululait erottelevat lukiolaiset ja ammattikoululaiset juuri sivistyskysymyksessä, vain lukiolaisilla tavoitteena on sivistys⁸.

Kun sotien jälkeiset vuosikymmenet, erityisesti 1960, 70- ja 80-luvut, voidaan nähdä koulutuspolitiikassa kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman keskinäisenä kamppailuna, on kuluva vuosikymmen muuttanut asetelman. Perinteinen hyvinvointivaltio -hanke päättyi Suomessa epäonniseen pääomaliikkeiden vapauttamiseen ja siitä monin osin seuranneeseen valtiontaloudelliseen kriisiin. Suomen pelastuksena oli se, että tuolloin jo luotu sosiaalinen pääoma kyettiin kapitalisoimaan ja tekemään se vaihdettavaksi. Niinpä valtio ryhtyi myymään etukäteen odotettavissa olevaa tulostaan ja muodostamaan siitä fiktiivistä pääomaa, vedoten jatkuvuuteen, turvallisuuteen ja luottamukseen. Samalla luotiin sosiaalisen pääoman sisään omituinen ristiriita: tasa-arvoa, luottamusta ja turvallisuutta korostavaan perusteluun lisättiin yksilöä ja yksilön vastuuta korostava näkökohda. Sosiaaliselle pääomalle asetettiin rajat. Tasa-arvo ja vapaus asettuivat ikävällä tavalla vastakkain.

Valtion velka on sosiaalisen pääoman yksi ilmentymä ja se on fiktiivistä siinä missä spekulatiivinenkin pääoma. Valtioiden velathan ovat jossain mielessä paradoksaalisia: niitä kohdellaan kuten mitä tahansa tuotannollisia investointeja ja valtio joutuu maksamaan lainoistaan käypää korkoa. Markkinoiden kannalta valtion toiminta on kuitenkin yhteiskunnallista kulutusta. Teknologiaviritteisen markkinatalouden — tietoyhteiskunnan, kuten sanotaan — yhteiskunnallisesti välttämättömät "sivukustannukset" ovat nousseet siihen mittaam, että markkinatalouden omin kritee-

⁶ Kysymys oli siitä, onko tuotannollinen työnjako vai sosiaalinen kerrostuneisuus ensisijainen koulutuksen organisointiperiaate. Jälkimmäinen voitti.

⁷ Ks. esim. Humanismin paluu tulevaisuuteen (Kom.miet. 1993: 31). Tosiasiassa mietinnössä esitetään humanismin paluuta antiikkiin. Mietinnössä asetetaan itsearvoiset ja välineelliset kulttuurisällöt jyrkästi vastakkain. Ongelmaksi jää mistä itseisarvot oikein tulevat, ovatko ne lainkaan ihmisen tuottamina — siis humanistisia — vai sisäلتöjä, jotka ovat jossakin valmiina — joko sielun syvyydessä ja/tai ideoiden muuttumattomassa maailmassa — josta ne on kaivettava esiin. Vaikka komitea pyrkii vastustamaan uusliberalistista hyöty- ja tuloksellisuusajattelua, se tulee heikolla ja abstraktilla humanismitulkinnallaan vahvistamaan humanismin ja sivistyksen irrottamista — uusliberalismin ominaisella tavalla — taloudesta ja yhteiskunnallisesta praksiksesta.

⁸ Lukiolain (629/1998) 2 §: "Lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi ...". Ammattikoulutuslain (630/1998) 5 §: "... Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi ...". Ammattiin kouluttautuvia tuetaan siis kehityksessä ammatillisten tavoitteiden lisäksi ilman sivistyksen taakkaa.

rein ne eivät ole enää maksettavissa. Tilanteen hallinta pakottaa luomaan valtionlainojen lisäksi muutakin spekulatiivista pääomaa, siis odotuksia, toiveita ja unelmia, joiden myymisellä ja ostamisella pantataan tulevaisuudesta, mahdollisten tai todennäköisten tapahtumien tuottoja.⁹

2 Yksilöllistyminen ja taloudellinen pääoma

Tunnetusti myös taloudellisen pääoman muodostuksessa kysymystä yksilöstä pidetään monestakin syystä keskeisesti esillä. Klassinen vastakkainasettelu liittyy siihen, mikä on taloudellisen vaihtoaktin perusluonne. Asettaako siinä ostaja ja myyjä yhtäläisiksi kaksi tuotetta niihin upotetun työvoiman suhteen (työnarvoteoria, Marx) vain onko kysymys pelkästään tavaroiden eroihin perustuvasta tavaroiden yksilöllisestä arvostuksesta (rajahyötyteoria, Pareto).

Työnarvoteoria korostaa markkinoilla tapahtuvan vaihdon objektiivisuutta ja vaihdettavien tavaroiden yhteismitallisuutta. Tavarankulutuksen ei ole kuitenkaan kirjoitettu siihen upotetun, jo menneen elävän työn määrää vaan kukin tavara on ikään kuin hieroglyyfi, merkki, jostain mitä se ei itse ole, nimittäin merkki elävästä yhteiskunnallisesta työstä.¹⁰ Tämän "*quidproquo*":n, paikanvaihdon ymmärtäminen edellyttää ostajalta ja myyjältä sosiaalista lukutaitoa. Ilman tätä taitoa tavarat näyttävät saavan inhimillisiä ominaisuuksia ja elävän omaa itsenäistä elämäänsä.

Tämän tavaroiden tekstuaalisuuden havaitseminen ja lukeminen ei tietenkään hävitä tavaroiden hieroglyfejä, mutta niiden avaaminen nostaa esiin tavaroiden yhteiskunnallisen luonteen. Tavaroiden materiaalisuuden tekstuaalisuuden käsitteellistäminen purkaa työnarvoteorian ja rajahyötyteorian vastakkainasettelun merkillisellä tavalla: vaihtoakti ei välttämättä olekaan vain jo valmiiden yksilöiden tavarankulutukseen (*consumere*) johtava tapahtuma vaan kehittävää toimintaa (*consummare*)¹¹, jossa voimme, emme vain hyväksyä tai hylätä jo kerran tuotettua yhteiskunnallisuutemme, vaan asettaa sen tuottamiselle ehtoja (esimerkiksi luonnon kestävä käyttö tai lapsityövoiman kieltäminen).

Ehkäpä enemmänkin: Maailmaa ei tätä nykyä niinkään yhdistä työ ja tuotanto vaan globaalin uusintamisen *communis*.¹² Perinteelliseen käsityöläisyyteen liittynyt teoreettinen, praktinen ja aistimellinen järki eivät enää ole välittömästi omakohtaiseen työhön liittyviä vaan yhteisöllisten instituutioiden — kuten tuotannon, vaihdon ja kulutuksen — kautta jäsenyviä. Palkkatyöstä irrotetut peruskysymykset — totuus, hyvyys ja kauneus — asettuvat vaihdossa ja kulutuksessa arvioitavaksi jo menneen työn esineellistyneessä muodossa. Käsissämme on klassinen Demiurgi-teema.

⁹ Tätä mielenkiintoista näkökulmaa on kehitellyt erityisesti Robert Kurz 1997.

¹⁰ Tämän lähtökohdan kehittälyssä olen paljon velkaa Robert Kurzin alalyysille, ks. Kurz, Robert 1997.

¹¹ Kulutuksen tuottavan luonteen korostamisesta, ks. Suomessa esim. Arto Noro 1996.

¹² Robert Kurz 1994, 290.

Lyhyt ekskursio Demiurgin maailmaan

Demiurgi tarkoitti alun perin julkisesti työskentelevää käsityöläistä. Demiurgilla oli alun perin pää, sydän ja käsi, siis *theoria, praxis ja poiesis*, totuus, hyvyys ja kauneus, teoria, tahto ja taito, teoreettinen, praktinen ja aistimellinen järki, kaikki yhdessä.

Käsityöläismallista idealisoitiin sittemmin mm. Jumala/Logos, joka — ei materiasta vaan sanasta, ideasta — loi koko olevaisen maailman. Kreikkalaisen filosofian kulta-aikaan Demiurgin pää ja sydän asetettiin käsiä vastaan, eläviltä työkaluilta, orjilta, vietiin oikeus totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen ja samalla kehitettiin jumalallinen/ tieteellinen ilmoitus totuuden, hyvyyden ja kauneuden lähteistä ja perustasta, ja erityisesti siitä kenellä on ilmoitusoikeus niihin. Tämä jako on toistuvasti uusinnettu historian kuluessa. Erityisesti yliopistolaitos on ollut ahkera tässä työssä.¹³

Demiurgi-käsityöläishahmon hajaantuessa työnjaon myötä — kun pää (teoreettinen järki), sydän (praktinen järki) ja kädet (aistimellinen järki) revittiin irti toisistaan — aistimellinen järki (tekemisen kauneus) siirtyi kahtaalle. Siitä tuli toisaalta kokemuksellista estetiikkaa, Fine Art, Schöne Kunst, joka pitkään oli "luonnonkaunista", idyllistä luonnon kokemista ja kopioimista, vastakohtanaan ihmisen reaalinen suhde luontoon, joka on dokumentoitu teollisuuden historialliseen tekstuuriin (the texture of industry).¹⁴ Toisaalta, kun aistimellisen järjen käyttö teollisuudessa, erityisesti palkkatyösuhteessa, rajoitettiin lähes olemattomiin,¹⁵ tapahtui sen siirtymä kulutuksen piiriin, jossa lähtökohtana oli "tehtykaunis" kulutettavana. Käsityöläishahmo on nyt astumassa taas näyttämölle, tosin nurinkääntyneessä muodossa, tuottavana yhteiskunnallisena kulutuksena. Kulutuksen yhteiskunnallinen tuottavuus, sen tuottama sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma, on keskeinen taloudellisen toiminnan ehto.

Suomessa kysymys käsityöläishahmon kokonaisuudesta asetui mm. kansallisen koulutuspolitiikan ensimmäisten suurmiesten, J. W. Snellmanin ja Uno Cygnaeuksen välisessä kamppailussa kansansivistyksestä. Yleissivistävä koulutus sai Suomessa kansallista huomiota jo 1800-luvun puolivälissä. Suomessa käytiin tuolloin laaja ja monipolvinen keskustelu koko kansan kouluttamisesta. Tuon polemiikin keskeiset vaikuttajat Uno Gygnaeus ja J.W. Snellman suhtautuivat silloiseen orastavaan teolliseen työhön koulutuksen lähtökohtana hyvin varauksellisesti.

Kansakoululain syntyaikoina oli koulutuspoliittisessa keskustelussa ainakin kaksi keskeistä eroteltua, jotka hahmottivat koulutuksen perimmäisiä tavoitteita. Ensinnäkin korostettiin koko ihmisen kasvattamista, niin älyn, sydämen kuin kädenkin osalta. Uno Cygnaeuksen erityisenä ansiona on pidettävä sitä, että hän näki mahdollisuudet käden koulumisen kautta opettaa rahvaalle yleisiä taitoja. Hänelle *tekijätieto* oli tärkeämpää kuin kirjatieto. Hän kirjoitti esimerkiksi seuraavasti:

"Sitä vastoin pidän välttämättömän tarpeellisena, että kansakoulun ja siis myöskin seminaarin oppilaat saavat tilaisuuden hankkia kansantajuisiin matemaattisiin ja luonnontieteellisiin tietoihin liittyvää yleistä kätevyyttä, s.o. taitoa kaikenlaisten työkalujen ja aseiden avulla suorittaa mekaanisia

¹³ Erityisen mielenkiintoisia eurooppalaisen yliopistolaitoksen syntyyn liittyneet puhtaasti talous- ja valtiopoliittiset intrikoinnit, ks. esim. Dabrowski 1990. Modernin ajan esimerkiksi kelvannee "Tieteellisen työnjohdon" työnorganisointisperiaatteet.

¹⁴ Ks. tarkemmin Gordon, Malone 1994.

¹⁵ Gordon, Malone 1994, 38—41.

töitä. Meidän kansaltamme puuttuu yleensä viisaasti harkitsevaa yritteliäisyyttä, älykästä työvoimaa ja realitietoihin liittyvää kätevyyttä."¹⁶

Cygnaeukselle keskeinen kasvatuksellinen suhde oli *käden ja pään* välillä; kuinka saada käsi sekä palvelemaan että koulumaan älyä. Sydämen sivistäminen, tahdon muodostaminen Cygnaeuksella jäi vähemmälle huomiolle. Hän painotti auktoriteettia ja kuria. Ajan tavan mukaan oppilaiden alistaminen koulukuriin oli ehdotonta ja rankaisumenettelyt kovia.

J. W. Snellmanin kasvatusajattelun painopiste oli toisaalla. Hänellä keskeisenä suhteena toimi *pään ja sydämen*, tai niin kuin nykyään ehkä sanoisimme tiedon ja sen motiivin välinen suhde. Kaiken opiskelun tavoitteena oli (positiivisen) tiedon ja tahdon keskinäisyyden persoonakohtainen määrittäminen kansalliseksi eduksi.

Snellmanille tieto ja tahto tarkoitti korostetusti kansallista totuutta ja kansallista parasta. Tämä korostus oli niin voimakas, että Snellman halusi pitää rahvaankoulun ja tiedepohjaisen virkamies- ja sivistyneistökoulun erillään ainakin yhden, kahden sukupolven ajan. Hän oli siis kansakoulun synnyntä aikoihin rinnakkaiskoulun kannattaja ja vastusti Cygnaeuksen tavoittelemaa kaikille yhteistä pohjakoulua.

Toisena erottelevana aiheena koulutuskeskustelussa oli kasvatuksen tavoite. Tuliko kasvatuksen tavoitteella hyvää ihmistä, kansalaista ja/vai ammatti-ihmistä. Snellman korosti perinnettä ja perheen merkitystä, eikä uskonut koulun mahdollisuuksiin — sanan vahvassa mielessä — sivistää ihmistä. Koti ja perinne olivat yhteiskunnan ydin, joka oli historiallisesti määräytyneet ja ne määrittivät itse kunkin sivistyksen perustan. Uno Cygnaeus korosti ihmisen kouluttamista ja usko koulun mahdollisuuksiin oli suuri. Koulun tuli kehittää itse kunkin luontaisia kykyjä ja taipumuksia. Ajatus, jota Snellman piti mahdottomana. Hänelle kasvatuksessa oli kysymys "toisen luonnon" synnyttämisestä.

Cygnaeuksen pelkona oli tehdastyön silloinen yksitoikkoisuuden ja yksipuolisuuden siirtyminen sellaisenaan kansakouluun. Hän kaipasikin Suomeen *älykästä* teollisuutta ja työvoimaa. Snellman puolestaan epäili teollisuuden mahdollisuuksia Suomessa ja korosti käsityöläisperinteen kehittämistä:

"Meidän tulee vielä mainita käsityöläisen ja tehdastyöläisen erilaiset olot. ... Vertaileva silmäys Englannin köyhiin tehdastyöläisiin ja esim. Saksan uutteriin käsityöläisiin riittää tässä ratkaisemaan etevämmyyden, vaikka sitä ei ennakolta voitaisikaan ratkaista, jos ajatellaan vain omintakeisen ja palkatun työntekijän välistä eroa. Samoin pidämme varmana, että käsiteollisuus voi elättää paljoa suuremman määrän työväkeä kuin tehtaajat, jotka eivät voi Suomessa valmistaa tavaroita vientiä varten. ... Mutta emme tosiaankaan tiedä tässä suhteessa mitään toivottavampaa kuin että Suomessa olisi viiden, kymmenen vuoden kuluttua tusina kauppaloita, joissa asuu ainoastaan uutteria käsityöläisiä. Olemmepa vielä sitä mieltä, että ne vaurastuttaisivat maata henkisessäkin suhteessa enemmän kuin jokin yliopisto, vaikka uuden yliopistonkin tarve luultavasti tulisi silloin ilmenemään."¹⁷

Se, että Cygnaeus korosti *pään ja käden* välistä keskinäistä suhdetta torjuen tehdasmaisten, kapeiden taitojen opetuksen ja Snellman korosti *pään ja sydämen* välistä suhdetta korostaen käsityöläisyyttä, johti siihen, että ammatillinen koulutuksesta ei muodostunut viime vuosisadalla eikä tämän vuosisadan alussa kansallista koulutuspoliittista keskustelun kohdetta. Kansakoulun uskottiin ratkaisevan ammatillisen koulutuksen perusongelman, siis käytännön työssä tarvittavien perustaitojen opetuksen. Lukio taas turvasi suomalaisen virkamiehistö ja sivistyneistö koulutuksen.

¹⁶ Uno Cygnaeus, Vastine tarkastuskomitean lausuntoon ja ehdotuksiin, Helsingissä 30 p. syyskuuta 1862. (Kirjoituksia 1910, 347.)

¹⁷ J.W. Snellman: Suomessa on edullisempaa edistää käsiteollisuutta kuin tehtaita (SAIMA, nro 7. v. 1844).

Kansallisiksi koulutuspoliittisiksi ongelmaksi muodostui "pohjakoulu kaikille" -vaatimuksen ja suomenkielisen virkamiehistön ja sivistyneistön kouluttamisen keskinäissuhde. Ratkaisu oli rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa työelämä sidonnaiselle ammatilliselle koulutukselle ei ollut juuri sijaa. Kaksijakoisuutta voimisti opiskelijoiden ja sivistyneistön rooli kansakunnan muodostuksessa.¹⁸ Peruskoulu on "pohjakoulun" lopullinen tuleminen Suomeen, mutta sen rakennustyössä Uno Cygnaeuksen aatteet ja ajatukset eivät juuri toteutuneet. Pikemminkin entisen oppikoulun ajatusmaailma pääsi hallitsemaan peruskoulun käytännön elämän muotoutumista.

Ekskursion loppu

Modernille ajalle on ominaista ymmärtää työ ja tuotanto kansakunnan varallisuuden lähteeksi eikä toimintaa ja praksista kuten perinteellisemmässä ajattelussa asia vielä nähtiin. Samalla tosin tuotannosta ja työstä irrotettiin politiikan ja estetiikan kysymykset: ammatillinen sivistys, joka liittyi käsityöläisammatteihin, purkautui erityiseksi ja tekniseksi, palkkatyöhön liittyväksi taidoksi. Tiede ja taide taas nostettiin kansalliseen gloriaan, ne saivat yleissivistyksellisen, universaalisuuden leiman. Tämä ensimmäinen kansallinen sivistyshanke, osana ensimmäistä modernia, kääntyi toisen maailmansodan jälkeen hitaasti mutta varmasti sosiaalitiehteellisesti perustelluksi valistushankkeeksi, toiseksi moderniksi: valtioyhteisön tehtäväksi asetui kansankodin, hyvinvointivaltion rakentaminen. Lähtökohta oli siis turva ja turvallisuus, huolenpito *kaikista*.

Tämä sosiaaliehtinen valistushanke institutionalisoi valtion johdolla jo syntyneet jaot ja eristi työn ja kansalaisuuden toisistaan: kansalaisena toimimme valtioyhteisön ja työmarkkinoiden kentillä, mutta työntekijä saattoi olla kansalainen työpaikalla vain etujärjestönsä kautta. Samalla menetettiin mahdollisuus työn ja sivistymisen yhteenkytkemiseen. Koulutuksellinen tasa-arvon perustana ei ollut kansallinen sivistys vaan koulutusmahdollisuuksien alueellinen ja sosiaalinen uudelleenjako valtion toimin ja sosiaalisen nousun turvaaminen koulutuksen kautta, työväenluokasta keskiluokkaan ja keskiluokan sisällä. Suuri muutto uuteen keskiluokkaan alkoi. Niinpä 1970-luvulla ongelmana ei ollut talonpoikaisylioppilaan vaan työläisylioppilaan ja kansan suhde.

¹⁸ Suomen kansallisessa historiassa ylioppilailla on ollut erityisen vahva symbolinen asema 1800-luvun loppupuolella, joka ilmenee mm. kaunokirjallisuudessa (ks. esim. Molarius 1996). Ylioppilaat edustivat kansakunnan herättäjiä, sankareita, joidenka aseina on sivistyksen valo eivätkä aseet. Erityisen huomion saa kirjallisuudessa saa kansan ja ylioppilaiden keskinäinen yhteisöllinen ja läheinen suhde, joka ilmenee mm. talonpoikaisylioppilas -romantiikkana, "Apollo-Prometheuksena", tiedonvalon tuojana. Tämä suhde kuitenkin murtuu ja kriisiytyi vuosisadan vaihteessa ja sai uuden tulkinnan fennomaanisessa keskusteluissa ja liikkeissä tämän vuosisadan puolella (ks. esim. Alapuro 1973). Kysymys ylioppilaiden ja kansan suhteesta murtautui uudelleen esiin 1970-luvulla, nyt kysymyksenä työväestön ja ylioppilaiden suhteesta ja työläisylioppilas-romantiikkana (ks. esim. Hyvärinen 1994). Ammatillinen koulutus kehittyi pitkään tuotannonalittain ja oikeastaan vasta 1970-luvun keskiasteen uudistuksessa siitä tuli kansallinen koulutuspoliittinen kysymys, ks. Klemelä, K. 1999.

3 "Vapauden lapset"?¹⁹

Sotien jälkeiset suuret ikäluokat kävivät koulunsa paremman elämän toivossa ja opettajia peläten. Tuloksena oli hyppäys koulutuksen tasossa. Valistuskoulun opettamat suuret erottelut eivät kuitenkaan riittäneet kattamaan arkielämän kokemukseen perustuvien pienten kulttuuristen erottelujen puutteen tuottamia velkoja. Keskikoulun ja lukion paisumisen kautta sosiaalisesta taustastaan etäännytetyt sukupolvet ratkaisivat 1960-luvun peruskysymykset Suomessa lähes täysin vastakkaisella tavalla kuin vastaavat ikäpolvet Euroopassa. Kun eurooppalainen keskustelu pyrki avaamaan keskustelua yksilöllisyydestä ei-identtisyytenä vastavoiminaan valtio ja kansainvälinen kapitalismi²⁰, Suomessa kysymys asettui pikemminkin poliittisen valtioyhteisön mahdollisuuksien laajentamisesta. Koulutuspoliittiset reformihankeetkin toimivat tähän suuntaan: yksilö tuli nähdä kehittyväksi yksilöllisyydeksi ja yksilöllistyminen merkitsi yhteiskunnallistumista.

Usein käytetty tapa luonnehtia yksilön ja sosiaalisen todellisuuden keskinäisyydestä on seuraava: Sosiaalinen avautuu — tässä tapauksessa — aikuistuvalla nuorelle tehtävinä, jotka on ratkaistava tavalla taikka toisella (miksi aiot isona?, mikä sinun ammattisi tulee olemaan?, menetkö lukioon vai ammattikouluun?, joko aviosiippa on katsottuna?). Tehtävät ovat rakentuneet osaksi arkipäivää ja ilmenevät normaalissa kanssakäymisessä. Tehtävät ilmentävät kuitenkin olemassa olevien sosiaalisten instituutioiden (esim. koulun, työmarkkinoiden, tuotantoyksiköiden) rakennetta ja toimintatapa. Instituutioiden olemassaololle on välttämätöntä että ko. tehtävät ratkaistaan tietyllä tavalla; tavalla, jota voisi kutsua funktionaaliseksi.

Vastaajan kannalta tilanne on toinen. Hän voi — tietysti — ratkaista oman tehtävänsä miettimättä omaa suhdettaan ko. tehtävään. Todennäköisempää on, että hän ratkaisee tehtävän enemmän tai vähemmän kulttuurisena kysymyksenä, ts. kysymyksenä identiteetistä: Kuka *minä* olen? Mikä *minusta* tulee?, ts. sosiaalisen instituution asettaman tehtävän ratkaiseminen edellyttää jonkin asteista itsemääritystä ja omakohtaista suhdetta asetettuun tehtävään.

Ongelma kuitenkin on se, missä määrin sosiaalisten instituutioiden kautta asetuvat tehtävät avautuvat vastaajille kulttuurisina kysymyksinä, ts. missä määrin niistä muodostuu heidän omia kysymyksiä ja vastauksia heidän omiin ongelmiinsa. Jos kysymysten asettelu ja vastausten etsintä tapahtuu samalta kulttuuriselta pohjalta, sosiaaliset instituutiot näyttäytyvät aikuistuville nuorille läpinäkyvinä ja ymmärrettävinä. Tehtävän tulkinta ja ratkaisu muodostuu tällöin ko. instituution reproduktioksi. Tehtävien ratkaisuissa välittyy uuden sukupolven kokemukset ko. sosiaaliseen instituutioon ja se voi tällä pohjalta uusintaa itseään: instituutiot nuorentuvat ja nuoret aikuistuvat.

Aina tilanne ei ole tämä. Jos sosiaalisten instituutioiden ymmärrettävyys ja läpinäkyvyys heikenee olennaisesti, niin aikuistuvien nuorten on vaikea ymmärtää asetettua tehtävää ja ratkaisumallit etäänntyvät siinä määrin sosiaalisen instituution toimintatavoista, että se ei pysty enää reagoimaan annettuun ratkaisuun. On siis tapahtunut kulttuurinen eriytyminen, yksilömittainen identiteetin

¹⁹ Beck, U. (Hrsg.) 1997.

²⁰ Ks. esim. Hardt, M. & Negri, A. 1994, 272—.

muodostus on eriytynyt ko. instituution itseymmärryksestä ja kumpikin alkanut elämään omaa erikoista elämäänsä.

Tällöin usein välittäväksi tekijäksi organisoituu tai organisoidaan julkisuus. Julkisuuden avulla ja kautta voimme tulkita ja suhteuttaa omia kokemuksiamme toisten kokemuksiin. Julkisuus antaa mahdollisuuden organisoida omaa jokapäiväistä elämäämme, löytää siitä yleisempiä merkityksiä. Samalla julkisuus yrittää tehdä ymmärrettäväksi eri sosiaalisten instituutioiden muotoilemat vaatimukset, tehtävät ja mahdollisuudet.

Mutta, kuten tiedämme, julkisuudellakin on oma historiansa. Sen muotoutuminen on olennaisesti muuttanut omakohtaisen, yksityisen ja julkisen välistä rajaa. Julkisuuskin on jo pitkään ollut *tuotettua julkisuutta*. Se on oma kulttuuriteollisuuden alue. Julkisuus on siis heikentynyt välittäjän roolissaan, se ei aina tee läpinäkyväksi vaan päinvastoin: se jopa heikentää näkyvyyttä (ks. kuvio 1).

		läpinäkyvä yksilölle	
		kyllä	ei
läpinäkyvä instituutiolle	kyllä	julkisuus	sosiaalinen kontrolli
	ei	yksityisyys	rivous

Kuvio 1. Läpinäkyvyyden muotoja

Julkisuuden vastakohta ei ole vain yksityisyys tai byrokratia vaan tietty sosiaalinen *rivous*. Tämä rivous voidaan kuitenkin tulkita myös julkisuuden muunnokseksi, ei sen vastakohtaksi, jos luovamme hypoteesistamme, että sosiaalinen todellisuus avautuu yksilölle *tehtävinä*, jotka on tavalla toisella ratkaistava. Tämä hypoteesihan pitää sisällään — useimmiten — sosiaalisten instituutioiden legitimitetin tunnustamisen, ts. todellisuus avautuu velvollisuutena toimia annettujen mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen mukaan. Yksilöllistymisprosessi on tällöin identifioitumista asetettujen tehtävien kautta olemassa oleviin sosiaalisiin instituutioihin. Yksilöllistyminen olisi siis identiteetin löytämisen eikä sen muodostamisen prosessi. Yksilön toiminnallisuus jää helposti annetun muodon — tehtävän — sisään havaitsematta tuota muotoa eikä suhtautuminen asetettuun tehtävään muodostu ongelmaksi.²¹

Sosiaalisen avautuminen yksilölle tehtävinä, jotka on ratkaistava tavalla taikka toisella, on toiselle modernille ja sosiaaliselle pääomalle ominainen tapa hahmottaa yksilön ja instituutioiden välistä suhdetta. Yksilöllistyminen on praktista yhteiskunnallistumista. Yksilöllistymistä ei nähdä yksilöiden atomisoitumisena, yhteiskunnan jonkinlaisena tai ihmissuhteiden loppuna tai yksilön

²¹ Handlung, Tätigkeit, Tat -käsiteperhe on johtanut psykologian metodologisissa tarkasteluissa yksipuolisiin asettamuksiin. Samaa on sanottava lähestymistavoista, joissa lähtökohtana on Verhalten, Verhältnis, sich verhalten können -tematiikka. Psykologisen teorianmuodostuksen kannalta keskeistä onkin juuri näiden kahden teoriaperinteen yhteensovittaminen.

autonomisoitumisena. Yksilöllistyminen ei ole myöskään samastettavissa emansipaatioon. Yksilöllistymisessä on kysymys pikemminkin teollisuusyhteiskuntien elämänmuotojen muunnoksesta, jolloin yksilö joutuu yhä enemmän rakentamaan itse omaa elämänpolkuaan. Sosiaaliset rakenteet ovat luonteeltaan avoimia,²² mahdollisuuksia ylläpitäviä ja luovia eikä vain niitä rajaavia ja sulkevia.²³ Tämä ei tarkoita keskeisten sosiaalisten rakenteiden häviämistä, päinvastoin. Niihin on vain tullut, jos niin voisi sanoa, reikiä ja aukkoja, jotka ovat avoimia yksilökohtaisille hankkeille. Vaarat ovat muuttuneet riskeiksi²⁴ ja todellisuus enemmän mahdollisuuksiksi kuin vain koviksi tosiasiaksi.

Toisen modernin ratkaisumallit erilaisine sivuvaikutuksineen (mm. ympäristö-, energia-, valtiotalous-, teknologiaongelmat) ovat kuitenkin jo muodostuneet modernisoinnin keskeisiksi ongelmiksi.²⁵ Myös ajatus yksilöllistymisestä yksilön ja sosiaalisten instituutioiden välisenä, julkisuuden välittämänä tehtävien anto- ja ratkaisuprosessina on ajautunut vaikeuksiin. Perinteelliset yksilöllistymisen kolme kenttää ja niitä ylläpitävät instituutiot — oppiminen tutkimuksen kautta (tiede/taide, *theoria*), oppiminen yhteistoiminnan kautta (politiikka, *praxis*) ja oppiminen työn kautta (tuotanto, *poiesis*) ovat kaikki joutuneet neljännen kentän, *Median*, haastamaksi.

Yksilöllistyminen *Median* kautta korostaa sosiaalisten siteiden *muodon* muutosta, vertauskuvia käyttäkseni, niiden keventymistä "koneistoista", "orgaaneista" "kieltä", "käsitettä", "merkkiä" tai "merkityksiä" muistuttaviksi ja niiden *luonteen* muutosta uskonnosta, verivalasta, palkkатыöstä "vapaudeksi".²⁶ Yksilöllistymisen vaatimus, ellei pakko, asettuu "ei-identiteetin"²⁷ tai "mikä tahansa mikä on merkityksellistä"²⁸ -kysymyksenä.

Tällöin edellä mainittu, toisen modernin silmin nähty sosiaalinen rivous saattaakin pitää sisälään jokin uuden esiinmarssia: yhtäältä yhteisöllisyyden etsimistä, jossa jokaisen vapaa kehitys on ehto yhteisöllisyyden synnylle, ja toisaalta globaalin vaihtoyhteisön syntymistä, jossa vaihdon säännöt ja siten kokemisen ja oppimisen tavat eivät noudata kolmen perinteellisen tavan — tutki-

²² Ks tarkemmin Volanen, M.V. 1989. Tutkimusten painopiste näyttää siirtyvän yhä enemmän prosessien rakenteesta rakenteiden prosesseihin, ts. sen hypoteesin hyväksymiseen, että jokainen sosiaalinen rakenne sekä kaventaa että luo toimintamahdollisuuksia. Ks. esim. Merquior, J.G. 1988; Hozkamp, K. 1984.

²³ Vertauskuvia käyttäksemme: sosiaalisten rakenteiden tulkitseminen "koneistoksi", tai "orgaaniksi" on saanut kolmannen metaforan, "kielistön". Kaikki kolme tulkintaa saadaan esiin riippuen siitä millä aikahorisontille tutkija/tarkastelija asettautuu. Sosiaaliset rakenteet näyttävät "koneistona" jos asettaudumme kyllin etäällä avaamalla yli aikakausien mitan ylettyviä tulkintoja, "orgaaninen" sosiaalisten rakenteiden tulkinta näyttää ylettyvän juuri mittaan, joka kattaa yhden aikakauden. Sen sijaan sosiaalinen rakenne "kielistönä" asettuu lähelle yksittäisen ihmisen elämänsämittaa. Näiden erityyppisten organisaatioiden vuorovaikutusten luonne on kovin erilainen. Niitä voisi luonnehtia toisaalta voimakkaiksi, raskaiksi ja suljetuiksi ja toisaalta heikoiksi, kevyiksi ja avoimiksi. Siirtymä on tapahtunut heikkojen, kevyiden ja avoimien vuorovaikutusten suuntaan, ts. "koneistoista" "kielistöihin", valtiokoneistoista tekstien yhteisöihin (societies of texts, society as semiosis). Toisaalta sosiaaliset "koneistot" tai "organismit" eivät ole mihinkään kadonneet. Ne ovat aina potentiaalisesti läsnä.

²⁴ Riskin käsite on ongelmallinen Ulrich Beckin riskiyhteiskunta-teoriassa, koska se tyhjentää kulttuuriset kysymykset sisällöistä. Riski on formaalinen ilmaisu kulttuurisille erotteluille.

²⁵ Ks. Beck, U. 1986.

²⁶ Beck, U. & Sopp, U. 1997.

²⁷ Frank, M. & Haverkamp, A. 1988.

²⁸ Ks. Agambe, G. 1993.

mus, yhteistoiminta, työ — tuottamaa yleisyyttä ja yhteisyyttä. Tällöin astutaan toisen modernin ulkopuolelle.

4 Avoimet rakenteet ja yksilöllistyminen — esimerkkejä

Seuraavassa esittelen neljä empiiristä esimerkkiä, jotka liittyvät koulutukseen ja sen kamppailuun sosiaalisen ja kulttuurisen pääomamuodostuksen ristiaallokossa. Ensin tarkastelen yksilötasolla vuonna 1985 peruskoulusta valmistuneiden koulutussuunnitelmia peruskoulussa ja niiden toteutumista. Seuraavaksi käyn läpi koulutasolla peruskoulujen vanhempien koulutustason ja sen koulukoh-
taisen hajonnan muutosta vuonna 1985 ja 1993 peruskoulusta valmistuneiden ikäluokissa. Kolmas esimerkki käsittelee lukioiden lisä-arvoprofiileja. Yritän saada esille lukioiden oman työn ja ympäristön vaikutuksia siihen, missä määrin eri lukioita pääsee opiskelijoita yliopistoihin.

Viimeksi teen hieman yhteenvetoa nuorisoasteen koulutuskokeilujen mielenkiintoisesta pyrki-
myksestä ylittää rakentavalla tavalla akateemisen ja ammatillisen koulutuksen raja-aita. Joudun empiirisen aineiston osalta rajautumaan ensimmäisen ja toisen modernin väliseen mittelöön. Toisen modernin nyt jo kohtaamiin ja lähes ylitsekäymättömiltä vaikuttaviin ongelmiin en voi paljonkaan tässä yhteydessä puuttua.

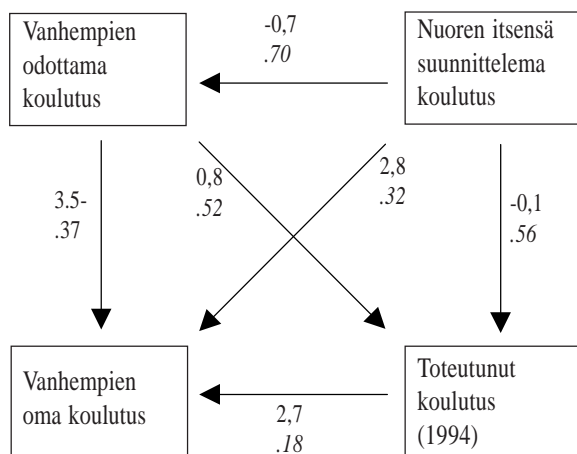
Esimerkki 1: Vanhempien odotukset, oppilaan suuntautuminen ja peruskoulumenestys koulutuspolun selittäjinä

Tarkastelkaamme aluksi yksilötasolla kysymystä koulutuspolun muotoutumisesta. Kysymyksessä on vuonna 1985 peruskoulusta valmistuneen ikäluokan edustava otos (N = 2502) koko maasta. Peruskoulussa oli vielä tuolloin tasoryhmittely. Vastatessaan alla oleviin kysymyksiin sekä oppi-
laat että vanhemmat olivat tältä osin jo tehneet ratkaisunsa tasokurssien suhteen. Asetamme kolme kysymystä:

- Millaisen koulutuksen vanhemmat haluavat nuorelle peruskoulun loppuvaiheissa (muuttuja Vexped)?
- Millaisen koulutuksen nuori haluaa itselleen peruskoulun loppuvaiheessa (muuttuja Educor)?
- Miten nuori menestyy peruskoulussa (muuttuja Aver)?

Vanhempien vastaamana kysymys ilmaisee heidän uskoansa lapsensa mahdollisuuksiin, siihen, että olemassa olevat instituutiot avaavat lapselle ovia, joita oma koti ja kotikulttuuri ei pystyisi avaamaan. Vanhempien toive ylittää heidän oman koulutuksensa keskimäärin yli kolmella koulutus-
asteella. Heidän oma peruskoulutuksensa oli jäänyt usein kansa- ja kansalaiskouluun. Lapselle ilmaistu koulutustoive ilmaisee pyrkimystä saada lapselle elämä, joka on jotain muuta kuin oma

elämä on ollut. Lapselle tulisi saada vähintäänkin keskiluokkainen asema. Lapsen oma toive ylittää keskimäärin vajaalla kolmella koulutusasteella vanhempien koulutuksen (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Peruskoululaisten koulutuksellinen orientaatio ja heidän vanhempiensa koulutus-odotukset vuonna 1984 ja toteutunut koulutus vuoteen 1994 mennessä.

Selitys: ylempi luku ilmaisee nuolen suuntaan lasketun eron koulutustavoitteissa, alempi luku korrelaation

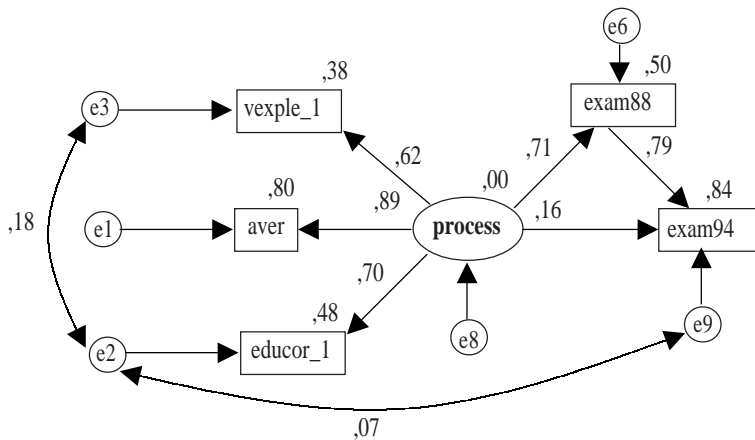
Vanhempien toiveet ja lasten suunnitelmat käyvät pääsääntöisesti yksiin, tosin vanhemmat toivovat lapsistaan enemmän kuin mitä lapset itse tohtivat uskoa itsestään. Voitaneen tehdä seuraava tulkinta: vanhempien odotukset, lasten suunnitelmat ja koulumenestys muodostavat avoimen prosessin²⁹, jossa nämä tekijät vahvistavat toisiaan. Koulutuksen avulla tavoitellut sosiaaliset "positiot" eivät olleet valmiina odottamassa, vaan ne oli tuotettava omalla toiminnalla. Ja vasta näiden koulutustavoitteiden toteuttaminen tekee mahdolliseksi — tai jopa pakottavaksi — ko. yhteiskunnallisten positioiden syntymisen. Kuvaannollisesti sanoen, kysymyksessä ei siis ole siirtymästä "rauta- tai moottoriteitse" paikasta toiseen, vaan pikemminkin enemmän tai vähemmän keskenäisestä mutkittelevasta polusta, joka syntyy sitä koeteltaessa³⁰.

Missä määrin tämä prosessi sitten voisi selittää koulusta pitemmällä tähtäimellä? Missä nämä vuonna 1985 peruskulusta valmistuneet ovat kymmenisen vuotta myöhemmin? (Ks. kuvio 3.)

Kysymällä edellä mainitut kolme kysymystä peruskoululaiselta voimme suurella todennäköisyydellä tietää (84 % varianssista), missä nuori on kymmenisen vuotta myöhemmin. Näin siis

²⁹ Aineisto antaa tarkkaan ottaen vain poikkileikkauksen, korrelatiivisen kuvauksen näiden muuttujien suhteesta.

³⁰ Englannin kielisessä keskustelussa on käytetty ilmaisuja Railway, Highway, Pathway, ks. esim. Furlong, A. & Cartmel, F. 1997.



Vanhempien koulutusodotukset (VEXLE_1), peruskoululaisen koulutuksellinen orientaatio (EDUCOR_1) ja peruskoulumenestys (AVER) vuonna 1984 vuosien 1988 (exam88) ja 1994 (exam94) korkeimman tutkinnon selittäjinä. PROCESS on oletettu latentti muuttuja (LISREL-malli, AMOS-ohjelmisto).

Mallin estimaatit: Chi square = 2,17; df = 4; P = .70; agfi = 1,00

Kuvio 3. *Vanhempien koulutusodotukset, peruskoululaisten koulutuksellinen orientaatio ja peruskoulumenestys tutkintojen suorittamisen selittäjinä*

ainakin vuonna 1985 peruskoulusta valmistuneen ikäluokan osalta.³¹ Keskeiset ratkaisut oli tehty jo peruskoulun yläasteella tasokurssiratkaisujen myötä ja peruskoulun jälkeinen valinta ratkaisi myöhemmän koulutuspaikan valinnan.

Nuorten koulutuksellinen noste yhdessä sukupolvessa on todella ollut suuri ja lähes kaikkien peruskoulun loppupuolella tekemät suunnitelmat myös toteutuivat, 78 % suunnitelman mukaisesti ja 15 % suunnitelman ylitys.³² Toisaalta koulutuksellinen erottautuminen omasta ikäluokasta vaati huomattavasti enemmän ponnistuksia kuin edellisellä sukupolvella.

Esimerkki 2: Peruskoulu ja vanhempien koulutus

Seuraavassa tarkastelen koulutuksen toiminnan muutosta koulujen tasolla. Analyysi tehdään kahdesta eri ikäluokasta, vuonna 1985 ja 1993 peruskoulusta päässeiden vanhempien koulukohtaisten keskimääräisen koulutustason ja koulutustason hajonnan suhteen muutoksesta. Voimme ajatella, että ideaalimallin mukaan meillä on kolmenlaisia kouluja:

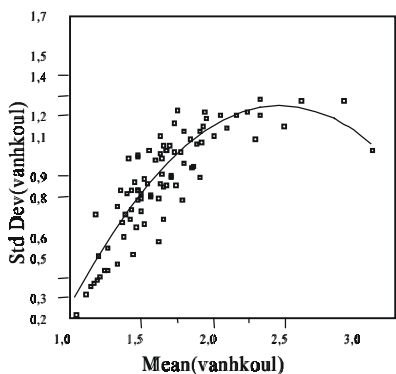
³¹ Olemme osoittaneet aiemmin, että vuoden 1992 ikäluokan osalta tilanne oli jo toinen. Peruskoulun jälkeisten valintojen osalta sosiaalisen taustan merkitys ei ollut enää niin ratkaiseva. Ks. Volanen, M.V. & Mäkinen, R. 1997.

³² Todettakoon että vuonna 1993 peruskoulusta päässeiden vastaavat luvut olisivat 88 % ja 7 %.

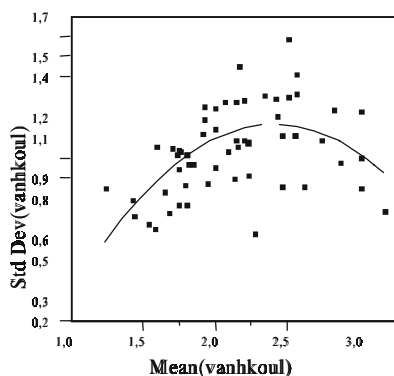
- vanhempien koulutus on keskimääräistä vähäisempi ja sen hajonta pieni (työväenkoulut)
- vanhempien koulutus on keskimääräistä vähäisempi tai pitempi mutta hajonta suuri (peruskoulu)
- vanhempien koulutus on keskimääräistä pitempi ja sen hajonta on pieni (eliittikoulu)

Jos katsomme muutosta vuosien 1985 ja 1993 peruskoulusta päässeiden ikäluokkien osalta, voimme todeta, että vanhempien koulutuksen taso on noussut ja hajonta lisääntynyt koulukohtaisesti (ks. kuvio 4). Samalla on kuitenkin tapahtunut jotain olennaista: vähäisen koulutustason vanhempain koulut, joissa hajonta on pieni, on olennaisesti vähentynyt. Koulujen sisäinen elämä on siis sosiaalisesti monipuolistunut.

Vanhempien koulutuksen pitempien koulukohtaisen hajonnan selitysvoima (lineaariregressiona) peruskoulun jälkeisen koulutuksen määräytymisessä on laskenut 21 %:stä 2 %:iin. Jos sama selitys katsotaan vanhempien koulutustason koulukohtaisen keskiarvon kautta, on selitysosuus laskenut 27 %:sta 9 %:tiin.



$$\begin{aligned} \text{Std Dev(vanhkoul)} &= -1,6455 + 2,35792 \\ \text{Mean(vanhkoul)} &- 0,47898 \text{ Mean(vanhkoul)}^2 \\ R^2 &0,788739 \end{aligned}$$



$$\begin{aligned} \text{Std Dev(vanhkoul)} &= -1,2947 + 2,03824 \\ \text{Mean(vanhkoul)} &- 0,4215 \text{ Mean(vanhkoul)}^2 \\ R^2 &0,324971 \end{aligned}$$

Kuvio 4. Vuonna 1985 ja 1993 peruskoulusta päässeiden nuorten vanhempien koulutustason keskiarvo ja hajonta kouluittain

Vuonna 1985 peruskoulusta päässeet jaettiin vielä tasoryhmiin, kun taas vuonna 1993 valmistuneita ei enää jaettu ja heidän käytettävissään oli myös tukiovetusta. Tämä jälkimmäinen ryhmä edustaa "muodollisesti kypsän peruskoulun" muutamaa harvaa ikäluokkaa.³³

Koulupiiri-kohtainen väestön sosiaalinen moninaistuminen oli siis lisääntynyt vuosien 1985—1993 välillä. Nuorten mahdollisuudet edetä peruskoulun jälkeen olivat tasaantumassa. Sosiaali-

³³ Ks. Mäkinen, R. & Volanen M.V. 1997.

sen pääoman muodostus oli saamassa tasoittavan otteen kulttuurisemman pääoman erotteluvoimasta. Ehkäpä tästä löytyykin 1990-luvun koulutuspolitiikan perusmotiivi.

Mahdollisuuksien tasa-arvo — kaikille tarjotaan samat mahdollisuudet, esimerkiksi lähin peruskoulu — ei vielä sano kovinkaan paljon oppimistulosten tasa-arvosta, siitä, että kaikille taataan tarvittavat perusvalmiudet. Viime vuosina koulutuspoliittinen keskustelu on lähtenyt siitä ajatuksesta, että nykyinen peruskoulu on tasa-arvoinen ja tärkeää on vain tasa-arvon säilyttäminen. Tasa-arvohan on pääsääntöisesti ollut vielä koulupiiritasa-arvoa: samassa piirissä asuville sama peruskoulu.

Ne, jotka kuuluttavat tasa-arvon pelkän säilyttämisen perään, ovat ilmeisesti koulutuksellisesti hyväosaisia ja asuvat keskiluokkavaltaisilla asuinalueilla. He haluavat usein lapsensa musiikki-, taide- tai urheiluluokalle. Tätä ei pidetä uhkana tasa-arvolle vaan pelkkänä lahjakkuuskysymyksenä. He pelkäävät, ehkä, että Suomeen muodostuu keskiluokkaisten koulujen yläpuolelle sellaisia eliittikouluja, joihin heillä ei olisi asiaa. Tämä ei kuitenkaan ole pääongelma.

Pääongelman muodostavat ne asuinalueet, joissa työläis-/työttömyysvaltaisessa ympäristössä on keskimääräistä pienempi pitemmän koulutuksen saaneiden vanhempien osuus. He todella miettivät — omista lähtökohdistaan arvioiden — koulun rauhattomuus-, väkivaltaisuus-, kiusaamis-, alkoholi-, poissaolo-, opettajien väsymys- ja ahdistusongelmien myötä lapselleen sopivampaa koulua. Ja heidän poislähtöään kouluyhteisöstä opettajatkin näyttävät pelkäävän.

Koulutuspolitiikan ja koulujen reaktiona on ollut koulujen sisäisen valinnaisuuden lisääminen — tai niin kuin eräs yläasteen rehtori asian ilmaisi: "Minä mieluummin muodostan tasoryhmiä kouluuni kuin olen edistämässä yksityisten koulujen perustamista."

Koulutyön tulosta ilmentää se osaamisen lisä, joka syntyy kouluvuosien aikana. Jos koulu saa oppilaita, jotka osaavat jo lukea ja laskea, puhua ja kirjoittaa, ei ole mikään ongelma pitää yllä näitä taitoja läpi kouluvuosien — usein koulutusmotivoituneiden vanhempien tukemana. Päinvas-
taisissa tilanteissa opettajien taidot ja opetuksen tuloksellisuus tulevat vasta esille.

Esimerkki 3: Lukioiden lisäarvoprofiili

Selvittääkseni lukioiden toiminnan lisäarvoa asetan seuraavan kysymyksen: missä määrin lukios-
ta valmistuneiden ylioppilaiden sijoittuminen lukion jälkeiseen koulutukseen (yliopistoon) on riip-
puvainen lukion omasta toiminnasta ja missä määrin sitä voidaan selittää lukion ulkopuolisilla
tekijöillä?

Tätä selvitän seuraavalla tavalla: Muodostan kaikille päivälukioille oma lisäarvoprofiili selit-
tämällä kustakin lukiosta yliopistoon menevien opiskelijoiden osuutta seuraavilla muuttujilla:

- lukion kieli (suomi/ruotsi),
- lukion lähiympäristön koulutustaso (kunta ja Helsingissä kunnanosa),
- lukioon peruskoulusta valikoituneiden oppilaiden peruskoulun päästötodistusten keski-
arvojen lukiokohtainen keskiarvo,
- lukion ylioppilaskirjoitusten yleisarvosanojen keskiarvo.

Selitettävänä muuttujana on siis kustakin lukiosta valmistuneiden ylioppilaiden yliopistossa opiskelevien osuus. Analyysi tehdään seuraavalla tavalla: selitettävää muuttujaa selitetään regressioanalyttisesti lisäten aina edellisen muuttujien selitykseen seuraavan muuttujan selitysvaivo. Ensin katsotaan siis kuinka paljon koulussa käytetty kieli selittää yliopisto-opiskelua ja lasketaan kullekin koululle ennuste ko. muuttujan perusteella yliopistossa opiskelevien osuudesta. Sitten lisätään selitykseen peruskoulumenestyksen selitysvaivo. Tämän jälkeen lisätään koulun ympäristötekijät ja lasketaan ennuste kullekin koululle. Kunkin muuttujaryhmän selitysprosentit näkyvät kuviossa 5. Näin saatujen koulukohtaisten lisäarvoprofiilien avulla lukiot ryhmitellään neljään ryhmään ottaen mukaan vielä todellinen yliopistossa opiskelevien opiskelijoiden suhteellinen osuus kussakin koulussa. Ryhmittelyanalyysi tuottaa kuviossa 5 olevan tuloksen.

Lukiot voidaan neljän ryhmän ratkaisussa nimetä seuraavasti: ruotsinkieliset lukiot (6 %), eliittilukiot (6 %), peruslukiot (58 %), menettävät lukiot (29 %).

Suomessa on siis suhteellisen pieni lukioiden joukko, joka sieppaa sekä ympäristön että peruskoulun työn tulosten huomattavan edun, mutta ei itse saa kovinkaan paljon aikaan lisä-arvoa³⁴. Kun yliopistojen aloituspaikat ovat rajalliset, toisten voitto on toisten häviö. Se, että lukio on jonkin yliopistokaupungin keskustalukio, ei välttämättä takaa lisäarvon suuruutta, päinvastoin: voi jopa käydä niin, että lukion käynyt menettää suhteellista todennäköisyyttään päästä yliopistoon tällaisessa lukiossa. Toisaalta löytyy myös lukioita, jotka pystyvät huonoista lähtökohdista riippumatta tuottamaan huomattava lisäarvoa.

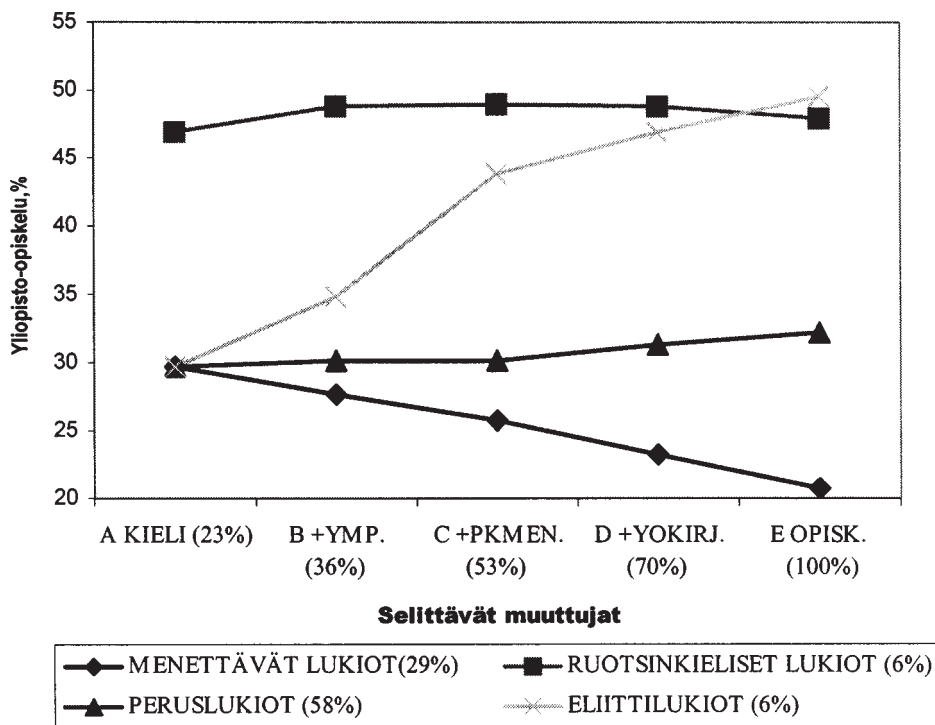
Lukion aloittaa ikäluokasta selvä enemmistö. Lukion jälkeen ylioppilaista puolestaan enemmistö menee ammatilliseen koulutukseen, joko ammattikorkeakouluihin tai ammatillisiin oppilaitoksiin. Joissakin kaupungeissa ja niiden lähikunnissa voidaan puhua jo toisen asteen lukiokoulusta, koska lukioon menevien osuus nousee yli 70 %:n ikäluokasta.

Perinteellinen lukio kääntää opiskelijoiden katset yliopistoon, johonka kuitenkin vain yksi kolmesta pääsee ja silloinkin usean vuoden odotuksen jälkeen. Asian tekee vielä ongelmallisemmaksi se, että peruskoululaisista suuri joukko menee lukioon miettimään juuri ammatinvalintaansa. Tähän nykyinen lukio ei vastaa, vaan aiheuttaa ongelman vaikeutumisen entisestään.

Eritoten suurissa kaupungeissa ja niiden ympäristöissä on kehittynyt tilanne, jossa opiskelijat reissaavat ristiin keskustan ja lähikuntien lukioiden välillä. Keskustan lukioiden sisäänpääsykynnys on noussut kohtuuttoman korkeaksi ja ympäristökuntien pienet lukiot taistelevat samanaikaisesti olemassaolostaan. Jos keskustan lukioiden aloituspaikkoja lisätään, se johtaa lähikuntien lukioiden lisääntymään näivettymiseen. Samalla kaupunkikuntien peruskoululaisista menee ammatillisiin oppilaitoksiin melkoinen määrä opiskelijoita, joille tulisi avata todelliset — eikä vain muodolliset — mahdollisuudet jatkaa opintojaan yliopistoissa tai ammattikorkeakouluissa.

Kuntien yhteiset oppilaaksiottoalueet auttavat tasaamaan tilannetta vain jos samalla luodaan alueellinen toisen asteen oppilaitosten toimiva yhteistyöverkosto, ts. opiskelijalla olisi vielä nuorisoasteen opintojen aikana mahdollisuus tehdä päätöksiä siitä, mitä opiskella tulevan työ- tai jatkokoulutuspaikan saamiseksi.

³⁴ Tulos selittyy osin kattoefektillä, mutta se että eliittilukiot hyötyvät vielä lukionjälkeisessä opiskelijoiden valikoinnissa yliopistoon viittaa siihen, että kattoefekti ei ole ratkaiseva.



Huomautukset:

- A Lukion kieli
- B Lukion kunnan koulutustaso (Helsingissä kaupunginosittain) vuonna 1993, Suomi-CD. Tilastokeskus 1996.
- C Peruskoulusta lukioon tulleiden keskiarvojen lukiokohtainen keskiarvo vuonna 1994. Tilastokeskus 1998.
- D Lukioden ylioppilaskirjoitusten yleisarvosanojen lukiokohtainen keskiarvo 1994. Ylioppilastutkintolautakunta 1999.
- E Vuosina 1993—1995 ylioppilaaksi kirjoittaneiden jatko-opinnot lukioittain vuonna 1996. Tilastokeskus 1998.

Kohtien D ja C erotus ilmaisee lukion oman toiminnan osuuden yliopistossa opiskelun todennäköisyyteen.

Kuvio 5. Lukio toiminnan lisäarvoprofili yliopistossa opiskelun suhteen.

Vuosina 1993—1995 ylioppilaaksikirjoittaneiden yliopistossa opiskelun ennuste kielien, kunnan koulutustason, oppilaan peruskoulumenestyksen ja ylioppilaaksikirjoitusmenestyksen sekä yliopistossa opiskelleiden osuus (%) vuonna 1996 lukioittaisten keskiarvojen mukaan

Esimerkki 4: Akateemisen ja ammatillisen rajan ylitys

Nuorisoasteen koulutuskokeilu — lainsäädännöllinen perusta ja laajuus

"Nuorisoasteen koulutuskokeiluissa saman paikkakunnan lukiot ja ammatilliset oppilaitokset ovat sovittaneet opetustaan yhteen siten, että opiskelijoilla oli mahdollisuus valita opintoja sekä omasta että muista oppilaitoksista. Kokeilusäädöksissä (L 391/91, A 392/91) määrättiin paikallisen kokeilua ohjaavan johtoryhmän tehtävistä ja valtuuksista ja siirrettiin sille muun muassa oppilaitoksille kuuluvaa toimivaltaa. Kokeilusäädöksiin määrättiin myös tutkintojen rakenteesta. Muutoin kokeilu lähti liikkeelle avoimella asetelmalla tarkoituksena kehittää erilaisia ratkaisumalleja peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämiseen.

Nuorisoasteen koulutuskokeilussa olevan ikäluokan suuruus oli 12 000 opiskelijaa ja koko opiskelijamäärä oli 36 500 (v. 1998). Kokeilujen määrä on 16. Oppilaitosten yhdistymisen myötä koulujen määrä on laskenut 142:sta 114:ään. Muutamaan kokeiluun on tullut uusia oppilaitoksia vuonna 1996. Kokeilun piirissä olevien opiskelijoiden määrä on kasvanut kokeilun aikana 3 200:lla. Kokeiluo-ppilaitoksissa suoritettiin 12 500 tutkintoa lukuvuonna 1997—98. Niistä lukion oppimäärään pohjautuvia ylioppilastutkintoja oli 4 800 ja ammatillisia tutkintoja 7 700".

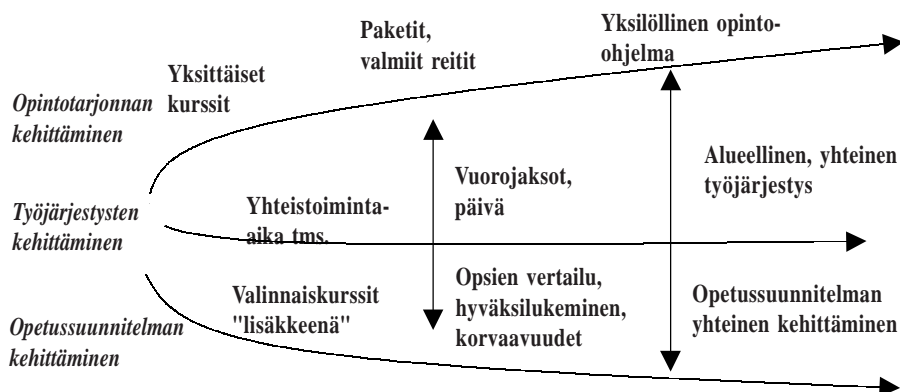
Numminen, Lampinen, Mykkänen, Blom 1999, 27

Opetusministeriön alkuperäinen 1990-luvun alun visio nuorisoasteen koulutuksesta oli visio nuorisokoulusta. Sen taustalla oli ajatus määrittää juuriinmenevästi uudelleen nuorisoasteen koulutuksen sivistykselliset ja työelämävalmiuksien hankkimiseen liittyneet kysymykset. Ajatuksena oli kyllä yleissivistävän, mutta myös ammatillisesti yleissivistävän nuorisokoulun hahmottaminen, jossa nuorten jakajana ei olisi akateeminen/ammatillinen jako vaan heitä koostaisi yhteen yhteiset työelämän ja kansalaisuuden vaatimat tiedot ja taidot.

Heti nuorisoasteen koulutuskokeilujen alkuvaiheessa jäsenyi kaksi periaatteellista erottelua, jotka määrittivät sittemmin lähes kaikkea keskustelua kokeilun piirissä:

1. Kokeilun päätavoite on avata nuorille valinnaisuus koulujen paikallisella yhteistyöllä rakentamalla kouluille "kunnallinen lukujärjestys" *vastaan* kokeilun päätarkoitus on viime kädessä löytää koulujen pedagogiseen ja koulukohtaiseen opetussuunnitelman kehittämistyöhön uusia työkaluja ja välineitä itse oppimistilanteen kehittämiseksi.
2. Kokeilujen päätavoite on muodostaa opiskelijoille mahdollisuus hankkia rinnakkain kaksi tutkintoa, sekä ammatillinen että ylioppilastutkinto erilaisilla työjärjestysratkaisulla *vastaan* kokeilun päätarkoitus on luoda opiskelijalle mahdollisuus rakentaa tutkintokehityksen antamassa laajuudessa eri oppilaitosten opetustarjonnasta itselleen oma opinto-ohjelma, joka vastaa kunkin opiskelijan työelämäsuuntautumista ja/tai jatko-opintosuunnitelmia.

Nämä vastakkainasettelut muotoutuivat kokeilun edetessä kokeilun eri vaiheiksi: kokeilut aloittivat koulujen yhteisten työjärjestysten kehittämisestä ja tutkintopohjaisesta ajattelusta. Kokeilun edetessä mukaan tuli yhä enemmän kysymyksiä, jotka liittyivät opiskelijoiden opinto-ohjelmien rakentamiseen ja itse oppimistilanteeseen. Eri kokeiluyksiköt etenivät hyvin eri tavoin ja eri rytmissä, eivätkä tavoitteetkaan olleet kaikilla samanlaisia. Kokeilun vetäjä Ulla Numminen on hahmottanut kokeiluprosessista alla olevan mallin (ks. kuvio 6). Kokeilussa on kolme kehittämislinjaa: opintotarjonnan, työjärjestysten ja opetussuunnitelmien kehittäminen. Kehittämisaskeleet alkoivat yksittäisistä valinnaisista kursseista ja ovat päätyvässä yksilöllisiin opinto-ohjelmiin, alueellisiin yhteisiin työjärjestyksiin ja opetussuunnitelman yhteiseen kehittämiseen.



Kuvio 6. *Oppilaitosten yhteistoiminnan prosessimalli* (Numminen et al. 1999)

Lukuvuonna 1997—1998 kokeilukouluista tutkinnonsuorittaneista oli keskimäärin vajaat 40 % opiskelijoista valinnut opintojensa aikana opetusta toisesta oppilaitoksesta³⁵. Kun otetaan huomioon se todella voimakas asenteellinen muuri, joka lukioden ja ammatillisten oppilaitosten välillä Suomessa on ollut, tämä on hyvä tulos. Enemmistö opiskelijoita on kuitenkin valinnut vain muutaman kurssin toisesta oppilaitoksesta. Laajempia kokonaisuuksia toisesta oppilaitoksesta on valinnut eri aloilla hyvinkin eri lailla, vaihdellen muutamasta prosentista aina 20 %:iin saakka. Oheisissa taulukoissa 1 ja 2 on esimerkkejä näin muodostuneista yksilöllisistä opinto-ohjelmissä.³⁶

³⁵ Numminen et al. 1999.

³⁶ Virolainen, M. & Valkonen, S. 1999, 67; Vuorinen, P. & Valkonen, S. 1999, 42.

Taulukko 1. Nuorisoasteen koulutuskokeilujen valintoja tehneiden opiskelijoiden tyyppittelyä (Vuorinen & Valkonen 1999)

- 1) **opiskelijat, joilla on monia valintoja eri kouluista** (harrastuskursseja, käytännön taitoihin liittyviä opintoja, lukiokursseja, ammatillisia opintoja)
- 2) **opiskelijat, jotka ovat valinneet yhden harrastus- tai käytäntökurssin**, lukiokurssin tai ammatillisia opintoja
- 3) **harrastuksen ja opiskelun yhdistäneet opiskelijat** (musiikkiopintoja, kilpaurheilua)
- 4) **ammattiopiskelijat, jotka ovat valinneet lukio-opintoja** (laajentaakseen jatko-opintovalmiuksiaan ja/tai -kelpoisuuttaan, parantaakseen työelämävalmiuksiaan)
- 5) **lukiolaiset, jotka ovat valinneet ammatillisia opintoja** (jatko-opintoja varten, harrastuksen/kiinnostuksen tai vaihtelun vuoksi)
- 6) **amatillista ja yo-tutkintoa yhtä aikaa suorittavat** (perusteena useimmiten jatko-opinnot, myös lukion keskeyttäneet, jotka jatkavat lukio-opintoja ammatillisten opintojen ohella)
- 7) **yhdistelmäopinnot-tutkinto**
- 8) **jollekin osa-alueelle/joihinkin aineisiin opintonsa painottaneet opiskelijat** (amatillisten oppilaitosten opiskelijat, jotka ovat painottaneet opintonsa tietyille osa-alueelle tai lukiolaiset, jotka ovat painottaneet opintonsa esimerkiksi matemaattisiin aineisiin tai kieleen. Perusteena myös suunnitelma jatko-opintoihin ja työhön sijoittumisesta)
- 9) **opiskelijat, joita laajentunut valinnaisuus ei kiinnosta** (usein ammatillisen (suuntautumisensa tietäviä tai korkeakouluun suuntaavia hyvin menestyneitä opiskelijoita, joille ei tarjolla kyseisen alan opintoja, halu keskittyä pääasiallisiin opintoihin, halu muuten suorittaa opinnot mahdollisimman perinteisesti ja "turvallisesti")

Taulukko 2. Opiskelijoiden muodostamia henkilökohtaisia monikouluisia opinto-ohjelmia oppilaitosten alueellisen yhteistyön puitteissa (Virolainen, Valkonen 1999, 67)

Ammattiinopiskelijat	Lukiolaiset
<ul style="list-style-type: none"> – lähihoitajan tutkinto (100 ov), johon on suoritettu opintoja sosiaali-alan oppilaitoksessa ja ammattioppilaitoksessa (hiusten- ja kauneudenhoito, oman ajoneuvon huolto, pikakampaustekniikat) – merkantin tutkinto (80 ov), johon suoritettu opintoja lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa (kuvaamataito, kokoonpanotekniikka, tekninen piirustus ja suunnittelu) – suurtalouskokki (114 ov), johon on suorittanut kaikille yhteiset aineet osittain lukiossa (äidinkieli, englanti, ruotsi, matematiikka, yhteensä 15 kurssia) – sähkötekniikan perustutkinto (3-vuotinen), johon opiskellut suomea matematiikkaa, fysiikkaa ja kemiaa lukiossa, yhteensä 8 kurssia – mekaanikko, tietotekniikka (3-vuotinen), johon on suorittanut yhteensä 15 ov autotekniikkaa, kuvaamataitoa ja kaupallisia opintoja (oman koulun rinnakkaislinjalla, lukiossa ja kauppaoppilaitoksessa) – koti-, laitostalous- ja puhdistuspalvelualan perustutkinto, johon suoritettu yhteensä 32 kurssia lukiossa ja toisessa ammatillisessa oppilaitoksessa – 3-vuotinen parturi-kampaaja tutkinto, johon suorittanut kaikille yhteisiä neljää ainetta lukiossa yhteensä 22 kurssia 	<ul style="list-style-type: none"> – lukio-opinnot 64 kurssia, lisäksi 15 ov liiketalouden ja tietotekniikan instituutissa – lukio-opinnot 68 kurssia, lisäksi neljä kurssia terveydenhuolto-oppilaitoksessa (viittomakieli, ensiapu, fysiologian soveltava kurssi, hoitamisen etiikka) – lukio-opinnot 45 kurssia ja ammatillisia opintoja teknisen alan peruskurssilta 29 kurssia (sähköala) – lukio-opinnot 71 kurssia, johon lisäksi kahdeksan kurssia espanjaa toisessa lukiossa, yksi kurssi ranskaa toisessa lukiossa ja osallistuminen tutor-koulutukseen – lukio-opinnot 68 kurssia, lisäksi yhteistarjonnasta kursseja Maukasta kotiruokaa, Kodin juhlat, Omat värini ja tyylini, Kansainväliset herkut, Ensiapu, leirikoulu ja Kansainvälinen turvakurssi – lukio-opinnot 68 kurssia ja lisäksi 8 kurssia tekniikkaa – lukio-opintoja 83 kurssia ja lisäksi 14 kurssia musiikkia, kolme kansainvälisyyskurssia ja matematiikan lisäkurssi – lukio-opintoja 66 kurssia ja lisäksi 8 kurssia mediaopintoja ja 6 kurssia tekstiilialan opintoja ammattioppilaitoksessa

Nuorisoasteelta ei siis enää tule kahdenlaisia opiskelijoita vaan monenlaisia ylioppilaita ja monenlaisia ammattilaisia. Esimerkiksi ylioppilaita, joilla on myös ammatillinen tutkinto tai huomattava vahva ammatillinen perustietous ja jo hankittuja käytännöllisiä erityistaitoja, ja päinvastoin: ammattilaisia, joilla on yo-tutkinto tai huomattavia jatko-opintovalmiuksia suoritettujen lukio-opintojen pohjalta, mutta myös perinteellisen lukion ja ammatillisen koulutuksen erialaisilla oman koulun opetustarjonnasta hankituilla painotuksilla. Nuorisoasteen koulutuskokeilut osoittavat, että jos oppilaitosten yhteistyö on hyvin järjestetty, näitä mahdollisuuksia todella myös käytetään³⁷.

³⁷ Ks. tarkemmin Numminen et al. 1999.

Jos ammatillisiin tutkintoihin liitetään, kuten suunnitteilla on, yo-kirjoituksiin vertautuva näyttökoe, on kaikilla nuorisosteella valmistuneilla samat perusominaisuudet: kolmivuotinen kouluus, yleinen jatko-opintokelpoisuus ja näyttökokeen läpikäyminen. Mitä vielä puuttuu nuorisokoulusta?³⁸ Nuorisokoulusta puuttuu tietysti olennaisin — nimittäin opetussuunnitelma. Ilman koko nuorisostetta kattavaa ajatusta opetussuunnitelmasta, jossa akateeminen ja ammatillinen perinne, tukevat ja rikastavat toisiaan, ei nuorisokoulua voi syntyä. Nuorisokoulun toteuttaminen kaatuikin juuri pelkoon lukion ja ammatillisen koulutuksen "sotkemisesta" keskenään.³⁹

Sisällön kehittämiseen liittyvää vaadetta on pyritty ratkaisemaan olemassa olevan kaksijakoisessa järjestelmän rajoissa korostamalla koulutuksen valinnaisuutta ja yksilöllistämistä. Tämä koulujen välisiä kytkentöjä korostava muutosstrategia on yksi neljästä eri mahdollisuudesta avata rakenteellisia esteitä koulutuksen sisällölliselle kehittämiselle. Seuraavat kaksi jakoa voidaan hahmottaa muutosstrategioiden lähtökohdiksi:

1. Ajatellaan niin, että ammatillinen koulutus ja akateeminen koulutus ovat niin perustavanlaatuisesti erisältöisiä että ne on pidettävä erillään toisistaan ja ammatillista koulutusta on kehitettävä sen omilla ehdoilla. Vasta ammatillisen koulutuksen riittävän vahvistumisen jälkeen on mahdollista luoda kytkentöjä akateemiseen koulutukseen. Tämä on paras tae ammatillisen koulutuksen arvostuksen lisäämiseen.

Tälle vastakkainen lähtökohta uskoo siihen, että akateemisen ja ammatillisen koulutuksen erot eivät ole perustavanlaatuisia vaan erot pikemminkin vain ylläpitävät sosiaalista eriarvoisuutta. Siten ammatillisen ja akateemisen koulutusta erottelevat koulutusjärjestelmän piirteet on pyrittävä häivyttämään niin pitkälle kuin mahdollista. Tämä on paras tae arvostuserojen poistumiselle.

2. Ajatellaan, niin että kytkennät akateemisten ja ammatillisten tietojen ja taitojen välille syntyvät jokaisen opiskelijan omien valintojen seurauksena. Opinnot on jäsennettävä opintokokonaisuuksiksi (moduleiksi), joiden yksiselitteinen erottelu akateemiseen ja ammatilliseen ei ole tarpeen.

Tälle vaihtoehtoinen ajatus on, että akateemisen ja ammatillisen keskinäissuhteen rakentaminen on haasteellinen uudelleenjäsenitys, johonka liittyy mm. sekä tiedon ja taidon, yleis- ja ammattisivistyksen että kansalaisuus ja työntekijä -suhteen uudelleenmäärittely. Kysymys on opetussuunnitelmallisesta, sisällöllisestä kehittämistyöstä, jossa voidaan kuitenkin edetä vain kummankin perinteen tasa-arvoisella, konkreettisella ja pitkäjänteisellä yhteistyöllä.

³⁸ Olen käsitellyt tätä kysymystä hieman laajemmin toisessa yhteydessä, ks. Volanen 1999.

³⁹ Ajattelutapa on kuitenkin nyt jo muuttumassa. Opetushallituksen pääjohtaja Sarjala kirjoittaa: "Inhimilliset tarpeet eivät erilaistu sen mukaan kumman koulutusuran - yleissivistävän vai ammatillisen - yksilö valitsee peruskoulun jälkeen. ... Pohdinta ammatillisen sivistyksen ja yleissivistyksen lähentämisestä on kuitenkin ollut riskialtista juupas—eipäs—kinastelua, koska pohdintojen taustalla on epäilty olevan pyrkimyksiä viedä yhtenäiskouluidea toiselle asteelle. ... On täysin mahdollista säilyttää toisen asteen koulutuksen organisaatiorakenne ja silti pyrkiä tietoisesti eroon sivistyksen kaksijakoisuudesta" (Sarjala 1998). OPM:n kansliapäällikkö Hirvi puolestaan toteaa, että "sivistyksen jakaminen yleissivistykseen ja ammattisivistykseen ei ole enää kovin perusteltua" (Hirvi 1999).

Edellä esitetyt jaot eivät ole selvärajaisia. Eritoten kun ne sijoitetaan eri maiden konkreettiseen historialliseen tilanteeseen, jaottelujen rajat suhteellistuvat. Näiden kahden jaon pohjalta voidaan kuitenkin löytää vähintäänkin neljä eri muutosstrategiaa (ks. kuvio 7):⁴⁰

Opetussuunnitelman	Koulutusjärjestelmässä akateeminen ja ammatillinen	
	erillään	yhdessä
Modularisointi riittää	Kytkenät (Linkages)	Yhdentäminen (Unification)
Sisältöä kehitettävä	Vahvistaminen (Enhancement)	Rikastaminen (Enrichment)

Kuvio 7. Neljä muutosstrategiaa nuorisoasteelle

Suomessa eri viime vuosien kehittämishankkeissa on ollut esillä ainakin kolme yllä olevista strategioista (Kytkenät, Vahvistaminen, Rikastaminen). Kuitenkin jopa pienimuotoisten "kytkentöjen" kehittäminen lukion ja ammatillisten oppilaitosten välille herättää helposti reaktioita, jotka osoittavat, että Suomessa tähän erotteluun liittyy erityisen paljon sosiaalisia ja kulttuurisia latauksia. Mukana on tietysti myös eri opettajaryhmien opettajien työllisyys- ja palkkapolitiittiset intressit. Nekin saavat yleensä ilmiänsä perusteluissa, jotka liitetään Suomen historiaan, erityisesti lukion asemaan ja merkitykseen Suomen koululaitoksen historiassa.

Tällaisessa koulutuspolitiittisessä keskustelutilanteessa ammatillisen koulutuksen aseman parantaminen Kytkenä tai Yhdentäminen -strategilla johtaa helposti vaatimukseen ammatillisen koulutuksen "akatemisoimisesta" tai "tieteellistämisestä", ts. yhteydet ammatilliseen koulutukseen voidaan luoda vain jos ammatillisuus samalla muokataan akateemisten intressien mukaiseksi. Nämä intressit esitetään yleisinä sivistysintresseinä, yleissivistyksenä. Vastaavasti ammatillisen koulutuksen vahvistamisen strategia johtaa helposti ammatillisen koulutuksen eristymiseen yleissivistävästä koulutuksesta tai yleissivistävän koulutuksen "amatillistamisen" vaatimukseen.

Se, että akateeminen tieto ja taito edustaa koulutusjärjestelmässämme yleistä, universaalialia ja ammatillinen tieto ja taito jotain erityistä, spesifiä, ei ole vain koulutuspolitiittinen oikku tai väärinkäsitys. Siihen liittyy — moninaisten sosiaalisten ja taloudellisten intressien lisäksi — aatehistoriallinen lohkeama, johon tukeuduttiin modernin teollisuusyhteiskunnan synnyttämisessä ja jota toisen modernin hyvinvointivaltio pyrki lieventämään sosiaalisen pääoman ja valistuksen vapautta-vaan voimaan tukeutuen. Aatehistoriallinen lohkeama on pääosin vielä tunnistamatta, puhumatta-kaan sen akateemisesta tunnustamisesta.

⁴⁰ Toisen asteen koulutuksen muutosstrategioiden hahmottelu on keskustelun alla lähes kaikissa Euroopan maissa. Tämä jako oli lähtökohtana EU:n Leonardo-hankkeessa, sen tuloksista tarkemmin Lasonen & Young (eds.) 1998.

5 Yksilön rajallisuus ja yksilöllisyyden rajattomuus

Vuoden 1985 peruskoulusta valmistuneet olivat vielä muodollisestikin keskeneräisen peruskoulun päästökäitä: heidän koulutuspolkunsä oli ajatuksellisesti ja suuntautumisen osalta muotoutunut jo peruskoulun aikana. Heidät olivat suhteessa omiin vanhempiinsa monin osin etäällä kodista ja sen kulttuurista, mutta koulutussuuntautuminen rakentui keskeisiltä osin vanhempien, nuoren ja koulumenestyksen vuorovaikutuksessa.

Peruskoulun yksilöllistävä vaikutus suhteessa säätö- ja luokkapohjaiseen sidonnaisuuteen näyttää vuoden 1993 ikäluokalla olleen jo huomattavan suurta. He olivatkin yksi harvoista muodollisesti kypsästä peruskoulusta valmistuneista ikäluokista. Peruskoulujen sisäinen elämä oli saanut jo sosiaalista monipuolisuutta eikä jatko-opintoihin siirtyminen ollut enää niin vahvasti sosiaalisista tekijöistä riippuvainen.

Taloudellisen laman ja koulukustannusten leikkausten mukana synnyttiin valinnaisuutta korostava koulutuspolitiikka; seurauksena oli ensin koulujen sisäinen eriytyminen sekä viimein koulujen välisten erojen salliminen koulujen koulupiiriäön heikentämisen myötä.

Nuorisoasteen yksipuolistava vaikutus näkyy kahtaalla. Toisaalla lukioiden keskinäisessä työäjoissa, jossa peruskoulun luomaa sosiaalista pääomaa puretaan muutaman eliittilukion voimalla käyttämällä yksipuolisesti hyväksi peruskoulujen työä tuloksia.

Toisaalta nykyisen nuorisoasteen vaikutuksen luonne kävi ilmi kun tarkasteltiin nuorisoasteen kokeilujen tuloksia: lukion ja ammatillisen oppilaitosten rajan ylitsekäyminen on osoittautunut mahdolliseksi ja opiskelijalle mielekkääksi. Jako ammatilliseen ja akateemiseen ei ole enää opiskelijoille ensisijainen jako, vaan koulutusta arvioidaan omasta tulevasta elämäkulun odotuksesta käsin.

Kulttuurinen lohkeama

Koulutuspolitiikassa sotien jälkeisen toisen modernin keskeinen yhteenotto käytiin kulttuurisen ja sosiaalisen pääomanmuodostuksen välillä. Yksilön luontoperäisen ja/tai kulttuurisen pohjattomuuden sijaan nostettu teesi yksilön rajallisuudesta asetti tehtäväksi yhteisen yksilöllisyyden — kansalaisen — edistämisen. Täysivaltainen kansalaisuus tunnustettiin kuitenkin vain työä ulkopuolella.

Nykyinen eurooppalainen mittapuu sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman ja globaalinen raja taloudellisen pääoman tuottamisessa asettavat meidät uuden tilanteen eteen. Kun kunkin pääomamuodon tuottamat rajalliset instituutiot ovat nyt tyhjenemässä sisältölatauksistaan, syntyy toimintatila, jossa yksilön rajallisuus kääntyy ajatuksiksi yksilöllisyyden rajattomuudesta.

Yksilöllistymisestä odotetaan taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääomamuodostuksen sisäisten ristiriitojen ratkaisijaa. Sosiaalisen pääoman piirissä yritetään ratkaista tasa-arvon ja vapauden välistä ristiriitaa siirtämällä toiminnallista vastuuta itse kullekin. Kulttuurisen pääoman ken-

tillä haikaillaan vielä kotikulttuurin omaksumiseen perustuvaa erottautumista/samastumista ja samalla kamppaillaan kulttuurituotannon teollistamisen pihdeissä. Taloudellisen pääoman markkinat siirtävät kysymyksen osin itsensä ulkopuolelle, vaihdon ja kulutuksen piiriin tavalla, joka kääntymässä sitä itseään vastaan: yksilöllisyyden rajattomuus asettaa kulutukselle voimistuvan yhteiskunnallisen tuotannon tehtävän.

Yksi vastaus on jo annettu: eurooppalainen teknologiamissio on korostanut yhteiskunnallisen toiminnan asiayhteyksiä (*context*) eikä niinkään niiden sisältöjä (*content*). Nyt on tullut aika teollistaa myös sisällöt.⁴¹ Tieteen ja taiteen instituutiot muodostavat sisältöteollisuuden ytimen. Kun toisen modernin pyrkimys rakentaa tiede- ja taideyhteisö osaksi (poliittista) valtioyhteisöä epäonnistui, niin onnistuuko euroyhteisö paremmin sisältöteollistamisohjelmallaan?

Löytyisikö muita etsinnän suuntia? Sivistys voidaan nähdä myös kamppailuna arjen voittamisesta itsellemme ja toisillemme.⁴² Sivistyksen ja yksilöllistymisen kysymykset asettuvat yhtä aikaa ja osoittavat yhteisen vastauksen etsimisen suuntaa — ei ehkä niin kuin aikaisemmin, rahvaaseen tai työkansaan viitaten — vaan yhteiseen arkeemme ja sen omaksi ottamiseen. Mitä muuta varten oikeastaan käytämme järkeämme — muodossa, toisessa ja kolmannessa?

Tässä kentässä kysymys koulutuksen vaikuttavuudesta — tai vaikuttamattomuudesta — näyttäytyy kovin institutionaaliselta, jopa valtionaloudelliselta kysymykseltä. Siihen vastaaminen — puoleen tai toiseen — ei anna ajatuksellisia työkaluja yhteiskunnallisten instituutioiden, erityisesti yliopistojen, ylläpitämien kulttuuristen lohkeamien korjaamiseen.

Lähteet

- Agambe, G. 1993. *The Coming Community*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Alapuro, R. 1973. *Akateeminen Karjala-Seura. Ylioppilasliike ja kansa 1920- ja 1930-luvulla*. Helsinki.
- Beck, U. 1986. *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U. 1987. Beyond status and class. Teoksessa W. Mega et al. (toim.) *Modern German Sociology*. Columbia: Columbia University Press.
- Beck, U. 1993. Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. *Zeitschrift für Soziologie* (22)3, 178—187.
- Beck, U. (Hrsg.) 1997. *Kinder der Freiheit*. Edition Zweite Moderne. Suhrkamp: Stuttgart.
- Beck, U. & Sopp U. (Hrsg.) 1997. *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus*. Opladen: Leske + Budrich
- Cygnaeus, U. 1910. *Kirjoituksia, 347: Vastine tarkastuskomitean lausuntoon ja ehdotuksiin, Helsingissä 30 p. syyskuuta 1862*.
- Dabrowski, 1990. The academic fields of knowledge. *Science studies* 2/1990, 3—21.
- Englund, T. 1980. *Medborgerlig läroplanskod för folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19*. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, rapport 10. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning I Stocholm.
- Frank, M. & Haverkamp, A. 1988. *Individualität*. München: Wilhelm Fink Verlag.

⁴¹ Ks. Lipposen II hallituksen ohjelma.

⁴² Ks. Heydorn 1980.

- Furlong, A. & Cartmel, F. 1997. *Young People and Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Merquior, J.G. 1988. *From Prague to Paris, A critique of structuralist and post-structuralist thought*. New York: Verso.
- Gordon R.B. & Malone, P.M. 1994. *The texture of Industry. An Archaeological View of the Industrialization of North America*. New York: Oxford University Press.
- Holzkamp, K. 1984. *Grundlegung der Psychologie*. Campus: Berlin.
- Hardt, M. & Negri, A. 1994. *Labor of Dionysus. A Critique of the State-Form*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Heydorn, H.J. 1980. *Ungleicheit für alle*. Zur Neufassung des Bildungsberiffs Bildungstheoretische Schriften, Band 3. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Hirvi, V. 1999. Muutosten kanssa on opittava elämään Teoksessa Matti Peltonen *Näkijä ja tekijä*. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Hyvärinen, M. 1994. *Viimeiset taistot*. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos 6/1994. Tampere: Vastapaino.
- Hyypä, H. 1999. *Varanto varastossa. Koulutus sivistää, jalostaa ja varastoi joutoväkeä*. Turun yliopisto, RUSE-julkaisuja nro 3. Turku: Painosalama Oy.
- Kauppi, N. 1998. Merkin arbitraarisuus ja motivoituneisuus yhteiskuntatieteissä. *Synteesi* 1/1998, 80—85.
- Klemelä, K. 1999. *Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin*. Turun yliopisto/RUSE -julkaisu nro 48. Turku: Painosalama Oy.
- Kom.Miet. 1993. *Humanismin paluu tulevaisuuteen*. Komiteamietintö 1993:31. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kurz, R. 1988. Abstrakte Arbeit und Sozialismus. Zur Marx'schen Werttheorie und ihre Gesichte. *Marxistische Kritik* 4/1988, 57—108.
- Kurz, R. 1994. *Der Kollaps der Modernisierung*. Leipzig: Reglam verlag.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. *Suomen Säädöskokoelma*, 630/1998. Helsinki: Edita Oy.
- Lasonen, J. & Young, M. (Eds.) 1998. *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education*. European Commission, Leonardo da Vinci Programme: Surveys and Analysis: Post-16 Strategies Project. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Lipposen II hallituksen ohjelma. www.vn.fi/vn.
- Lukiolaki 1998. *Suomen säädöskokoelma*, 629/1998. Helsinki: Edita Oy.
- Molarius, P. 1996. *Nuoren Apollon syöskykierre. Sivistyneistö ja kansallisen ideologian murroksia*. Kirjallisuudentutkijain seuran vuosikirja 49, 9—29 Tampere: KTS
- Noro, A. 1995. Uudemman kulutussosiologian mallit ja figuurit. *Sosiologia* 32(1), 1—11.
- Numminen, U. & Lampinen, O. & Mykkänen, M. & Blom, H. 1999. *Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut, raportti 9. Lukuvuodet 1992—1998*. Helsinki: Opetusministeriö.
- OECD 1998. *Education at a Glance*. OECD: Paris.
- Sarjala, J. 1998. Ammatin kautta sivistykseen. *SPEKTRI* 4/1998.
- Snellman, J.W. 1844. Suomessa on edullisempaa edistää käsiteollisuutta kuin tehtaita. *SAIMA* nro 7.
- Tilastokeskus 1998. *Vuosina 1993—1995 ylioppilaaksi kirjoittaneiden jatko-opinnot Suomessa vuonna 1996*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1998. *Suomi-CD*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Virolainen, M. & Valkonen, S. 1999. *Nuorisoasteen koulutuskokeilut joustavuuden näkökulmasta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuslauseita 3/1999. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Volanen, M.V. & Mäkinen, R. 1997. Eriarvoisuutta kaikille? Teoksessa Reijo Raivola & Päivi Valtonen & Matti Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Edita, 236—255.
- Volanen, M.V. 1999. Nuorisokoulu tulee — olemmeko valmiit. *Kuntapuntari* 2/99, 19—22, Helsinki: Tilastokeskus, International Business Statistics.
- Volanen, M.V. 1995. Mutual enrichment of academic and vocational in youth education. Teoksessa Lasonen, J. & Stenström, M-L. (eds.) *Contemporary issues of occupational education in Finland*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, Omicron Tau Theta — Upsilon Chapter, Ammattikoulutuksen tutkimusseura.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 1999. *Vastuullinen opiskelija avoimessa kouluissa. Tutkimus opiskelemisesta nuorisoasteen koulutuskokeiluissa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimusselesteita 2/1999, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ylioppilastutkintolautakunta 1999. *Ylioppilaskirjoitusten koulukohtaiset yleisarvosanojen jakautumat vuodelta 1994*. Helsinki: Tieto Oy.

Koulutuksen valtakunta?

1 Johdanto

Lapin yliopiston tutkijaryhmän projekti koulutuksen vaikuttavuudesta muodostuu useista tutkimuksista. Mukana on ollut ensinnäkin teemoja, joissa hallitsevana on sosiaalitieteiden teoreettinen perinne yhteiskunnan muutoksesta. Näkemys työn ja työmarkkinoiden muuttumisen kytkeytymisestä laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen on ollut keskeinen. Olemme tarkastelleet koulutusta yhteiskunnassa eli kysymystä siitä, miten yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset vaikuttavat työmarkkinoihin ja työmarkkinoille pyrkiviltä edellytetyihin koulutusvaatimuksiin sekä sitä, millaisena valikointikriteerinä ja valikojana koulutus työmarkkinoilla toimii. Tutkimuksen kohteena on ollut koulutus yksilöiden elämänkulussa. Yksilöiden elämänperspektiivistä käsin olemme pohtineet koulutukseen ja työhön osallistumiseen liittyviä valintoja. Olemme tarkastelleet koulutuksen yksilötason vaikuttavuuden näkymistä elämisen laatuna ja välittymistä kokemuksellisuuden kautta sekä sitä, miten yksilöt arvioivat ratkaisujaan 1990-luvun työmarkkinoilla. Toisekseen projektimme tutkimuksissa on kasvatustieteellisen vaikuttavuustutkimuksen valossa käsitelty koulutuksen tuottamia kvalifikaatioita ja opetuksen laatua. Mikrotasolla on selvitetty opiskelijoiden kokemuksia koulutuksen merkityksestä ja roolista sekä arvioitu koulutuksen vaikuttavuutta oppimisen prosessin näkökulmasta.

Keskitymme tässä artikkelissa osaan projektimme tuloksista. Tuomme keskusteltavaksi koulutuksen vaikuttavuuden ja yhteiskunnan rakenteiden välisen yhteyden, mikä näkyy työmarkkinoiden muutosten heijastumisena koulutuksen vaikuttavuuteen. Työsuhteelliset muutokset, jotka alkoi-
vat jo nousukauden aikana, kertovat palkkatyön uusista ehdoista. Ne ilmentävät toimijoiden uudenlaisia rakenteellisia ehtoja ja mahdollisuuksia niin koulutus- kuin työmarkkinoillakin.

2 Koulutus ja uudet sosiaaliset jaot

Koulutustason yleistä kohoamista on pidetty menestyvien yhteiskuntien välttämättömänä ehtona. Koulutuksen laajentaminen on nähty hyvinvoinnin takaajana ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentäjänä ja sen uudistaminen keinona uudistaa koko yhteiskuntaa. Sitä mukaa kuin modernismin kehitys alkoi Suomessa 1950-luvulta lähtien merkitä palkkatyöyhteiskunnan edellytysten, periaatteiden, kriteerien ja toimintatavoitteiden luomista, myös koulutus on ollut yhteiskunnan sosiaalisen järjestyksen tärkeä kiinteittäjä (Allardt 1989, 17–18; Rinne & Salmi 1998, 17; Suikkanen & Linnakangas 1998, 37). Työntekijäroolin ja kansalaisuuden tuottamisessa koulutuksella on ollut erityinen merkitys. Sen yhdeksi tehtäväksi muotoutui rakentaa yhteiskunnan horisontaalista ja vertikaalista sosiaalista järjestystä.

Määrittelyn ja luokittelun tarve johti modernissa yhteiskunnassa siihen, että tutkinnoista muodostui lupakirjoja ammatin harjoittamiseen (Väärälä 1995, 55; Rinne & Salmi 1998, 17). Koulutusjärjestelmä on osallistunut yksilöiden elämänsä ohjaamiseen, yhteiskunnallisten asemien eriyttämiseen ja niihin sijoittamiseen. Niin yksilöiden siirtyminen työmarkkinoille kuin palkkatyöhön osallistuminen ja siitä poisjääminenkin ovat perustuneet neuvoteltuun järjestykseen ja sopimussellisiin ratkaisuihin (Suikkanen & Linnakangas 1998, 35–37; ks. myös Julkunen 1997). Koulutusjärjestelmällä valtio on määrittänyt työmarkkinoille tulon ikää ja eläkejärjestelmällä sieltä poistumisen ikää sekä riskijärjestelmillään palkkatyöstä saatavia erivapauksia. Aina 1990-luvulle asti yksilön kiinnittäminen kansallisten, yhtenevien työmarkkinoiden jäsenyyteen myös onnistui, koska tavoitteet olivat yhdensuuntaiset yhteisöjen ja yksilön kannalta. Koulutuksen ja työllistymisen vaikutusyhteys oli selvä ja esimerkiksi nuoret pystyivät luottamaan koulutusinvestointeihinsa. Koulutettujen mahdollisuudet sijoittua työmarkkinoille olivat hyvät, kun uusia toimialoja syntyi ja valtion toiminta laajeni.

1990-luvulla monet kansallisvaltion sosiaalisen järjestyksen perusteista ovat alkaneet järkkäyä, kun palkkatyötä on ollut rajallisesti. Aikaisemmat keinot yhteiskunnan ohjaamiseksi ja yksilöiden yhteisöihin kiinnittämiseksi eivät enää toimi entisellä tavalla. Huolimatta väestön koulutustason yleisestä kohoamisesta koulutukseen liittyvä sosiaalisen aseman turvallisuus ja varmuus eivät ole nousseet vastaavasti. Työmarkkinoilla on käynnissä nousukauden aikana muotoutuneen sosiaalisen järjestyksen purkautuminen ja uudelleen muotoutuminen. Palkkatyöhön osallistumiselle rakentuvan sosiaalisen järjestyksen ja koulutuksen suhde on muuttumassa.

Yleinen työllisyysaste oli 74 prosenttia vuonna 1990. Vuoteen 1993 mennessä Suomen kansainvälisestikin korkea työllisyysaste putosi 75 prosentista 60 prosenttiin miehillä ja 70 prosentista vajaaseen 60 prosenttiin naisilla, minkä jälkeen työllisyysaste on noussut vain vähän. (Eurostat 1997, 111.) Koulutuksen merkitystä työelämästä syrjäytymisessä osoittaa se, että erityisesti nuorten kesken on syntymässä selvä jako koulutusta vailla olevien ja koulutusta hankkineiden välillä. Esimerkiksi vuonna 1960 syntyneiden vain perusasteen koulutuksen saaneiden miesten työllisyysaste oli 62 prosenttia vuonna 1995 ja korkea-asteen suorittaneiden miltei 88 prosenttia (Suikkanen ym. 1999, 116).

Työvoiman valikoitumisesta ja sisäisestä kilpailusta on tullut työmarkkinoiden keskeinen piirre. Työsuhteen jatkuvuudesta on tullut työnhaun jatkuvuutta (Peteri 1997), ja siinä eri ikäryhmien asema on erilainen. Nuoret tulevat työmarkkinoille myöhemmin kuin ennen ja nuorilla on vaikeuksia sijoittua työelämään opintojensa jälkeen. Heille koulutus kuitenkin tarjoaa mahdollisuuden sijoittua työmarkkinoille. Vanhemmat ikäluokat ovat vaikeuksissa silloin, kun he joutuvat jättämään entisen, usein pitkäaikaisen työn. Vähäisen koulutuksen ja puuttuvien tutkintojen vuoksi uudelleen sijoittuminen työmarkkinoille voi olla erittäin hankalaa.

Ikääntyneiden työelämästä syrjäytymisriskit liittyvät osaksi heidän heikompaan koulutustaustansa verrattuna nuorempaan väestöön (vrt. Rajavaara & Viitanen 1997, 55). Nuorten ja vanhempien ikäluokkien koulutustason välinen ero on Suomessa prosenttiyksiköissä OECD:n eurooppalaisten jäsenmaiden suurimpia (OECD 1993; Komiteanmietintö 1996: 14, 6—7). Nuoret ikäluokat ovat selvästi koulutetumpia. Eroja ei ole vain tutkintoasteissa, vaan myös koulutuksen laajuudessa ja sisällöissä, kuten tietoteknisessä osaamisessa ja kielitaidossa.

Koulutus ja sen suorittamisen mahdollisuudet myös aikuisiällä ovat sosiaalisen aseman merkittäviä jakajia tulevaisuuden työmarkkinoilla. Koulutuksen rooli on tähän asti ollut osittainen ja rajallinen. Yleensä se on liittynyt lapsuuteen ja nuoruuteen ja sillä on ollut aikuiseksi kasvamisen kannalta osittainen merkitys. Nyt olemme uudenlaisessa vaiheessa. Emme puhu vain elinikäisestä oppimisesta ja koulutuksesta, joka liittyy koko elämänuraan, vaan yksilön työtehtävät ja suhde arkeenkin muuttuu niin, että koulutus on läsnä koko ajan. Ihmisten pitäisi oppia jatkuvasti työssään. Puhutaan oppivasta organisaatioista, jotka ovat päteviä vain, jos niiden toiminnassa on jatkuvan oppimisen näkökulma. Tämä selvittävä ja tutkiva ote lyö entistä enemmän läpi myös yksilön elämäntilussa.

3 Työelämän vaatimustaso kasvaa — miten investoida koulutukseen?

Yhteiskunnallisen uusiutumisen tapa ja nopeus ovat jo paljastuneet siinä, että työmarkkinoilta on jo jäänyt syrjään suuri joukko vähän koulutusta saaneita. Vuoden 1994 jälkeen työttömien määrä on Suomessa vähentynyt. Samaan aikaan rekisteröityjen vajaakuntoisten työttömien määrä ja heidän suhteellinen osuutensa on kuitenkin kasvanut. Vuoden 1998 lopussa Suomessa oli vajaakuntoisia työttömiä työnhakijoita liki 63 000 (Suikkanen & Linnakangas 1999, 125). Työttömillä, ja erityisesti vajaakuntoisilla työttömillä, kysymys koulutuksesta on ajankohtainen ja he saattaisivat tarvita huomattaviakin koulutusinvestointeja.

Jos yhteiskunnan kehitysvauhti jatkuu samalla nopeudella kuin miten se on kehittynyt 1990-luvulla, peruskouluttamattomilla työttömillä ei ole juurikaan mahdollisuuksia kilpailla uusista toimeentulomahdollisuuksista. Työmarkkinoilta pois joutuminen ja alhainen koulutustaso ovat alkaneet ennustaa myöhempää heikkoa selviytymistä työmarkkinoilla. Avointen työpaikkojen koulutustasovaatimukset ovat selvästi nousseet 1980-lukuun verrattuna ja koulutustasosta on tullut yhä

tärkeämpi valintakriteeri uutta työvoimaa palkattaessa. Vain nuoren väestön koulutustaso vastaa työnantajien nykyisiä vaatimuksia. Niiden tietojen valossa, jotka ovat saatavissa työvoimatoimistoissa ilmoitetuista avoimista työpaikoista, perusasteen koulutus oli edellytyksenä 14 prosentissa, keskiasteen koulutus 56 prosentissa ja korkea-asteen koulutus 30 prosentissa työpaikoista vuonna 1998. Nousukaudella 1980-luvun loppupuolella perusasteen koulutus vielä riitti suurimmassa osassa avoimia työpaikkoja. Koulutusvaatimusten muutos on ollut huomattavan selvää juuri 1990-luvulla. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Työlliset ja työnhakijat koulutusasteen mukaan sekä avoimien työpaikkojen koulutustasovaatimukset vuosina 1988—1998 (Työnvälitystilastot, työministeriö)

Vuosi	Työllinen työvoima			Työnhakijat				Avoimet työpaikat*		
	Ei perusast. jälk. koul.	Keskiaste	Korkea-aste	Ei perusast. jälk. koul.	Keskiaste	Korkea-aste	Ei tietoa	Ei perusast. jälk. koul.	Keskiaste	Korkea-aste
1988	38,5	49,0	12,5	58,9	36,8	3,9	0,4	53,5	37,7	8,7
1990	36,6	50,5	12,9	57,8	37,7	4,2	0,3	35,8	50,0	14,3
1992	33,3	51,5	15,6	48,5	44,0	6,7	0,8	42,9	39,4	17,6
1994	29,7	52,4	17,9	44,2	46,1	8,8	0,9	20,4	58,9	20,7
1996	27,0	53,3	19,6	42,2	47,4	9,5	0,9	18,1	57,3	24,6
1998	26,1	54,4	19,5	38,0	50,5	10,3	1,2	13,5	56,1	30,4

*= poikkileikkaustieto joulukuussa

Suomessa on siirrytty nopeasti vailla ammatillista koulutusta olevasta tai keskiasteen suorittaneesta työvoimasta keskiasteen tai korkea-asteen suorittaneeksi työlliseksi työvoimaksi. Yritykset kilpailevat korkean ammatitaidon työvoimasta ja erityisesti uusissa työsuhteissa työntekijöiltä edellytetään laaja-alaista koulutusta ja sen lisäksi muuta pätevyyttä. Kymmenen viime vuoden aikana työllisyyden ja koulutuksen välillä on syntynyt aikaisempaa selvempi yhteys. Esimerkiksi Teollisuuden ja työnantajain keskusliiton tekemän kyselyn mukaan noin joka toiselta uudelta työntekijältä vaaditaan nykyisin joko yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa suoritettu tutkinto ja yli 40 prosentilta tutkinto ammatillisesta oppilaitoksesta (Teollisuuden ja työnantajain keskusliitto 1998). Työmarkkinoilla eletään monitasoisen erilaistumisen aikaa. Ammatillisesti kouluttamattomien työttömyys on kasvanut viime vuosiin asti. Vain nuorten ja koulutettujen työttömyys on lähtenyt alenemaan pahimpien lamavuosien jälkeen (Suikkanen ym. 1998, 97—98).

Työnantajien käyttämät työvoiman rekrytointikriteerit, yksilöiden työhistoria ja palkansaajien sosiaaliset tilanteet ovat alkaneet eriytyä, mikä näkyy työvoimaan kuuluvien mahdollisuuksissa työmarkkinoilla. Jo nyt on nähtävissä, kuinka kansallisesti yhtenevät työmarkkinat ovat alkaneet jakautua entistä selvemmin toimintaperiaatteiltaan erilaisiin työmarkkinoihin: maailmanlaajuisen työpaikkakilpailuun, kansallisten pysyvien työsuhteiden työmarkkinoihin, kansallisten uusmuo-

toisten (osavuotisten ja epävarmojen) työsuhteiden työmarkkinoihin sekä suojattuihin työmarkkinoihin. Vähenevien palkkatyömahdollisuuksien yhteiskunnassa työvoiman eriytyminen voidaan tulkita työvoiman keskinäisenä "laatukilpailuna", jossa muodollinen koulutustaso toimii ensimmäisen asteen valintakriteerinä sekä työvoimaan kuuluvien rekrytoimiselle että poissulkemiselle.

Työnhakijoiden ja työllisten koulutustason erot suhteellistavat työmarkkinoiden ongelmien luonnetta ja käytettyä työvoimapolitiikkaa. 1980-luvun lopussa työvoimatoimistossa ilmoitettujen avoimien työpaikkojen koulutustasovaatimukset vielä vastasivat työnhakijoiden koulutusta, mutta tällä hetkellä suurella osalla työttömistä ja valtaosalla ydinkeski-ikä (45—54 vuoden iän; käsite: Väisänen 1995) saavuttaneista on koulutus, jonka taso vastaa työmarkkinoiden menneisyyttä. Vuoden 1998 aikana työnhakijana olleista 38 prosenttia oli vailla perusasteen jälkeistä koulutusta (taulukko 1) ja saman vuoden joulukuun lopussa työttömänä työnhakijana olleista 46 prosenttia (Työnvälitystilastot: vuosi- ja kuukausitilastot, työministeriö). Korkea-asteen suorittaneita työnhakijoissa on kaikkiin työnhakijoihin verrattuna huomattavan vähän. Työmarkkinoiden ongelmat ovat rakenteellisia ja edellyttävät aikuiskoulutuspoliittisia reformeja, kuntoutuspalvelujen laajentamista ja työvoimapolitiikan suuntaamista yksilön työllistettävyyden yleiseen parantamiseen. Työttömien todennäköisyys saada työpaikka on nykyisin huomattavan pieni, koska ero työnhakijoiden koulutusrakenteen ja työnantajien käyttämien koulutuksellisten rekrytointikriteerien välillä on kasvanut suureksi. Voidaan kysyä, onko yleensä kukaan mahdollista kouluttaa työnhakijoita uusien avoimien työpaikkojen edellyttämään vaatimustasoon ilman kokonaan toisen, ylemmän koulutusmahdollisuuden antamista heille, ja onnistuuko tämä nykyisillä koulutuspoliittisilla ratkaisuilla.

Sosiaaliturvaan, myös työttömyysturvaan, tulisi sisällyttää velvollisuus kehittää ja kouluttaa itseään. Tähän asti mahdollisuus koulutukseen on liittynyt pääasiassa vain kuntoutukseen, mutta peruskompensoivissa järjestelmissä, kuten eläke- ja sairausvakuutusetuksissa, koulutuksen osuus on ollut hyvin rajallinen. Tulevaisuuden yhteiskunnan sosiaaliturvassa kompensatioajattelu ei välttämättä riitä samalla tavalla kuin palkkatyöyhteiskunnan kehitysvaiheessa. Pitäisikö valtion olla investoiva sosiaalivaltio ja sosiaaliturvapolitiikan muuttua positiiviseksi politiikaksi (vrt. Giddens 1998; Julkunen 1999, 325—326)? Sosiaaliturva kaipaa myös muunlaisten tilanteiden huomioon ottamista kuin ainoastaan palkkatyöyhteiskunnan kysymykset. Sosiaaliturva tulisi suhteuttaa myös palkkatyön ulkopuolella oleviin tilanteisiin ja sen tulisi sisältää entistä enemmän kehittäviä aspekteja ja luoda yksilöille uusia mahdollisuuksia. Kompensaation lisäksi siihen tulisi liittää erilaisia vaatimuksia itsensä kehittämistä.

Työttömyydessä kuntoutuksen ja koulutuksen elementit ovat itse asiassa lähellä toisiaan. Vain harvassa sosiaaliturvajärjestelmässä on kuitenkaan mietitty, mikä koulutuksen sisältö olisi. Ruotsin esimerkki on lähes ainoa. Ruotsissa otettiin heinäkuussa 1997 käyttöön kunkapslyft-järjestelmä. Järjestelmässä työtön henkilö voi sosiaaliturvallaan suorittaa viidessä vuodessa kolmevuotisen ammatillisen lukion. Tämän lisäksi hän saa työvoimapolitiittisen koulutuksen. (Kunkapslyftskomittén och utvärderingar av Kunkapslyftet.) Myös tanskalaiseen sosiaaliturvajärjestelmään on tullut vastikkeellisuus juuri itsensä kehittämisaspektin kautta.

Nykyiset sosiaaliturvan taloudelliset ja sosiaaliset perusteet tarvitsevat rinnalleen investointi- ja koulutusajattelua. Ongelmana ei ole vain huonosti koulutettujen työllistyminen, vaan mitä ilmeisemmin lähitulevaisuudessa myös työvoiman saannin vaikeutuminen. Nuoren koulutetun ikäluokan ja tiettyjen osaamisalueiden ylikysyntä aiheuttaa jo nyt nähtävissä olevia ongelmia työmarkkinoilla (Kylä-Tuomola 1999). Osaamisen uudistuminen on painottunut hyvin paljon nuorten työelämään tulon varaan. Voidaan ennakoida, että työnantajat joutuvat lähitulevaisuudessa etsimään työvoimaa myös vanhempien ikäluokkien ja työttömien joukosta. Koulutustasosta muodostuu silloin rekrytoinnin kynnyskysymys.

4 Siirtymiä ja riskejä

Koulutus on välttämätön yksilöiden selviytymiselle työmarkkinoilla, mutta se ei yksin ratkaise työllistymistä. Koulutus on yksilölle investointi, erilaisten asioiden mahdollistaja, mutta tämä mahdollisuus on aina ehdollinen. Sitä rajoittavat monet tekijät ja tilanteet. Yhteiskunnan muutos on liittänyt koulutukseen myös turvattomuutta ja riskejä. Monet joutuvat hankkimaan useampia tutkintoja tai täydentämään jo hankkimaansa koulutusta.

Aikaisemmin työmarkkinoille siirtyminen nähtiin valintaongelmana, jossa yksilö valitsi tietyn toimialan ja siihen liittyvän ammatin useista koulutuspolitiikan tarjoamista vaihtoehdoista (Suikkanen & Viinamäki 1999, 194). Näin ollen ei ole katsottu tarpeelliseksi problematisoida jatkuvan opiskelun periaatetta eikä yksilön joustavaa osallistumista uudelleen-, täydennys- ja jatkokoulutukseen. Laaja-alaisten sivistyksellisten ja ammatillisten taitojen omaksumisesta tai jatkuvasta aikuiskoulutuksesta ei ole muodostunut yleistä kansallista perinnettä, jonka mukaan osa työvoimasta ajoittain osallistuisi koulutukseen työtehtävien vaatimusten mukaisesti. Myös koulutuspolitiikassa on tulkittu yhden ammatin ja siihen liittyvien taitojen riittävän koko työuran ajan. Työmarkkinakansalaisen statuksen saavuttaminen on edellyttänyt mahdollisimman vakaata ja harmonista opiskelu- ja työhistoriaa.

Nykyisin siirtymille työurissa ja koulutuksesta työmarkkinoille on leimallista lisääntyvä yksilöllistyminen. Ja samalla, kun siirtymä työelämään yksilöllistyy, muotoutuu myös koulutuksen merkitys uudenlaiseksi niin yksilölliseltä kuin yhteiskunnalliseltakin kannalta (Pollock 1997; Suikkanen ym. 1998; Kivekäs 1999; Martti 1999; Puumalainen 1999). Koulutuksen merkitys näkyy entistä enemmän suhteessa elämänkulun sujuvuuteen, sen muuttuviin tilanteisiin. Koulutuksen merkitys ilmenee siinä, miten sen avulla voidaan tukea selviytymistä erilaisissa siirtymissä. Keskeistä on sijoittuminen työmarkkinoille, ei vain yksittäiseen työhön, jolloin monipuolinen opiskelu- ja työhistoria ovat ratkaisevassa asemassa.

Työmarkkinat ovat alkaneet näyttäytyä myös tutkijoille aikaisempaa selvemmin sosiaalisena järjestelmänä, jonka perusominaisuus on jatkuva muutos ja yksilöiden elämää uudelleen rakentava toimintaperiaate. Yksilöiden elämä ei enää välttämättä ole taloudellisesti eikä sosiaalisesti turvattu sen jälkeen, kun työpaikka on kerran saatu. Tutkimuksemme (Suikkanen ym. 1999) mukaan kuusikymmentäluvulla syntyneet ovat ensimmäisiä ikäluokkia, jotka ovat joutuneet työn-

antajien selkeän valikoinnin kohteeksi ja omiin keskinäisiin kilpailutilanteisiin työmarkkinoilla. Työnantaja ei ole pakottanut valikoivuuden lisäämiseen työvoiman tarjonnan kasvu 1990-luvulla, vaan työvoiman käytön vähentämisen lisääntyneet mahdollisuudet. Työmarkkinoiden muutoksessa työnantajat ovat toimineet ensimmäisinä ja jopa vastoin aikaisempia työmarkkinoiden käytäntöjä.

Työssäkäyntitilanteet ovat vaikeutuneet ja työllistymisen prosessit erilaistuneet, mihin palkan-saajat ovat joutuneet sopeutumaan. Pysyvässä työsuhteessa toimii 1990-luvulla pienempi osa työvoimasta kuin 1980-luvulla. Työvoimaan kuuluvista yli 76 prosenttia oli pysyvässä työsuhteissa 1980-luvulla ja taloudellista taantumaa seuranneena vuonna 1994 enää vajaat 63 prosenttia (Suikkanen ym. 1998, 50). Varsinkin uusissa työsuhteissa korostuvat määräaikaisuus ja katkokset. Vuonna 1996 solmituista työsuhteista pysyviä oli joka kolmas (Ylöstalo ym. 1997, 151).

Sisäänpääsy työmarkkinoille on vaikeutunut ja epävarmat työllisyystilanteet yleistyneet koulutusaikojen pidentymisestä huolimatta. Nuoret ovat useimmiten paremmin koulutettuja kuin vanhempansa. He joutuvat kuitenkin kilpailemaan työmarkkinoille yhä ankarammin. Varsinkaan kuusikymmentäluvun loppupuolella syntyneille 1990-luku, jolloin he pääasiassa siirtyivät työmarkkinoille, ei välttämättä merkinnyt koulutusta vastaavaa työtä ja taloudellista itsenäisyyttä. Korkeammasta koulutustasosta huolimatta pysyvässä työsuhteessa olleiden osuus oli heillä 26-vuotiaana 15—20 prosenttiyksikköä alhaisempi kuin vuosikymmenen alussa syntyneillä samanikäisinä. Vuonna 1969 syntyneistä työvoimaan kuuluvista miehistä 53 ja naisista 44 prosenttia oli pysyvässä työsuhteessa vuonna 1995. (Suikkanen ym. 1999, 128—131.)

Toinen merkittävä ja varsin olennainen muutos on pysyvässä työsuhteessa toimivien osuuden kasvaminen koulutusasteen kohoamisen myötä. Mitä parempi on koulutustaso, sitä ilmeisempää on ollut selviytyminen työmarkkinoilla samoin kuin myös taloudellinen selviytyminen. Tuotannollisten organisaatioiden työvoimalta edellyttämät muodolliset koulutuspattevyuden kriteerit olivat 1980-luvulla suhteellisen alhaiset, eivätkä työnantajat käyttäneet suuren työvoiman kysynnän ja taloudellisen kasvun olosuhteissa koulutuksellisia rekrytointikriteereitä tietoisina valikointikeinoina. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, ettei korkea koulutus taannut sen pysyväämpää työmarkkina-asemaa kuin vähäisempi koulutuskaan. 1990-luvulla työmarkkinoille tulon prosessi on muuttunut ja alkanut eriytyä koulutusasteen mukaan varsinkin nuorilla miehillä. Vähintään keskiasteen tutkinnon suorittamisesta on alkanut tulla välttämättömyys työmarkkinoilla.

Korkeasta koulutuksesta huolimatta laman jälkeisen taloudellisen kasvun työllistävyys on ollut naisilla selvästi heikompaa kuin miehillä (Työvoima 2017, 194). Olemme käyttäneet nimitystä vaihtuva työmarkkina-asema sellaisista rikkonaisista työurista, jolloin yksilö on ollut osan vuotta työttömänä tai työ- ja yrittäjäsuhteessa (ks. Suikkanen ym. 1998 ja 1999). Sen suhteellinen osuus ei nuorilla naisilla ole vähentynyt taloudellisen taantumien jälkeen vastaavalla tavalla kuin samanikäisillä miehillä (Suikkanen ym. 1999, 134).

Hyvin koulutetut nuoret naiset ovat koulutusta vastaavien työmahdollisuuksien heikettyä panostaneet 1990-luvulla koulutuksensa jatkamiseen, uuden peruskoulutuksen hankkimiseen ja perheeseen. Tästä huolimatta kysymys voi olla vain osaltaan esimerkiksi naisten elämäntilanteen erityisyydestä 25—35-vuotiaana, jolloin monet hankkivat lapsia. Aikaisemminkaan se ei ole vaikutta-

nut palkkatyöhön osallistumisen eriytymiseen vastaavalla tavalla eikä naisten työmarkkinoilta vetäytyminen ole ollut suhdanteista riippuva asia (Salmi 1991 ja 1996; Koistinen 1993). Työvoiman kysynnän väheneminen on ilmennyt pikemminkin työttömyytenä kuin naisten vapaaehtoisena vetäytymisenä työmarkkinoilta.

Koulutukseen investointi perustui 1980-luvulla naistyömarkkinoiden laajentumiseen, mitä on pidetty itsestään selvyytenä. Sama yhteiskuntapoliittinen optimismi ei ole konkretisoitunut nuorten naisten sosiaalis-taloudellisen aseman muotoutumisessa 1990-luvulla. Osasyynä vaihtuvien työmarkkina-asemien lisääntymiseen on ollut erityisesti naisten palkkatyömahdollisuuksien supistuminen 1990-luvulla julkisen sektorin vähennettyä työvoimaa. Suomessa työssäkäyvistä naisista 60 prosenttia toimii ammateissa, joissa naisten osuus on 80 prosenttia tai enemmän (Melkas & Anker 1998; Työvoima 2017, 192).

Tulos johtuu mitä ilmeisemmin myös aikaisempaa suuremmasta työvoiman valikoimisesta ja työnantajien siirtymisestä työvoiman vajaakäyttöön. Kilpailun kiristyminen merkitsee riskinoton vähentämistä työsuhteiden solmimisessa, mikä näkyy määräaikaistyöntekijöiden käytössä. Esimerkiksi Ruotsissa oli jo 1990-luvun alkupuolella selviä merkkejä siitä, että monet palvelualan yritykset siirtyivät suorien irtisanomisten sijaan osa-aikatoihin tai kutsusta tapahtuvaan työllistämiseen (Koistinen 1994). Erityisesti näin tapahtui kaupan alalla, hotelli- ja ravintola-alalla sekä kuntasektorilla (mt., 37), aloilla, jotka perinteisesti työllistäneet naisia myös Suomessa (ks. Työvoima 2017, 193). Kuntasektorilla sosiaali- ja terveysalalla määräaikaisen työvoiman käyttö on ollut hyvin selvää (Ohtonen 1996, 34–35). Samaan asiaan viittaa sekin, että laman jälkeen esimerkiksi terveydenhoidon työpaikkakasvusta jopa puolet on perustunut tukityöllistämiseen (Työmarkkinoiden ... 1998, 37).

Yksilöt vastaavat työmarkkinoilla tapahtuviin muutoksiin eri tavoin. He sekä sopeutuvat että odottavat ja luovat omia tietoisia ratkaisujaan vahvan työmarkkinoille sitoutumisen sijaan. Vaikeimmassa asemassa ovat vailla ammatillista koulutusta olevat henkilöt, koska koulutuksellinen huono-osaisuus on ratkaisevasti muuttunut 1990-luvulla. Aikaisemmin koulutuksellisen huono-osaisuuden kanssa saattoi tulla toimeen. Vanhemmat ikäluokat myös siirtyivät aina 1980-luvulle asti koulutuksen jälkeen lähes suoraan pysyviin työsuhteisiin. Edes taloudellisten olosuhteiden parantuminen ei ratkaise pelkän perusasteen koulutuksen suorittaneiden työllistymistä yhtä suoraviivaisesti kuin ennen. Koko työvoimaan verrattuna nuorten keskuudessa on odotettavissa suurempi kiulu työmarkkinoilla menestyvien, hyvin koulutettujen ja niiden vähän koulutusta hankkineiden välillä, joiden työurille on leimallista epävakausta ja jopa pysyvä syrjäytyminen työstä (vrt. Nyssölä 1997). Työpaikat, jotka ennen antoivat ihmisille avaimet selviytymiseen työmarkkinoilla, puuttuvat nyt monilta tai pystyvät tarjoamaan vain määräaikaisia tai tilapäisiä töitä.

5 Lopuksi

Yhteiskuntapolitiikka on uudenlaisen valintatilanteen edessä. Entistä tärkeämmäksi on muodostumassa yhteiskunnan kyky tukea yksilöityviä työuria ja joustavia koulutusmahdollisuuksia. Vallitsevaan yksilöllistymiseen tarttuminen esimerkiksi työllistymiseen tähtäävissä toimenpiteissä edellyttää, että yksilöt, heidän tarpeensa, taipumuksensa ja sitoumuksensa otetaan huomioon (vrt. Raivola 1996; Jolkkonen ym. 1997). Koulutusta suunniteltaessa tulisi yhtäältä huomioida henkilön aikaisemmat taidot ja kokemus työelämässä, jos henkilöllä on takanaan pitkä työhistoria. Kokeumuksen siirrolle tulisi luoda edellytykset. Toisaalta tulisi ottaa huomioon se, ettei kaikilla (esimerkiksi nuorilla) ole kokemusta työelämästä ja mataloittaa työmarkkinoille sijoittumisen kynnyistä esimerkiksi oppilaitosten, työnantajien ja työvoimatoimistojen yhteistyöllä. Erityisesti nuoret tarvitsevat valmiuksia kohdata katkoksellisten työsuhteiden maailma.

Sekä työelämässä vielä mukana olevien että työttömäksi ajautuneiden työkyvystä ja osaamisesta huolehtiminen on avainasia työelämästä syrjäytymisen ehkäisyssä. Myös hallitusohjelmassa tavoitteeksi asetetulla työllisyysasteen nostamisella 70 prosenttiin on liittymäkohtia työvoiman koulutustasoon (Kylä-Tuomola 1999). Työllisyysasteen nostaminen edellyttää muun muassa suurten ikäluokkien pysymistä työmarkkinoilla pitempään kuin mikä tällä hetkellä näyttää todennäköiseltä. Työelämästä olisi löydettävä vetovoimaisia vaihtoehtoja varhaiselle eläkkeelle siirtymiselle. Keinot kaventaa kuilua tarjolla olevan työvoiman koulutustason ja työnantajien koulutustasovaatimusten välillä vaikuttaisivat olennaisesti keski-ikäisten mahdollisuuksiin edetä työelämässä uusiin tehtäviin ja uusille aloille.

Oma merkityksensä on sillä, millaisia kulttuurisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä työelämän ulkopuolella olemiselle annetaan. Työttömyyseläkkeen merkitystä lopullisena työelämästä poistumisen reittinä on korostanut muutos, jonka mukaan työttömyyseläkeläiset luokitellaan työvoimaan kuulumattomiksi eikä työttömiksi (Gould 1996, 141—142). Myös vajaakuntoisuuden merkityksestä keskustellaan turhan vähän (Suikkanen & Linnakangas 1999). Työttömät sairastavat usein muita enemmän ja työnantajat tulkitsevat työvoimatoimiston antaman luokituksen vajaakuntoisuudesta epäkelpoisuudeksi tai työkyvyttömyydeksi. Työvoiman ylitarjontaa on 1990-luvulla purettu varhaiseläkkeelle tai eläkeputkeen siirtymisen ohella myös vajaakuntoisuusreitin rakentamisella 40—54-vuotiaille. Toinen mahdollisuus olisi työttömien työmarkkinoihin integroinnin keinojen lisääminen työnhakijoiden koulutustasoa nostamalla.

Pyrkimykset pitää ihmiset mahdollisimman pitkään työssä ja saada työttömät uudelleen työelämään edellyttävät viime kädessä useiden toisiaan tukevien keinojen löytämistä ja mahdollisesti erilaisia kokeiluja. Koulutuskysymyksen uudistaminen yleisenä laajana reformina ei välttämättä onnistu. Työttömien kouluttautumisveloitteeseen on tähän mennessä liittynyt ongelmia. Se on tasa-arvon ja samanlaisten mahdollisuuksien näkökulmasta torjuttu. Sitä voisi kuitenkin kokeilla pienemmällä ryhmillä esimerkiksi paikallisesti.

Koulutuspoliittinen kokeilu, jossa yli kaksi vuotta työttömänä olleille annettaisiin mahdollisuus ammatillisen koulutuksen hankkimiseen heidän saadessa työttömyysturvaa, voisi tarjota yhden toimivan ratkaisun. Alle 30-vuotiailta, joilta peruskoulutuksen jälkeinen ammatillinen koulu-

tus puuttuu tai se on keskeytynyt, voitaisiin edellyttää ammatillisen koulutuksen hankkimista työttömyysturvan suuruisella sosiaaliturvalla. Pitkällä tähtäimellä tarvittaisiin myös aikuiskoulutuspoliittista reformia, jossa aina kymmenen prosenttia työikäisestä väestöstä osallistuisi vuosittain uuteen peruskoulutukseen. Samoin tarvetta olisi paikallisille kokeiluille, joissa tutkinnon voisi suorittaa yhdistelemällä eri koulutustasojen opintoja. Ei tutkijalla, virkamiehillä eikä politiikan asiantuntijoilla voi etukäteen olla selvää näkemystä siitä, mihin erilaiset kokeilut ja esimerkiksi työttömien kouluttautumisvelvollisuus johtaisivat. Ne voisivat kuitenkin tarjota keinon arvioida nykyisiä koulutuspoliittisia ratkaisuja ja auttaa järjestelmän kehittämisessä.

Tällä hetkellä puuttuu analyyseja siitä, millaisia valikoivia mekanismeja ja prosesseja ilmenee eri ikäisten työmarkkinakansalaisten siirtymässä työelämästä työttömyyteen ja työttömyydestä/ koulutuksesta työelämään. Aikaisemmissa tutkimuksissa olemme kuvanneet yksilöiden työhistoriaa lähinnä työmarkkinauran näkökulmasta ja tässä projektissa pääasiassa nuorten ikäluokkien työmarkkinoille siirtymistä koulutuksen vaikuttavuuden kannalta. Ammatillinen työura ja siinä tapahtuneet muutokset sekä erilaiset valikoitumismekanismit ja työmarkkinoilla pärjäämistä edistävät prosessit ovat jääneet vähemmälle huomiolle, mikä on johtunut suurelta osin käyttämämme aineistojen rajallisuudesta. Olemme käynnistyneessä uudessa projektissa "Koulutus ja työmarkkinat muroksen yhteiskunnassa" laajentaneet näkökulmaa. Eri vuosikymmeninä syntyneitä ikäkohorteja käsittelevässä tutkimuksessa tarkastelemme rekisteriaineistojen sekä yksilö- ja yritys kohtaisten haastattelujen avulla aikaisempaa kokonaisvaltaisemmin työuran, mukaan lukien ammatillisen työuran, reittejä. Kyseessä on uusi avaus tutkimuksessa, jonka avulla päästään pidemmälle myös koulutuksen ja työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuuden arvioinnissa.

Lähteet

- Allardt, Erik 1989. Yhteiskuntamuoto ja yhdenmukaisuuden paine. Teoksessa P. Suhonen (toim.) *Suomi — muutosten yhteiskunta*. Juva: WSOY, 13—25.
- Eurostat 1997. Vuosikirja. Tilastokatsaus Eurooppaan. Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto. Luxembourg.
- Giddens, Anthony 1998. *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gould, Raija 1996. Työttömyys ja varhainen eläkkeelle siirtyminen. *Gerontologia* 3 (10), 140—148.
- Jolkkonen, Arja & Koistinen, Pertti & Kurvinen, Arja & Roivas, Seppo 1997. *Työtä paikallisin voimin*. [Http://cc.joensuu.fi/~tpooli/raport/ISISLU.htm](http://cc.joensuu.fi/~tpooli/raport/ISISLU.htm).
- Julkunen, Raija 1997. Työyhteiskunnan tulevaisuus — tosiasiat, projektit ja optiot. Teoksessa *Kuusi esseetä työn ja työyhteiskunnan tulevaisuudesta. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle osa II. Oheisjulkaisu I*. Julkaisuja 5. Valtioneuvoston kanslia. Valtioneuvosto. Helsinki.
- Julkunen, Raija 1999. Hyvinvointivaltion uudelleenjärjestymisen. Teoksessa L. Hokkanen & P. Kinnunen & M. Siisiäinen (toim.). *Haastava kolmas sektori. Pohdintoja tutkimuksen ja toiminnan moninaisuudesta*. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus, 310—334.
- Kivekäs, Marja 1999. Siirtymä ammatillisesta koulutuksesta työelämään 1990-luvulla. Teoksessa R. Linna-kangas (toim.) *Koulutus ja elämäntietä. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 227—261.

- Koistinen, Pertti 1993. *Lama ja työvoimapolitiikan linjavalinnat Suomessa*. Työelämän tutkimuskeskuksen työraportteja 43. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koistinen, Pertti 1994. *Kilpailevia ratkaisuja työllisyyteen. Suomen ja Ruotsin työmarkkinoiden ja työvoimapolitiikan vertailua lamavuosina 1990—1994*. Sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia B 17. Tampereen yliopisto: Tampere.
- Komiteanmietintö 1996:14. *Ikääntyvät työelämässä*. Liiteosa. Työministeriö. Helsinki.
- Kunskapslyftskomittén och utvärderingar av Kunskapslyftet. Moniste.
- Kylä-Tuomola, Kirsti 1999. KOVA-väliraportti. Opetusministeriö. Moniste.
- Martti, Sirpa 1999. Koulutus, työmarkkinat ja elämänkulku: "Käymme yhdessä ain, käymme aina rinnakkain ..." Teoksessa R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämänkulku. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 287—311.
- Melkas, Helinä & Anker, Richard 1998. *Gender Equality and Occupational Segregation in Nordic Labour Markets*. International Labour Office. Geneva.
- Nyysölä, Kari Työstä syrjäytyminen — syy vai seuraus. Nuorten työmarkkina-aseman muutokset vuosina 1980—1993. *Sosiologia* 4 (34), 322—333.
- OECD 1993: Education at a Glance. OECD Indicators. Organisation for Economic Co-Operation and Development. Paris.
- Ohtonen, Jukka 1996. *Sosiaali- ja terveydenhuollon työvoiman liikkeet vuosina 1990—1993*. Sosiaaliturvan julkaisuja 2. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Gummerus.
- Peteri, Satu 1997. *Elämänprojekti. Opiskelu – työttömyys – työ. Arviointitutkimus ammatillisen koulutuksen vaikutavuudesta*. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 53. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pollock, Gary 1997. Individualization and the Transition from Youth to Adulthood. *Young* 1 (5), 55—68.
- Puumalainen, Seija 1999. Nuoruuden siirtymät ja valikoituminen koulutus- ja työmarkkinoilla. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämänkulku. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 313—349.
- Raivola, Reijo 1996. *Elinikäinen oppiminen*. [Http://www.freenet.hut.fi/eok/julkituotu/raivola.html](http://www.freenet.hut.fi/eok/julkituotu/raivola.html).
- Rajavaara, Marjatta & Viitanen, Mikko 1997. *Pitkästä päivätyöstä pitkäaikaistyöttömäksi: rekisterikartoitus. Ikääntyneiden pitkäaikaistyöttömien palvelutarveselvityksen seuranta tutkimuksen osaraportti 1*. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 20. Kansaneläkelaitos. Helsinki.
- Rinne, Risto & Salmi, Eeva 1998. *Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämän mittaisen opiskelun haasteena*. Tampere: Vastapaino.
- Salmi, Minna 1991. *Ansiotyö kotona — toiveuni vai painajainen? Kotiansiotyö Suomessa työntekijän arkipäivän kannalta*. Sosiologian laitoksen tutkimuksia 225. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salmi, Minna 1996. Työelämän ja perhe-elämän yhdistämisen palapelit. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.) *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*. Tampere: Vastapaino, 211—231.
- Suikkanen, Asko & Linnakangas, Ritva 1998. *Uusi työmarkkinajärjestys*. Julkaisuja 182. Helsinki: SIT-RA.
- Suikkanen, Asko & Linnakangas, Ritva & Kallinen, Sannamari & Karjalainen, Anne 1998. *Palkka-työmarkkinat*. Julkaisuja 9. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Suikkanen, Asko & Linnakangas, Ritva 1999. Työkyvystä toimintamahdollisuuksien erojen ymmärtämiseen. Teoksessa A. Pohjola & E. Saari & L. Viinamäki (toim.) *Interventioilla hyvinvointia työttömille? Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 30*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 115—147.

- Suikkanen, Asko & Linnakangas, Ritva & Karjalainen, Anne 1999. 1960-luvulla syntyneiden työmarkkinoille siirtyminen ja työmarkkinakansalaisuus. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämäntietäminen. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 89—225.
- Suikkanen, Asko & Viinämäki, Leena 1999: Life Paths and Labour Market Citizenship. Teoksessa J. Christiansen & P. Koistinen & A. Kovalainen (toim.) *Working Europe. Reshaping European Employment Systems*. Ashgate. Britain, 189—210.
- Teollisuuden ja työnantajain keskusliitto 1998. *Teollisuuden osaamistarveluotain 2*. ESR. Teollisuus ja työnantajat. Helsinki.
- Työmarkkinoiden muutospaineet ja työmarkkinoiden toimivuuden parantaminen* 1998. Talousneuvoston työryhmäraportti. Julkaisuja 1. Valtioneuvoston kanslia. Espoo: Edita.
- Työnvälitystilastot: vuosi- ja kuukausitilastot*. Työministeriö.
- Työvoima 2017*. Loppuraportti 1999. Työllisyys ja hyvinvointi uuden vuosituhannen alkaessa. Työpoliittisia tutkimuksia 200. Työministeriö. Helsinki.
- Työvoimatutkimukset*. Tilastokeskus.
- Väisänen, Raija 1995. *Työelämän turvattuus, sen syyt ja hallintakeinot. Tutkimus ydinkeski-ikäisistä työntekijöistä Kuopion läänissä*. Yhteiskuntatieteiden julkaisuja E 28. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Väärälä, Reijo 1995. *Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot*. Acta Universitatis Lapponiensis 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ylöstalo, Pekka & Kauppinen, Timo & Heikkilä, Asko 1997. *Työolobarometri, lokakuu 1996*. Työpoliittisia tutkimuksia 169. Työministeriö. Helsinki.

Projektimme (julkaistuja) tekstejä:

- Linnakangas, Ritva 1997. *Työpaikan menetys. Tutkimus työsuhteen jatkumisen ja loppumisen sosiaalisista ehdoista*. Acta Universitatis Lapponiensis 15. Rovaniemi: Lapin yliopisto. (Väitöskirja)
- Puumalainen, Seija 1997. *Nuorten elämäntilanteet vaikeutumassa? Sosiaalityön pro gradu*. Lapin yliopisto.
- Viinämäki, Leena (toim.) 1997. *Opiskellako vai ei? Näkökulmia opiskelusta 1990-luvulla*. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 23. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Peteri, Satu 1997. *Elämänprojekti. Opiskelu — työttömyys — työ. Arviointitutkimus ammatillisen kurssimuotoisen ja henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan perustuvan akateemisen koulutuksen vaikuttavuudesta*. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 53. Rovaniemi: Lapin yliopisto. (Lisensiaattityö)
- Knuuttila, Pia 1998. *Syrjäseudulla — työn perässä? Sosiaalityön pro gradu*. Lapin yliopisto.
- Suikkanen, Asko & Linnakangas, Ritva & Kallinen, Sannamari & Karjalainen, Anne 1998. *Palkkatyömarkkinat*. Julkaisuja 9. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Helsinki.
- Väärälä, Reijo 1998. *Pätevyys ja ammatillinen muutos*. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittely arvioinnin perustaksi*. Arviointeja 2. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 21—34.
- Kivekäs, Marja 1999. *Ammattia etsimässä — lähihoitajakoulutus ammattiuran lähtökohana? Lisensiaattityön käsikirjoitus*.
- Linnakangas, Ritva (toim.) 1999. *Koulutus ja elämäntietäminen. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Suikkanen, Asko 1999. Will Education Cease to be Effective? Comments on the Role of Education in Bauman's and Ritkin's Worlds of the Future. Teoksessa R. Raivola ym. (toim.) *Effectiveness and Efficiency of Education*. Julkaistaan 1999.
- Suikkanen, Asko & Viinamäki, Leena 1999. Life Paths and Labour Market Citizenship. Teoksessa J. Christiansen & P. Koistinen & A. Kovalainen (toim.) *Working Europe. Reshaping European Employment Systems*. Ashgate. Britain, 189—210.
- Suikkanen, Asko & Viinamäki, Leena 1999. New Dimensions of Labour Market Citizenship. Teoksessa *A Challenge for Social Welfare and Health Promotion*. WHO Regional Publications, European Series No. 81. World Health Organization. Regional Office for Europe. Copenhagen, 31—58.
- Viinamäki, Leena 1999. Periodielämää? Tutkimus vuonna 1966 syntyneiden elämisen tilanteista. Väitöskirjan käsikirjoitus.

Arto Nevala

Opintietä onneen?

Korkeakoulutukseen valikoituminen ja työmarkkinoille sijoittuminen Suomessa toisen maailmansodan jälkeen

Suomalainen korkeakoulutus on käynyt toisen maailmansodan jälkeen läpi historiansa suurimmat muutokset. Yliopisto-opiskelijoita oli 1990-luvun puolivälissä yli kymmenen kertaa enemmän kuin 1940-luvun lopulla ja uusien opiskelijoiden määräkin on kasvanut yli nelinkertaiseksi. Lisäksi korkeakoulutus on alueellisesti laajentunut koko maata kattavaksi ja korkeakouluyksiköjä on nykyään 20.

Tässä artikkelissa tarkastellaan suomalaisessa korkeakoulutuksessa toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä tapahtuneita muutoksia viidestä eri näkökulmasta. **Ensimmäinen** niistä on tiivistää, millaista korkeakoulupolitiikka Suomessa on maailmansotien jälkeen harjoitettu. **Toinen** näkökulma on opiskelijavirtojen analyysi: miten korkeakoulutukseen johtavat opiskelijavirrat ovat muuttuneet volyymiltaan, kieli- ja sukupuolijakaumaltaan sekä korkeakoulujen ja tiedekuntien suuruussuhteiden osalta. **Kolmas** näkökulma on, miten ylimpään opetukseen tulneiden opiskelijoiden alueellinen ja sosioekonominen tausta sekä korkeakoulutukseen osallistuminen ovat muuttuneet. **Neljäs** näkökulman muodostaa alueiden erilaisten korkeakoulutuskäytäntöjen analyysi sekä eri tiedekuntien ja korkeakoulujen opiskelijoiden taustan selvittäminen. **Viidenneksi** tarkastellaan korkeakoulutuksen sisästä erilaistumista vertaamalla miten eri tieteenaloilla opiskelleet ovat sijoittuneet työmarkkinoille sekä analysoidaan lyhyesti heidän saavuttamaan sosioekonomista asemaa.

Keskeisimmän lähdeaineiston muodostavat uusista korkeakouluopiskelijoista viiden vuoden välein kerätyt taustatiedot. Ne ulottuvat vuodesta 1945 aina vuonna 1995 yliopisto-opinnot aloitaneisiin saakka ja sisältävät tiedot mm. opiskelijoiden korkeakoulusta, tiedekunnasta, sukupuolesta, syntymäkotikunnasta ja vanhempien sosioekonomisesta asemasta. Lisäksi lähteinä on käy-

tetty mm. painettuja korkeakoulutilastoja, väestötilastoja, pöytäkirjoja, korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmia, lehdistöä sekä kirjallisuutta.

Korkeakoulupolitiikan kehityslinjat

Suomalainen korkeakoulutus oli 1600-luvulta aina 1900-luvun alkuun autonominen ja sisäänpäin kääntynyt instituutio, jota eivät yhteiskunnan muutokset juuri heilautelleet. Säätö-yhteiskunnan murtuminen 1800-luvun puolivälin jälkeen muutti kuitenkin yhteiskuntaa ja yliopiston toimintaedellytyksiä niin, että korkein opetuskin alkoi — tosin erittäin hitaasti — muuttua. Suomen korkeakoululaitoksen kehitys tällä vuosisadalla onkin perustunut vahvoihin kansallisiin erityispiirteisiin, mutta toisaalta löydettävissä on paljolti samoja muutossuuntia kuin muissa länsimaissa.

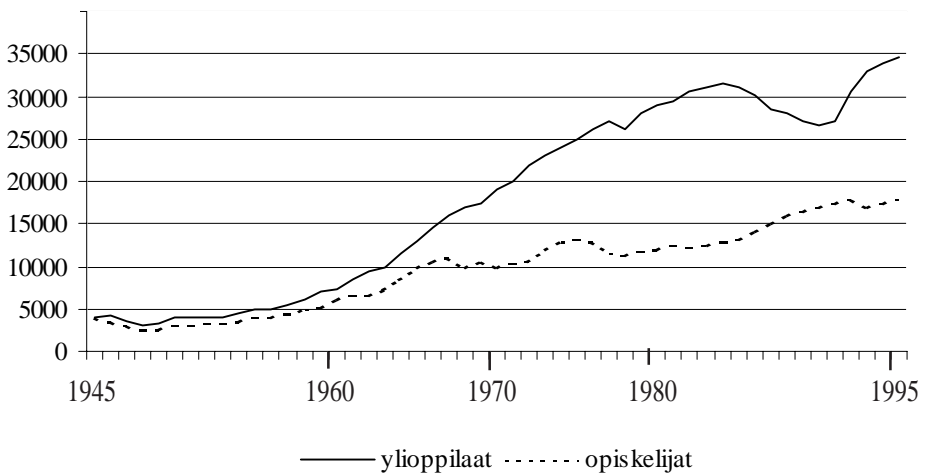
Perusuonteeltaan 1900-luvun alun korkeakoulutus oli jähmeää ja sisäänlämpiävää; ylin opetus asetti itsenäisesti omat tavoitteensa "tieteellisistä" lähtökohdista käsin. Yhteiskunnalliset kytkennät tai vastuu yhteiskunnan kehittämisestä olivat vielä tuolloin vähäistä. Silti korkeakoulutuksella oli merkittävä yhteiskunnallinen painoarvo. Se johtui ennen kaikkea useiden yliopiston professoreiden merkittävästä asemasta Suomen poliittisessa elämässä; ei itse korkeakoulutuksen yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta.

Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa jouduttiin useiden Länsi-Euroopan maiden tapaan sopeutumaan suurten ikäluokkien tuloon koulutusmarkkinoille. Se johti ylimmän opetuksen määrälliseen ja alueelliseen laajentumiseen sekä modernin, valtiojohtoisen ja lakisääteilyyn perustuvan korkeakoulupolitiikan syntymiseen. Korkeakoulutuksesta tuli tuolloin suomalaisen hyvinvointivaltion rakentamisen ja vankistamisen tärkeä osatekijä. Ylin opetus sai aikaisempaa suuremman painoarvon yhteiskunnan kehittämisessä. Toisaalta — vahvan koulutususkon ja koulutusuudistusten takia — koulutussektorin mahdollisuus osallistua yhteiskuntapolitiikan tavoitteiden asetteluun oli parempi kuin aikaisemmin. (Korkeakoulupolitiikasta esim. Kivinen, Rinne & Ketonen 1993; Kohti McDonald's yliopistoa 1996; Nevala 1999.)

Korkeakoulupolitiikka sai uutta sisältöä 1980-luvun lopulta lähtien tavoitteiden painottuessa mm. kansainvälistymiseen, tulosvastuuseen ja erikoistumiseen. Ylin opetus sitoutui entistä selvemmin taloudellisen kasvun edistämiseen ja siihen liittyneiden yhteiskuntapolitiittisten tavoitteiden saavuttamiseen. Itse koulutussektorin vaikutusvalta yhteiskunnalliseen tavoitteenasetteluun sen sijaan alkoi talouspolitiikan mahdin kasvun myötä kaventua. Viimeisimpään vaiheeseen — sanottakoon sitä vaikka nopearytymisen tulosvastuun kaudeksi — siirryttiin Suomessa 1990-luvun alkupuolella, myöhemmin kuin useissa Länsi-Euroopan maissa. Tälle kaudelle on ollut ominaista korkeakoulutuksen alisteisuus talous- ja yhteiskuntapolitiikan päämäärille. Ylimmän opetuksen ja sen ohessa koko koulutussektorin itsenäinen päätäntävalta on supistunut, ja toiminta on jouduttu mitoittamaan julkisen talouden supistuneisiin kehyksiin. (Nevala 1999.)

Opiskelijavirrat

Korkeakoulutuksen opiskelijavirrat ovat muuttuneet perusteellisesti toisen maailmansodan jälkeen. Muutoksen voi tiivistää kolmeen keskeiseen piirteeseen. Ensinnäkin ylimmän opetuksen opiskelijavirrat ovat viiden vuosikymmenen aikana moninkertaistuneet. Korkeakoulujen opiskelijamäärä on kasvanut toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä voimakkaasti. Vielä nopeammin on kuitenkin kasvanut muodollisesti korkeakoulukelpoisten eli uusien ylioppilaiden määrä kuten oheisesta kuviosta 1 voi nähdä.



Kuvio 1. Uudet ylioppilaat ja korkeakouluopiskelijat Suomessa 1945–1995 (Nevala 1999, 95)

Korkeakouluopiskelijoita oli Suomessa 1990-luvulla väestömäärään verrattuna lähes kahdeksan kertaa enemmän kuin 1940-luvun puolivälissä. Opiskelupaikkojen lisääntymisen seurauksena korkeimman koulutuksen saavutettavuus kasvoi. Muodollisesti korkeakoulukelpoisten eli ylioppilaiden määrä kasvoi vielä nopeammin. Näin Suomeen muodostui 1970-luvulta lähtien ns. ylioppilasuma ja ylioppilaiden pääsy korkeakouluihin vaikeutui ja hidastui. Ongelmaa ei ole pystytty kokonaan ratkaisemaan, koska ylioppilaaksi valmistuvien osuus ikäluokasta on vain kasvanut. Joka tapauksessa ylioppilasuma kertoo selkeästi kahdesta suuresta koulutusmuutoksesta: ikäluokalle tyypillisen peruskoulutustason huikeasta noususta ja tutkintojen, erityisesti ylioppilastutkinnon, kärsimästä inflaatiosta.

Toinen hallitseva piirre on ollut opiskelijoiden kieli- ja sukupuolijakauman tasaantuminen. Tämän vuosisadan alussa korkeakoulu oli vielä selkeästi miesten ja ruotsinkielisten etuoikeus. Ennen itsenäistymistä tilanne muuttui, mutta vasta toisen maailmansodan jälkeiset vuodet ovat vakiinnuttaneet muutokset. Ruotsinkieliset ovat edelleen väestöosuuteensa verrattuna yliedustettuina korkeakoulujen opiskelijakunnassa, vaikka kieliryhmien välillä ei enää 1990-luvulla ole-

kaan entisen suuruisia osallistumiseroja. He ovat myös vahvimmin edustettuina yhteiskunnallisesti korkean statuksen koulutusaloilla kuten esimerkiksi kauppatieteissä. Naiset nousivat 1950-luvulla enemmistöksi korkeakoulujen opiskelijakunnassa ja myöhemmin he ovat vain vankistaneet asemiaan. Naisopiskelijoita on enemmistö lähes kaikilla tieteenaloilla; vain teknillistieteellisessä koulutuksessa naisten osuus jää alle viidennekseen.

Kolmas opiskelijavirtojen näkyvä muutos on ollut eri korkeakoulujen ja tiedekuntien opiskelija-osuuksien tasaantuminen ja vakiintuminen. Vielä toisen maailmansodan jälkeen, 1950-luvulla, ylivoimaisesti suurin opiskelijavirta johti Helsingin yliopistoon ja muihin pääkaupunkiseudun korkeakouluihin. Korkeakoulutuksen laajennuttua alueellisesti koko Suomen kattavaksi opiskelijavirrat muuttuivat. Jokaiselle korkeakoululle muodostui tärkein rekrytointialue lähiseudustaan, josta suuri osa opiskelijoista oli kotoisin. Myöhemmin, 1990-luvulla, pääkaupunkiseudun korkeakoulujen merkitys tosin kasvoi, mutta silti jokaisen läänin opiskelijoista merkittävä osa hakeutuu edelleen lähimpään korkeakouluun.

Tieteenalojen väliset erot opiskelijoiden määrässä eivät ole kovin olennaisesti muuttuneet 1960-luvun puolivälin jälkeen. Tuolloin käynnistynyt moderni korkeakoulupolitiikka paneutui nimenomaan opiskelijavirtojen säätelyyn ja ohjailuun, eivätkä tieteenalat tai korkeakoulut voineet enää lisätä sisäänottoaan hallitsemattomasti. Suurin muutos tieteenalojen välisissä voimasuhteissa olikin luokanopettajakoulutuksen yliopistollistamisesta johtunut kasvatustieteen laajentuminen 1970-luvulla. Kasvatustieteen suosio vähensi erityisesti humanistisille aloille hakeutuneiden määrää, sillä tieteenaloja opetettiin pääasiassa samoissa yliopistoissa ja ne rekrytoivat opiskelijansa pitkälti samoista sosioekonomisista ryhmistä. 1990-luvun näkyvin muutos taas on ollut teknillistieteellisen ja luonnontieteellisen koulutuksen voimakas kasvu, jolla on pyritty vastaan erityisesti tieto- ja informaatiotekniikan nopeiden muutosten nostamiin haasteisiin.

Opiskelijoiden tausta ja korkeakoulutukseen osallistuminen

Korkeakouluopiskelijoiden alueellinen tausta on Suomessa tasoittunut lähes koko toisen maailmansodan jälkeisen kauden. Koulutuksellinen tasa-arvo on siis parantunut. Kehityksen taustalla ovat olleet toisen asteen koulutuksen ja korkeakoulutuksen samanaikainen ja voimakas laajentuminen. Korkeakoulutuksen alueellinen laajentuminen hyödytti erityisesti valtakunnan reuna-alueita, joilta aikaisemmin hakeuduttiin muuta maata vähemmän yliopistoihin. Niinpä 1980-luvulla suhteellisesti mitaten eniten uusia korkeakouluopiskelijoita tuli Itä- ja Pohjois-Suomen alueilta. Myöhemmin nämä alueet menettivät hieman asemaansa ja pääkaupunkiseudun osuus uusista korkeakouluopiskelijoista kasvoi. (Nevala 1999.)

Alueellisten koulutuserojen tasoittumisesta huolimatta tärkeimmät korkeakoulujen rekrytointialueet ovat edelleen Uudenmaan, Turun ja Porin sekä Hämeen läänit. Niistä oli kotoisin vuonna 1995 yhteensä yli puolet uusista korkeakouluopiskelijoista. Väestömäärään verrattuna eniten uu-

sia korkeakouluopiskelijoita tuli 1995 Uudenmaan läänistä, vaikka erot eri alueiden välillä olivatkin pieniä. Alueellisten koulutuserojen pienentymiseen on vaikuttanut osaltaan muuttoliike, jonka seurauksena nuorten määrä erityisesti Itä- ja Pohjois-Suomessa on vähentynyt voimakkaasti 1960-luvulta lähtien. (Korkeakouluopiskelijoiden taustatiedosto vuodelta 1995.)

Ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät ovat jatkuvasti olleet väestöosuuteensa nähden yliedustettuina uusien korkeakouluopiskelijoiden vanhemmissa. Heidän yliedustuksensa on kuitenkin supistunut kuten oheinen taulukko kertoo. Taulukossa ykköstä suurempi luku osoittaa kyseisen sosioekonomisen ryhmän olevan yliedustettuna uusien korkeakouluopiskelijoiden vanhemmissa; ykköstä pienempi luku taas kertoo ryhmän aliedustuksesta.

Taulukko 1. Eri sosioekonomisten ryhmien osallistuminen korkeakoulutukseen Suomessa 1960—1995 (Korkeakouluopiskelijoiden taustatiedot vuosilta 1960—1995)

	1960	1970	1975	1980	1985	1990	1995
ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät	3,20	2,20	2,45	2,52	2,31	1,93	1,93
alemmat toimihenkilöt	1,51	1,52	0,96	0,85	0,78	0,63	0,56
työväestö	0,51	0,51	0,57	0,55	0,51	0,50	0,53
maatalousväestö	0,51	0,80	0,87	0,92	0,85	0,87	0,96
muut (eläkeläiset, työttömät yms.)	0,00	1,29	0,83	0,83	1,00	1,30	1,06

Eri ryhmien väliset erot korkeakoulutukseen osallistumisessa ovat tasoittuneen Suomessa toisen maailmansodan jälkeen, mutta ne eivät ole läheskään hävinneet. Vielä 1990-luvullakin ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien lapsia osallistui korkeakoulutukseen noin neljä kertaa enemmän kuin työväestön jälkeläisiä. Ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien osallistuminen on kuitenkin vähentynyt lähes koko ajan. Nopeinta vähentyminen on ollut 1980-luvun lopulta lähtien. Se selittyy paljolti väestörakenteen muutoksella: toimihenkilö- yrittäjäluokkaan kuului 1990-luvulla yli kaksikertainen määrä väestöä 1970-luvun alkuun verrattuna. Ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien osallistumisen vähenemisestä ei voi päätellä sosiaalisen eriarvoisuuden olennaisesti vähentyneen. Esimerkiksi työväestön lapsia osallistui 1995 korkeakoulutukseen suunnilleen yhtä paljon kuin 1970-luvulla. Ainoastaan eläkeläisten, työttömien ja vastaavien muodostama muut-ryhmä on lisännyt osallistumistaan korkeakoulutukseen. Tätäkin kehitystä selittää osaltaan väestörakenteen muutos, sillä eläkeläisten määrä on kasvanut voimakkaasti. Korkeakoulutuksen alueellinen laajentuminen ja määrällinen kasvu yhdessä väestön toimihenkilöitymisen kanssa on siis tasoittanut sosiaaliryhmien välisiä osallistumiseroja, mutta edelleen sosiaalisella taustalla on merkittävä vaikutus korkeakoulutukseen valikoitumisessa.

Koulutuksellisen tasa-arvon vertailua Suomen ja muiden maiden välillä vaikeuttaa luokittelujen ja koulutusjärjestelmien erilaisuus. Silti kehityslinjojen vertailu osoittaa sosioekonomisen tasa-arvon toteutuneen suomalaisessa korkeakoulutuksessa paremmin kuin länsimaissa keskimäärin. Koulutuksellisen tasa-arvon tila on meillä melko pitkälle samanlainen kuin Ruotsissa. Ruotsin puolestaan on todistettu kuuluvat koulutuksen tasa-arvon toteutumisessa maailman eturiviin. (Katso esim. Persistent Inequality 1993.) Silti pitää muistaa, että koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa — sen enempää kuin muuallakaan — ole läheskään toteutunut, vaan ylimmät sosiaaliryhmät ovat kaikilla koulutusportilla suhteellisesti yliedustettuina. Tuo yliedustus on kuitenkin Suomessa vähäisempää kuin useissa muissa maissa.

Alueellisesti erilaistunut korkeakoulutus

Korkeakoulutuksen määrällisen ja alueellisen laajentumisen seurauksena Suomen eri osat ovat muotoutuneet toisistaan poikkeaviksi. Maan eri alueet eroavat toisistaan ensinnäkin korkeakoulutuksen tarjonnan osalta. Se on toki kokonaisuutena tasoittunut ja monipuolistunut toisen maailmansodan jälkeen. Tasapainoisena tarjontaa ei silti voi pitää, sillä vielä 1990-luvun puolivälissäkin noin kolmasosa kaikista korkeakoulupaikoista oli pääkaupunkiseudulla, vaikka korkeakoulujen aloitusikäisestä väestöstä alueella asui vain noin neljännes. Lisäksi on huomattava, että yhteiskunnallisesti arvotetuimpien tieteenalojen — esimerkiksi lääketieteen, kauppatieteen, oikeustieteen ja teknillistieteellisen opetuksen — koulutuspaikkoja oli eniten tarjolla maan etelä- ja lounaisosissa. Kasvatustieteen tai humanististen alojen opetus puolestaan oli sijoittunut suurelta osin Keski- ja Pohjois-Suomeen. (Nevala 1996.)

Toiseksi opiskelijoiden sijoittuminen eri tieteenaloille vaihtelee maan eri osien välillä. Osittain näitä eroja selittää edellä mainittu korkeakoulupaikkojen tarjonta, sillä lähes jokaisessa läänissä lähin korkeakoulu on tärkein opiskelijoiden rekrytoija. Joka tapauksessa pääkaupunkiseudulta, Lounais-Suomesta ja Hämeestä kotoisin olevat opiskelijat sijoittuvat muuta maata enemmän arvostetuimmille "eliittialoille" kuten teknillistieteelliseen, oikeustieteelliseen ja kauppatieteelliseen koulutukseen. Itä- ja Pohjois-Suomesta kotoisin olevista opiskelijoista puolestaan merkittävä osa aloittaa opiskelun humanistisilla aloilla tai kasvatustieteessä.

Kolmanneksi maa eri alueilta korkeakoulutukseen päässevät opiskelijat poikkeavat toisistaan sosioekonomisen taustansa osalta. Ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien yliedustus on suurin Uudenmaan läänissä ja merkittävä myös Turun ja Porin sekä Oulun ja Keski-Suomen lääneissä. Vastaavasti Mikkelin, Pohjois-Karjalan, Kuopion, Vaasan ja Lapin lääneissä eläkeläiset, työttömät yms. kouluttavat lapsiaan koko valtakunnan tasoon verrattuna paljon. Viimeksi mainituissa lääneissäkin ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien lapsista on lähtöisin eniten korkeakouluopiskelijoita, mutta yliedustus ei ollut yhtä suuri kuin muualla. Koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu siis parhaiten maan reuna-alueilla ja huonoiten Etelä- ja Lounais-Suomessa.

Uusien korkeakouluopiskelijoiden sosioekonominen tausta noudattelee pitkälle muun väestön sosioekonomista rakennetta; tosin ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät ovat kaikissa lääneissä väestöosuuteensa nähden yliedustettuina. Ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien lasten määrän lisääntyminen korkeakoulutuksessa johtuu osittain väestörakenteen muutoksesta. Tähän ryhmään kuuluvia yksinkertaisesti oli 1990-luvun Suomessa moninkertaisesti 1960-luvun tilanteeseen verrattuna. Määrällisesti kaksinkertaiseksi kasvanut ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien luokaa hyötyi siis lopulta eniten korkeakoulupaikkojen lisääntymisestä. (Korkeakouluopiskelijoiden taustatiedosto vuosilta 1960—1995.)

Sisäisesti lohkoutunut korkeakoululaitos

Koko toisen maailmansodan jälkeisen kauden, mutta erityisesti 1980-luvulta alkaen, suomalainen korkeakoululaitos on sisäisesti erilaistunut. Tämän kehityksen tuloksena korkeakoulu ja tieteenalat rekrytoivat 1990-luvulla alueelliselta ja sosioekonomiselta taustaltaan erilaisia opiskelijoita. Alueellisen rekrytoinnin osalta toisen maailmansodan jälkeen tapahtunut muutos on ollut kaksivaiheinen. Ennen toista maailmansotaa perustut "vanhat" korkeakoulu rekrytoivat aluksi opiskelijansa tasaisesti maan eri osista. Korkeakoulutuksen alueellisen laajentumisen jälkeen "vanhojen" korkeakoulujen rekrytointipohja kaventui ja painottui entistä enemmän sijaintilääniin. Toisen maailmansodan jälkeen perustetut "uudet" korkeakoulu puolestaan ovat jatkuvasti rekrytoineet opiskelijansa tasaisesti ja monipuolisesti valtakunnan eri osista. Lähialueelta kotoisin olevien opiskelijoiden osuus ei näissä korkeakouluissa ole ollut yhtä suuri kuin "vanhoissa" korkeakouluissa. Tosin on muistettava, että "vanhat" korkeakoulu sijaitsevat väkiluvultaan suurimmilla alueilla, erityisesti Helsingin seudulla.

Opiskelijoiden sosiaalinen tausta eri korkeakouluissa eroaa ensinnäkin niin, että yhtä tieteenalaa edustavat erikoiskorkeakoulu rekrytoivat opiskelijansa suppeammalta alueelta ja enemmän ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien lapsista kuin usean tieteenalan yleiskorkeakoulu. Toisaalta pääkaupunkiseudun korkeakouluissa näkyy erityisen selvästi sijaintialueen väestön sosioekonominen rakenne, sillä ylempien toimihenkilöiden ja yrittäjien lapset ovat niissä poikkeuksellisen voimakkaasti edustettuina.

Tieteenaloittain tarkasteltuna yhteiskunnallisesti arvostettujen eliittialojen — lääketiede, kauppatiede, oikeustiede ja teknillistieteellinen koulutus — opiskelijat ovat selvästi muita useammin lähtöisin ylemmistä toimihenkilö- ja yrittäjäperheistä. Kasvatustieteen opiskelijat puolestaan edustavat toista ääripäätä: heidän alueellinen taustansa on leveä ja heidän vanhempansa edustavat suhteellisen tasaisesti eri sosioekonomisia ryhmiä. Esimerkiksi vuonna 1995 yli kolmannes uusista kasvatustieteen opiskelijoista oli lähtöisin eläkeläisten ja työttömien ryhmästä ja vain 29 % ylemmistä toimihenkilöistä ja yrittäjistä; viimeksi mainitusta ryhmästä taas tuli puolet uusista kauppatieteen opiskelijoista. "Eliittiyliopisto" on siis piiloutunut suomalaisen korkeakoululaitoksen sisälle. (Ahola 1995; Korkeakouluopiskelijoiden taustatiedosto vuodelta 1995.)

Kohti korkeakoulutuksella syrjäytymistä?

Korkeakoulutus on perinteisesti — aina Turun Akatemian perustamisesta lähtien — ollut sosiaalisen nousun väylä. Erityisen tärkeä tämä puoli oli staattisessa sääty-yhteiskunnassa 1800-luvun puoliväliin saakka. Myöhemmin teollisuuden ja talouselämän vilkastumisen myötä kohoamiselle vanhempia parempaan sosiaaliseen asemaan alkoi löytyä myös muita väyliä ja korkeakoulutuksen merkitys tässä suhteessa vähentyi. (Aihepiirin klassikko on Waris 1940.)

Elinkeinoelämän vilkastumisen ja koulutuksen laajentumisen takia nopeutunut sosiaalinen liikkuvuus oli tärkeä, mutta ei vielä kovin laaja ilmiö itsenäisen Suomen ensimmäisinä vuosikymmeninä. Massailmiö sosiaalisesta liikkuvuudesta tuli vasta toisen maailmansodan jälkeen. Tuolloin väestönkasvu, elinkeinorakenteen muutos ja muuttoliike maalta asutuskeskuksiin ravistelivat meikäläistä yhteiskuntaa perusteellisesti. Sotienjälkeinen sosiaalinen liikkuvuus on ollut ennen kaikkea keski- ja ylempien luokkien kasvua muiden ryhmien kustannuksella. Maaseudulta ja alemmista kerrostumista noudettiin laajamittaisesti vähintään keskiluokkaan ja muutettiin kaupunkiin paremman toimeentulon perässä (Virtanen 1998).

Nykypäivää lähestyttäessä sosiaalinen liikkuvuus massailmiönä on hiipunut. Keski- ja yläluokat eivät enää kasva samaa vauhtia kuin muutama vuosikymmenen sitten. Ja mikä tärkeää: isoksi kasvanut keskiluokka täydentyy suureksi osaksi omista jälkeläistä, jolloin sosiaalinen nousu alemmista ryhmistä keskiluokkaan jää aikaisempaa vähäisemmäksi. Lisäksi meillä on lähes koko 1990-luku kiistelty, ovatko sosiaaliryhmien väliset erot lisääntyneet vuosikymmenen alun talouslaman ja yhteiskuntapolitiikan uudenlaisen tavoitteenasettelun seurauksena. Esimerkiksi tulonjakoa, työllisyyttä ja kulutusta kuvaavien tilastojen valossa on päätelty, että suomalaisen yhteiskunnan ääripäät ovat kuluvalla vuosikymmenellä etääntyneet toisistaan. Hyväosaisilla on siis mennyt entistä paremmin ja toisaalta toimeentulovaikeuksissa elävät ovat jääneet aikaisempaa kauemmaksi hyvinvoivasta keskiluokasta.

Kaikesta huolimatta koulutuksella sosiaalisen liikkuvuuden väylänä on merkitystä vielä 1990-luvun Suomessakin. Tähän johtopäätökseen päätyy tarkasteltaessa viidelle tieteenalalle, humanistiseen, lääketieteelliseen, oikeustieteelliseen, kasvatustieteelliseen ja teknillistieteelliseen koulutukseen vuonna 1980 kirjoittautuneita opiskelijoita. Seurantatiedot kertovat 1980 opintonsa aloittaneiden tilanteesta vuonna 1995. Yleisesti ottaen korkeakoulutus oli vielä 1990-luvun Suomessa sosiaalisen nousun väylä, sillä vähimmilläänkin lähes 60 % tutkituista sijoittui vuonna 1995 ylimpään sosiaaliryhmään eli ylempiin toimihenkilöihin ja yrittäjiin (Vuonna 1980 opintonsa aloittaneiden seurantatiedosto.)

Toisaalta sijoittumisen analyysi paljastaa selkeitä tieteenalojen välisiä eroja, jotka osaltaan vahvistavat käsitystä korkeakoulutuskentän sisäisestä lohkoutumisesta. Humanistinen ala erosi selvästi neljästä muusta tieteenhaarasta. Humanisteista pienin osa oli päätynyt korkeimpaan sosiaaliseen kerrostumaan. Toisaalta humanistiselta alalta valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille ja kohoaminen sosiaalisessa arvoasteikossa tapahtui hitaammin ja myöhemmin kuin muilla lohkoilla. Humanisteilla oli myös selvästi muita suurempi työttömyysriski. Vuonna 1990, jolloin elettiin vielä "hyviä vuosia" ei työttömyys juuri muista eronnut, mutta lamavuosien myötä huma-

nistien työttömyys kohosi selvästi korkeimmaksi. Vuonna 1995 joka kymmenes humanistisia aloja opiskellut oli työttömänä, kun vastaava luku neljällä muulla alalla jäi alle 5 %:n. Erityisen selvästi tieteenalojen erot näkyvät verrattaessa ääripäitä, humanistista alaa ja lääketieteellistä koulutusta toisiinsa.

Taulukko 2. Vuonna 1980 lääketieteessä ja humanistisella alalla opintonsa aloittaneiden sosioekonominen tausta ja asema vuonna 1995 (%) (Vuonna 1980 opintonsa aloittaneiden seurantatiedosto)

	isän sosio- ekonominen asema 1980	oma sosio- ekonominen asema 1995	
lääke- tiede	ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät	47,2	86,1
	alemmat toimihenkilöt	18,6	0,9
	työ- ja maatalousväestö	17,6	0,6
	työttömät	0,0	0,4
	muut (eläkeläiset, opiskelijat yms.)	16,6	12,0
yhteensä	100,0	100,0	
	isän sosio- ekonominen asema 1980	oma sosio- ekonominen asema 1995	
huma- nistit	ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät	33,8	56,8
	alemmat toimihenkilöt	19,0	15,7
	työ- ja maatalousväestö	30,4	4,3
	työttömät	1,0	10,0
	muut (eläkeläiset, opiskelijat yms.)	15,8	13,2
yhteensä	100,0	100,0	

Koulutuksella on siis edelleen vahva lajiteleva vaikutus. Koulutusportaat suodattavat nuorisojoukkoa niin, että ylimmässä opetuksessa aloittaneet eivät vastaa sosioekonomiselta koostumukseltaan muuta väestöä. Tämä lajittelu jatkuu edelleen korkeakoulutuksessa. Erityisesti humanististen alojen opiskelu ei kaikesta päätellen anna aina riittävän myönteistä "signaalia" työmarkkinoille hakeutumisen yhteydessä. Vuoden 1995 tietojen perusteella kymmenesosa tutkituista humanisteista oli työttömänä ja yli 15 % kuului alempiin toimihenkilöihin. Kärjistäen voisi ehkäpä puhua myös korkeakoulutuksella syrjäytymisestä. Joka tapauksessa lääketieteen ja humanistien vertailu kertoo

korkeakoulutuskentän selkeästä ja voimistuneesta lohkoutumisesta: eri tieteenalat poikkeavat paitsi opiskelijoidensa taustalta myös odotettavissa olevan työuran osalta entistä vahvemmin toisistaan. Toki pitää muistaa, että suodattaminen ja lajittelu ovat koko koulutusjärjestelmän mittaisia prosesseja, joiden vaikutus on voimakkain alemmilla koulutusportaita. Ylimpään opetukseen asti pääseminen takaa yleisesti ottaen paremmat mahdollisuudet nousta hyvän yhteiskunnalliseen asemaan.

Hyvinvointivaltion kainalosta eriytyneeseen korkeakoulutukseen

Suomalaisen korkeakoulutuksen kehitys ja laajentuminen kiinnittyi toisen maailmansodan jälkeen vahvasti hyvinvointivaltion rakentamiseen. Laajasti tarkasteltuna korkeakoulutuksen nousukaudet ja "hyvät vuodet" osuvat suomalaisen hyvinvointivaltion rakentamisen ja täydellistymisen vuosikymmeniin, 1960- ja 1970-luvuille. Hyvinvointivaltion rakentamiselle ominaiset piirteet näkyivät myös ylimmän opetuksen muutoksissa. Korkeakoulutuksesta rakentui massoja käsittelevä "suurjärjestelmä", ja Suomessakin siirryttiin ns. massakorkeakoulutusvaiheeseen. Martin Trow'n tunnetun määritelmän mukaan massakorkeakoulutusvaiheessa ollaan, kun yli 15 % ikäluokasta siirtyy ylimpään opetukseen. Suomessa tuo raja saavutettiin 1970-luvun alussa.

Koulutusoptimismille, joka kukoisti 1960- ja 1970-luvuilla, oli ominaista vahva usko koulutuksen yhteiskuntaa muuttavaan vaikutukseen. Monessa suhteessa jouduttiin Suomessakin pettymään: koulutuksellinen tasa-arvo eteni odotettua hitaammin, lisääntyneet opiskelumahdollisuudet hyödyttivät eniten hyväosaisten lapsia ja eriarvoisuus oli syvällä yhteiskunnan rakenteissa, koulutuspolitiikan keinojen ulottumattomissa. Silti korkeakoulutuksen kasvusta ja suurista uudistuksista oli myönteisiä seurauksia: ylin opetus laajeni uusille paikkakunnille, koulutetun väestön määrä maan reuna-alueilla kasvoi ja yliopistojen vauhdittamana alueellisten keskusten kasvu nopeutui. Korkeakouluopiskelijoiden kansainvälisesti mitaten tasa-arvoinen alueellinen ja sosiaalinen tausta on myös perua ylimmän opetuksen "suuresta harppauksesta". Korkeakoulutus kulki tuolloin yhteiskunnallisen uudistustyön eturintamassa.

Korkeakoulutuksen merkitys yhteiskuntapoliittisena tiennäyttäjänä hiipui kuitenkin 1980-luvulla. Seuraavalla vuosikymmenellä korkeakoulutus sai todeta koko asetelman kääntyneen uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa pääläelleen: suurimmat korkeakoulupolitiikan linjaratkaisut tehtiin talouspolitiikan talutusnuorassa ja kehittämisen painopisteet määriteltiin taloudellista kasvua sekä kansainvälistä kilpailukykyä tukeviksi. Eikä kukaan eteenpäin pyrkivä poliitikkokaan enää jaksanut kantaa huolta tasa-arvon toteutumisesta korkeakoulutuksessa.

Koulutuspoliittiset "kannanotot"

Hankkeen aineistojen ja tulosten sekä 1990-luvun suomalaisen koulutuspolitiikan linjausten perusteella on syytä kiinnittää huomiota kahteen julkisessa keskustelussa vähälle huomiolle jääneeseen seikkaan.

Korkeakoulutuskenttä on Suomessa viimeisten vuosien ja vuosikymmenten kuluessa lohkoutunut aikaisempaan nopeammin ja syvällisemmin. Varsinaista yhtenäistä korkeakoulutuskenttää ei meillä itse asiassa ole ollut enää pitkään aikaan. Juhlapuheiden tasolla ja virallisissa kannanotoissa jaksetaan vielä puhua jakamattomasta korkeimmasta opetuksesta, mutta käytännössä eri tieteenalat ovat hyvin pitkälle eriytyneitä.

Sinänsä eriytyminen tai lohkoutuminen ei välttämättä ole haitallista — ovathan tieteenalat "luonnostaan" profiileiltaan erilaisia. Ongelmalliseksi asian tekee — ainakin yhteiskunta- ja humanististen tieteiden näkökulmasta — korkeakoulutuksen tavoitteiden ja arviointikeinojen lainaaminen yksioikoisesti vahvoilta ja taloudellisen kasvun edistämisen kannalta etusijalla olevilta aloilta. Tieteenalat ovat yksinkertaisesti niin erilaisia, etteivät kaikki voi toimia, eikä kaikkia voi arvioida samanlaisin, soveltavista luonnontieteistä tai tekniikan alalta lainatuin kriteerein. Äärimmillään tällainen yksinkertaistaminen voi johtaa esimerkiksi ns. kansallisten tieteiden osalta rahoituksen oleelliseen pienenemiseen ja tieteenalojen kuihtumiseen. Lisäksi vaarana on korkeakoulutukselle perinteisesti kuuluneen kriittisyyden — jopa vallanpitäjien arvostelun — väheneminen ja hakeutuminen "turvallisiin" ja helposti mitattiin, mutta ei välttämättä kovin merkittäviin tutkimusteemoihin. "Yhden hallitsevan ajattelutavan" -malli ja vähäinen arvokeskustelu ei toki suomalaisessa koulutushistoriassa ole mitenkään uusi ilmiö; nykyään vain näyttävät korkeakoulutkin lähteneen siihen kovin hanakasti mukaan.

Toiseksi pitäisi nostaa selvästi näkyvämmiin esille koulutuksen eri vaiheissa tehtävien valintojen ja eriyttämisratkaisujen pitkälle ulottuvat vaikutukset. Mitä varhaisemmassa vaiheessa merkittäviä valintoja ja ikäluokan koulutuksellista eriyttämistä tehdään sitä vahvemmin valinnat ovat kytköksissä perheen kulttuuri- ja sosioekonomiseen taustaan. Useinkaan valinnanvapauden korostamisen huumassa ei näytetä tietävän, että valinnan mahdollisuus on todellista esimerkiksi vain osalle peruskoululaisia ja varhaiset valinnat ovat koulutuksen tasa-arvotavoitteen kannalta ongelmallisia. Lisäksi olisi hyvä huomata nykyisessä kuumana käyvässä lukiokeskustelussa, että lukioon siirtymisestä on jälleen tullut merkittävä — ja usein vanhempien sosioekonomiseen taustaan liittyvä — koulutusuran solmukohta ja kynnyks. Monikaan lukio tai opettaja ei juuri tunnu olevan huolissaan tasa-arvoisista koulutusmahdollisuuksista, kunhan lukiomme vain on näyttävästi profiloitunut ja saa valikoida oppilaansa. Lukiota on siis uudelleen tullut samanlainen erotteleva koulutuksen solmukohta kuin se oli vanhan rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana. Tämä tuskin on ollut ainakaan koulutuspolitiikan julkilausuttuna tavoitteena.

Lähteet

Painamattomat lähteet

Joensuun yliopiston ATK-keskus

- * Korkeakouluopiskelijoiden taustatiedostot vuosilta 1960—1995
- * Vuonna 1980 opintonsa aloittaneiden seurantatiedosto.

Kirjallisuus ja artikkelit

- Ahola, Sakari 1995. *Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä*. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 30. Turku.
- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto & Ketonen, Kimmo 1993. *Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa*. Hanki ja jää. Tampere.
- Kohti *McDonald's -yliopistoa?* 1996. Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Toimittaneet Börje Helenius, Esa Hämäläinen ja Juha Tuunainen. Jyväskylä.
- Nevala, Arto 1996. Korkeakoulutukseen osallistumisen alueelliset ero Suomessa. Teoksessa J.-P. Liljan-der (toim.) *Erilaistuva korkeakoulutus*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 19—36.
- Nevala, Arto 1999. *Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa*. Bibliotheca historica n:o 43. Suomen historiallinen seura, Helsinki.
- Persistent Inequality* 1993. Changing Educational Stratification in Thirteen Countries. Toim. Y. Shavit & H.P. Blossfeld. Boulder Press.
- Waris, Heikki 1940. *Yliopisto sosiaalisen kohoamisen väylänä*. Tilastollinen tutkimus säätykierrosta Suomessa 1810—1857. Hark XLVII. Helsinki.
- Virtanen, Matti 1998. Sosiaaliset trendit ja yhteiskuntapolitiikka. *Yhteiskuntapolitiikka* 1, 74—80.

Työ ja koulutus muutoksessa — vaikuttavan oppimisen organisoiminen

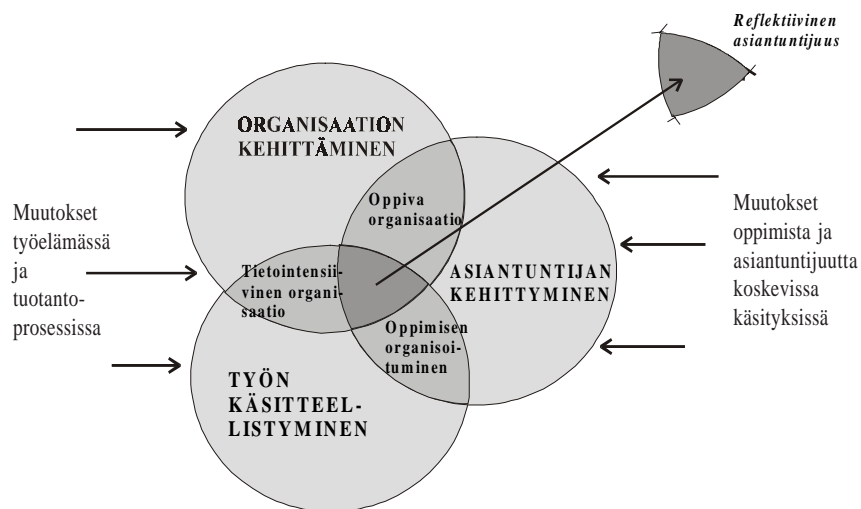
1 Johdanto

Organisaatioiden ympäristö on käynyt läpi hiljaista kumousta teollisesta yhteiskunnasta jälkiteolliseen yhteiskuntaan, jota on luonnehdittu näkökulmasta riippuen palvelu-, koulutus- oppimis- tai tietoyhteiskunnaksi. Yhteistä näille luonnehdinnoille on, että niissä korostetaan inhimillisen pääoman, tiedon merkitystä perinteisten luonnon, työvoiman ja pääoman rinnalla. (Järvinen et al. 1995) Muutoksen hallinnan avaintekijät nähdään niin organisaatioiden kuin yksilöiden oppimisessa.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen kannalta eräs kiinnostavimpia työelämässä tapahtuneita muutoksia on organisaatioiden sisäisen ja niiden välisen oppimisen nouseminen keskeiseen asemaan. Tällöin tärkeintä on organisatorisen oppimisen vaatimien menettelytapojen ja välineiden luominen, verkostomainen yhteistyö ja keskinäinen tuki. Menettelytavoilla tulee tukea systemaattista ongelmanratkaisua, kokeilutoimintaa, oppimista omasta historiasta sekä tiedon ja osaamisen välitymistä organisaation sisällä (Järvinen 1997 ja 1998). Tämänäköisyyden menettelytapojen kehittyminen, johon aikuiskasvatuksen sekä organisaatiotutkimuksen yhteistyöllä on paljon annettavaa, muodostaakin tutkimuksemme käytännöllisen tavoitteen.

Tutkimushankkeemme eräs keskeinen intressi oli, miten löytää välittävä tutkimusote yksilön ja kontekstin välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen, ja siinä erityisesti kehittymisen ja oppimisen kaltaisten ilmiöiden tutkimiseen. Kasvatustieteilijöille tuon välittävän tutkimusotteen löytäminen on merkityksellistä, koska olemme kiinnostuneita sekä yksilöiden kehittämisestä että edellytysten luomisesta yksilöiden jatkuvalle kasvulle. Elinikäisen oppimisen paradigman operationalisoiminen työorganisaatioissa työssä tapahtuvaksi, yksilöllistä kasvua tukevaksi oppimiseksi on aikuiskasvatuksen tutkimuksessa haastava tehtävä.

Ensimmäinen tehtävä oli tunnistaa keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet organisaation kehittämistä, työntekijän kehittymistä ja työn käsitteellistymistä käsittelevässä tutkimuskentässä. Kuviossa 1 on kuvattu tutkimuksen käynnistymisvaiheen käsitesuhdemalli (Järvinen et. al. 1995):



Kuvio 3. Käsitesuhdemalli

Kuvion leikkauspisteiden välinen ydinalue kuvaa sekä yksilölle että organisaatiolle tarpeellista osaamista sekä toiminnan laadun että jatkuvan kehittymisen välttämättömyytenä, ns. ydinosaamisen alueena. Se puolestaan tiivistyy reflektiivisen asiantuntijuuden käsitteeseen, joka on tulosta työn käsitteellistymisen, organisaatioiden kehittämisen ja asiantuntijuuden kehittymisen tutkimuksesta sekä ennen muuta niiden kohtaamisalueiden tutkimuksesta.

Tutkimuksen osa-alueet ja ongelmat

Tutkimuksen osahankkeilla on yksilön ja organisaation oppimisen vuorovaikutukseen kullakin oma näkökulmansa. Valkaman ja Koiviston tutkimukset edustavat painotetummin organisaatiotutkimuksen näkökulmaa. Poikelan tutkimus lähtee liikkeelle asiantuntijan oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta laajentuen kontekstuaalisen oppimisen tarkasteluun. Järvisen näkökulma on asiantuntijan yksilöllinen kehitysprosessi, joka kytketään työyhteisössä tapahtuvaan osaamisen kehittämiseen.

Ensimmäinen tutkimuksen osa-alue koski oppilaitosorganisaatioiden oppimista ja elinkaarivaiheita muutoksen keskellä. Tämän tutkimuksen teoreettinen anti on strategiatutkimuksen organisaationäkemyksen kriittisessä tarkastelussa. Tutkimus pyrki osoittamaan julkisen sektorin uudistusten ja talouden laman vaikutukset oppilaitostason organisaatioiden kehittämisessä ja niiden sisäises- sä dynamiikassa. Tutkimus tuo esiin organisaation oppimisen häiriintymisen ja dysfunktioit

ulkoapäin tuotetussa muutospaineessa. Tämän tutkimuksen toteutti Hannu Valkama (1998). Tutkimuksen toinen osa-alue käsitteli em. dysfunktioiden vaikutusta oppilaitosten organisaatioilmapiiriin ja asiantuntijaorganisaation jäsenten koulutus- ja oppimisprosesseihin. Tämän, Annikki Järvisen (1996) toteuttaman tutkimuksen teoreettisena jäsentäjänä toimi reflektiivisen asiantuntijuuden kehittyminen työorganisaatioissa.

Tutkimuksen kolmannen osa-alueen tavoitteena oli yhtäältä jäsentää asiantuntijan työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen transformoimista organisaation oppimiseksi asiantuntijan ja toisaalta todentaa työorganisaation ja asiakasorganisaation oppimisen holografinen luonne. Tutkimuksen toteutti Esa Poikela (1999). Neljäs osa-alue keskittyi ydinosaamisen tuottamisen menetelmälliseen kehittämiseen sekä yhteistoiminnallisen oppimisen ja tiedon kumuloitumisen tuottamiseen. Tämän, Tapio Koiviston (1997) tekemän tutkimuksen keskeisin tavoite on osallistavan uudelleensuunnittelun lähestymistavan kehittäminen metallialanyrityksissä.

2 Oppilaitoskentän strategiat

Työ ja koulutus muutoksessa -tutkimushankkeen puitteissa tarkasteltiin, millaista organisaation oppiminen on julkisen hallinnon muutosten ja laman vuosikymmenellä (Valkama 1998). Tutkimuksen otteena oli ilmiöitä aikaan ja ympäristöön suhteuttava kontekstualismi (ks. Pettigrew 1985) ja muutosten tarkastelun empiirisenä kenttänä julkisorganisaatiot, erityisesti oppilaitosmaailma.

Tulkintoja ohjaavana viitekehysenä toimi lähinnä uudempi institutionaalinen organisaatioteoria (ks. Meyer & Rowan 1977), joka tarjosi ajanmukaisen lisänsä kontekstitasojen vuorovaikutuksen ymmärtämiseen. Koulutuksen vaikuttavuuden kysymyksiä tutkimus avaa uudistusten implementaation näkökulmasta (ks. Hjern & Porter 1981); miten koulutuspoliittiset tavoitteet ja reformit toteutuvat monimutkaisessa organisatorisessa kentässä, miten organisaatiot vastaavat institutionaalisen ympäristön muuttuviin aloitteisiin ja vaatimuksiin. Tutkimuksen perusteella on nähtävissä, että toimintakontekstissa tapahtuvat muutokset vaikuttavat kehityksen strategioihin organisaatioissa, mutta oppilaitoskentässä nimenomaan toiminnan erityisluonteen välittämänä.

Oppilaitokset näyttävät oppivan tuottamaan ympäristön uskomuksia myötäileviä seremoniallisia luomuksia ja sidosryhmiä tyydyttäviä rituaaleja. Pulmaksi muodostuu asianmukaisten strategisten reaktioiden myötä yhä ongelmallisemmaksi muodostuva organisaatioiden sisäinen dynamiikka.

Oppilaitoskontekstin muutokset

Julkisen sektorin toimintaan ja kehittämiseen vaikuttavista kontekstuaalisista muutoksista kattavin liittyi julkisen hallinnon uudistuksiin, jotka Suomessakin seurasivat New Public Managementin kansainvälisiä ideoita (ks. Hood 1995). Myytti julkisen toimeliaisuuden luontaisesta tehottomuudesta oli luonut maaperää tulosajattelun maihinnousulle. Kansantalouden lama toisaalta saattoi

vauhdittaa uudistuksia, toisaalta sillä oli verotuoton vähenemisen sekä valtion menojen lisääntymisen ja velkaantumisen kautta suora vaikutuksensa budjettitalouden kiristämiseen.

Oppilaitoskentän kannalta keskeisimmät muutokset voidaan kiteyttää seuraaviin (Valkama 1998):

- * markkinatyypisten mekanismien ja palveluideologian soveltaminen
- * budjettileikkaukset ja säästökuurit, taloudellisuus- ja tehokkuusdiskurssin nousu
- * oppilaitosten kilpailuttaminen statuksesta, resursseista ja olemassaolosta.

Aikaansaannosten tarkoituksenmukaisuus oli tulosajattelussa täsmentynyt toimien vaikuttavuudeksi, mikä puolestaan jäsenyi yhdeksi tuloksellisuuden osatekijäksi. Koulutuksen kvasimarkkinoilla "asiakas" näyttäytyi palveluideologian mukaisesti itsestään selvänä ja suvereenina toimijana. Näin siitä huolimatta, että kukaan ei osannut yksiselitteisesti kertoa, kuka tuo asiakas lopulta oli. Taloudellisuudesta muodostui laman oloissa korostuneen keskeinen tehokkuuden indikaattori. Tuloksellisuutta korostavassa kulttuurissa oppilaitoksen oli opittava saamaan enemmän aikaan vähemmän resurssein tai ainakin toimittava taloudellisemmin kuin muut.

Toimeenpantujen uudistusten vaikutusten arviointi on todettu hankalaksi, koska kehityskulkuihin oli samaan aikaan vaikuttamassa niin moninaiset tekijät (Temmes & Kiviniemi 1997). Sitä, että itse uudistusten toimeenpanon rakenne oli pitkässä prosessissa muuntuva ja useita toimijoita käsittävä monimutkainen sekä monia päämääriä sisältävä kokonaisuus, ei ehkä otettu huomioon uudistajien suunnitelmassakaan.

Tuloksellisuuden arvioinnin ongelmat

Tulosarvioinnista kehkeytyi aikakauden evaluaatioparadigma. Non profit -sektorilla tulos vain ei ollut yhtä yksiselitteisesti todettavissa kuin kansantalouden piirissä. "Markka oli hyvä konsultti", mutta se ei osannut kertoa mitään tosiasiallisesta tuloksesta. Opetustoiminnassa tulosten mittaaminen ja niiden perusteella kilvoittelu oli ongelmallisempaa. Tämän tosiasian taustalla on ainakin kaksi perustavanlaatuisesti opetustointa luonnehtivaa seikkaa. Yhtäältä oppimisen tuloksena syntyvä osaaminen on tilannekohtaisesti ilmenevää ja paljolti näkymättömissä. Toisaalta tulokset eivät niinkään synny oppilaitosten toimien seurauksena, vaan lopulta opiskelijoiden toiminnan kautta, jolloin tulokset myös on ymmärrettävä heidän yksilöllisten tavoitteidensa horisontissa.

Tulosarvioinnissa ongelmat ohitettiin mittaamalla mitattavia asioita ja korostamalla ulkoisia institutionaalisia kriteereitä kuten suoritettujen tutkintojen määrä suhteutettuna kustannuksiin. Tuloksen toteamisesta on kuitenkin vielä matkaa kehittämistä koskeviin johtopäätöksiin. Alhaiseksi todettu yksikkökustannus viestii halvalla tuotetusta laadusta, mutta toteamus ei paljasta mitään olennaista siitä, miten kustannuksia voisi vielä alentaa tahi laatua parantaa. Tulosarviointi ja kehittäminen ovat itse asiassa kaksi eri intressiä (Valkama & Vuorela 1995).

Organisaatiotason strategiset reaktiot

Oppilaitosten kilvoittelu tuloksenteossa ei voinut tukeutua kuin ulkonaisiin kriteereihin ja toisaalta yleisiin uskomuksiin siitä, millainen on tehokas organisaatio, millaiselta tuloksellinen toiminta näyttää. Oppilaitosten responsia ulkoisiin paineisiin olivat (Valkama 1998):

- * retoriset strategiat
- * rationaliteettikorvikkeet
- * liikkumavaran kaventaminen
- * tuloksellisuuskertomusten tuotanto.

Strategiatyöstä tuli ajan uskomuksia myötäilevää retoriikkaa, jolla organisaatiot hakivat legitimi-teettiä ja resursseja. Tosiasiallista tehokkuutta ilmenettiin laatujärjestelmien kaltaisilla korvikkeilla. Kehittämisen kannalta tarpeellista liikkumavaraa vähennettiin löysät pois -ajattelun mukaisesti. Koko uskomusjärjestelmää pönkitettiin tuottamalla kertomuksia toiminnan ja kehittämisen tuloksellisuudesta. Itseään uusintavan institutionaalisen kokonaisuuden ainoa oireileva lenkki tuntui olevan oppilaitosten opettajakunta, jonka luottamus sidosryhmien ja oman johdon edesottamuksiin horjui akuuteiksi koettujen kehittämistarpeiden ja näennäiskehittämisen vaatimusten köydenvedossa.

Myös opettajakunnan huomio on ollut omiaan kiinnittymään vielä jakamattomaan resurssiin, jonka laadulla on suora yhteytensä oppilaitoksen tulokseen. Oppilasaineksesta käytävän kilpailun ilmaukset ovat olleet nähtävissä kiihtyvän koulutusmarkkinoinnin forumeilla. Oppilaitoksen itsensä tuomaa lisäarvoa tulokseen ei sen sijaan vielä juuri peräänkuuluteta.

Oppilaitosten reaktiot institutionaalisella pelikentällä edustavat organisaatioiden tapaa oppia aikana, jolloin annetut pelivälineet eivät muunlaiseen suoranaisesti houkuttele. Tämänkaltaisen organisaation oppiminen ei kuitenkaan välttämättä takaa menestystä edes oppilaitostasolla. Vielä vähemmän sitä on pidettävä rationaalina käyttäytymisenä tehokkuutta vaalivan kulttuurin olosuh-teissa.

Evaluatio ja oppiminen

Vahva trendi koulutuksen ja oppimisenkin evaluatiossa kulkee edelleen tulosten toteamisen ongelmallisella valtaväylällä. Innovaatioiden ja ratkaisujen lainaaminen muualta ei välttämättä ole keho-tava tapa oppia, mutta myös ratkaisujen kriittistä arviointia saattaisi olla viisasta lainata samalla. Kiinnostavaa lainatavaa voisivat tällä hetkellä olla brittiläiset kokemukset ja pohdiskelut, joi-den mukaan nykyhetkeen rajoittuva huomio tulisi siirtää osaamisen toteavasta arvioinnista enem-män nimenomaan oppimiseen ja sen organisointiin sekä tulevaisuuteen ja sen turvaamiseen (Brown & Keep 1998).

Kotimaisella areenalla toimijat lienevät innokkaasti mukana esimerkiksi näyttötutkintojen myötä kehkeytyvien uudenlaisten institutionaalisten rakenteiden tuottamisessa. Siihen kun on osoitettu

koulutuskentällä jatkuvasti kaivattua kehittämisresurssia. Ehkäpä institutionaalisen pelikentän vuorovaikutuksesta tehdyt havainnot perustelevat pyrkimyksiä palauttaa järjenmukaista kehittämisrealismia koulutuksen maailmaan. Institutionaalisen oppimisen idea saattaa asettaa tarvittavan rationaalien perspektiivin, jossa pelikentän toimijat suuntautuvat yhteiseen oppimiseen.

Ensimmäisenä kohteena voisi olla tosiasiallista kehittämistä palvelevan evaluaation kehittäminen ja legitimointi. Enemmän kuin uuden keksimisestä, kyse on jo olemassa olevien innovaatioiden harkitusta puntaroinnista kehittämisen realiteetteja vasten. Evaluaation silmämääränä pitäisi olla oppimisen edesauttaminen. Koulutuksen arvioinnin tulisi etupäässä toimia organisaatioiden oppimisen instrumenttina.

Kestäviä kulmakiviä tällaisessa kehittämistä tukevassa arvioinnissa lienevät edelleen ainakin kohtuullinen objektiivisuuteen pyrkiminen ja asianosaisten sitoutumista edistävä kaikinpuolisesta legitimiisyydestä huolehtiminen kuten myös tarkoituksenmukainen toteuttaminen, jossa panostus evaluointiin on jossain suhteessa itse evaluoitavan asian tuottamisen resursointiin (ks. Valkama & Vuorela 1995).

3 Yksilölliset strategiat oppilaitoskentässä

Järvinen (1996) keskittyy tarkastelemaan, minkälaisia strategioita ja oppimisen orientaatioita opettajat työyhteisössään kehittävät edellä kuvatussa tuloksellisuuskamppailun puristuksessa. Miten työ, koulutus ja vapaa-aika integroituvat, miten koulutuksen tuottama osaaminen voi liittyä omaan työhön. Mikä on supistusten paineissa ja epävarmuuden ajassa elävän työorganisaation mahdollisuus tukea oppimista?

Tutkimus sijoittuu samaan ajankohtaan ja kontekstiin kuin Valkaman tutkimus eli 1990-luvun alkupuolen ammatillisten oppilaitosten kiihkeään muutosprosessiin. Se koski eräiden terveydenhuoltoalan oppilaitosten opettajien pätevyyskoulutusta työn ohessa. Pyrkimys ammattikorkeakouluksi aiheutti opettajien lisäpätevytykselle kovia paineita, ja toi jännitteitä opettajien välisiin suhteisiin. Lisäksi lähes kaikkia tutkimuksessa mukana olleita opettajia varjosti huoli työpaikkojen menetyksistä uusien organisaatiojärjestelyjen ja muutosten johdosta.

Tutkimukseen osallistui opettajia kaikkiaan 15 oppilaitoksesta. Tuloksissa tuli selkeästi esiin sama havainto kuin Valkaman tutkimuksessa, että opettajakunnan luottamus omaan johtoon horjui akuuttien kehittämistarpeiden ja näennäiskehittämisen ristipaineessa. Joissakin oppilaitoksissa oli jopa toistakymmentä uudistushanketta samanaikaisesti vireillä, jokaisessa vähintään viisi erillishanketta. Opettajat kritikoivat suunnittelun pinnallisuutta ja huonoa koordinaatiota. Valkaman mainitsemat reaktiot tuloksenteon paineisiin todella näkyivät opettajien havainnoimina retorisisina strategioina ja tuloksellisuustuotantona.

Vain neljän oppilaitoksen opettajat kuvasivat organisaation ilmapiiriä avoimeksi, yhteistyöhakuiseksi, kehitystyötä tekeväksi ja keskusteleväksi sekä työmäärää hallinnassa olevaksi. Muiden osalta ilmapiiriä kuvattiin ristiriitaiseksi, jännittyneeksi, osittain yhteistyöhaluttomaksi, näkö-

alattomaksi ja klikkiytyneeksi sekä työpaineita ylivoimaisiksi. Kuvatun kaltainen jännitteinen organisaatioilmapiiri ei muodosta työntekijän oppimista tukevaa ja vahvistavaa kontekstia.

Pätevyitysmkoulutuksen alussa moni opettaja asetti itselleen laaja-alaisia kehitystavoitteita tähdäten sekä henkilökohtaiseen muutokseen että asiantuntijuuden kasvattamiseen. Osoittautui kuitenkin, että kovassa kilpailu- ja tuloksellisuuspaineessa elävissä oppilaitoksissa ei kyetty tukemaan näitä oppimistavoitteita eikä hyödyntämään koulutuksessa olevien uutta osaamista. Nämä organisaatiot eivät myöskään joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta joustaneet yhtään työjärjestelyissä ja ajankäytössä. Näin ollen joustoa vaadittiin yksin omaan vapaa-ajalta ja perhe-elämältä.

Organisaatiot 'oppivat' nopeasti, että tulosta osoittavien määrällisten indikaattorien tuottamiskulttuurissa ei ole varaa minkäänlaiseen työntekijöiden kehittymisestä huolehtimiseen ja innovatiiviseen huokoisuuteen. Lisäkoulutuksen tuodessa yksittäiselle opettajalle mahdollista kilpailuetua ammattikorkeakoulujen virantäytössä korostui koulutuksen "job ticket" -luonne eli työpaikan varmistaminen. Tällöin jäi syrjään se tarkastelu, miten koko työyhteisö voisi hyötyä koulutuksessa olevien uudesta osaamisesta eli miten jakaa ja kehittää yhteistä tietämystä. Näin oppilaitosten ulkopuolelta määritetty tulos- ja kilpailuttamiskulttuuri oli ko. oppilaitoksissa erittäin tehokas organisaation oppimisen este sekä koulutuksen vaikuttavuuden minimoija.

4 Oppimisen ja vaikuttamisen hologرافiat

Valkaman (1998) ja Järvisen (1996) kuvaama asetelma näkyy myös oppilaitoksille suunnatussa täydennyskoulutuksessa (Poikela 1999). 1990-luvulla vakiinnutettu tulosohjausjärjestelmä toimii intensiivisemmin kuin vanha normiohjaus, jonka puitteissa byrokraatia takasi toiminnan resurssit ja salli henkilöstölle tietyn liikkumavaran. Tulosohjaus sen sijaan kohdistaa resurssien käytön kontrollin ei vain jokaiseen yksikköön vaan jokaiseen yksilöön, jolloin organisaation kustannustehokkuuden maksimointi tulee mahdolliseksi.

Täydennyskoulutusta organisoivassa asiantuntijaorganisaatiossa (Koulutuskeskus ja sen koulutussuunnittelijat) valtion tulosohjauksen vaikutukset ovat havaittavissa resurssien käytön kontrollin intensiteetin kasvuna, suunnittelun aikajänteen lyhentymisenä ja sisällöllisen liikkumavaran kaventumisena. Retorinen vaikuttaminen näkyy lähinnä pyrkimyksenä tuottaa valtion tulosohjausta palvelevaa ideologiaa koko oppilaitoskenttää varten. Koulutuskeskus on kuitenkin liian lähellä opetushallintoa kyetäkseen luottamaan omien retoristen strategioidensa toimivuuteen. Retoriikka on läpinäkyvää ja ainoaksi selviytymisen vaihtoehdoksi jää yksilöiden asiantuntemukseen ja yhteiseen osaamiseen luottaminen. Vaikka selviytymisstrategia ei olekaan toiminut aivan toivotulla tavalla, osaamista tuottavan oppimisen, kehittämisen ja vaikuttamisen muodot ovat näkyvissä ja jäsennehtävissä.

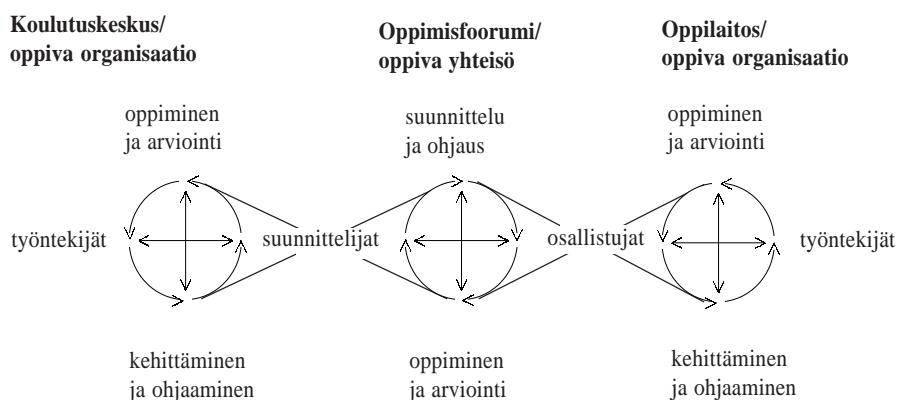
Koulutuksen ja oppimisen vaikuttavuus voidaan ymmärtää organisaation ydinosamisen, sisäisen tehokkuuden ja tuloksellisuuden funktiona. Yleensä vaikuttavuus kuvataan vain tehokkuuden ja tuloksellisuuden funktiona, jolloin ydinosamisen tuottamiseen ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Ydinosamista tuottavat oppimisen, kehittämisen ja tiedonmuodostuksenprosessit jäävät satun-

naisiksi tai estyvät kokonaan, jolloin organisaation osaamisen kehittämiseksi ei jää riittävästi aikaa. Seurauksena ovat tulosvaatimusten ja kustannustehokkuuden nimessä laihdutetut organisaatiot, jotka joutuvat toimimaan alihankkijoina henkilöstönsä kapasiteetin äärirajoilla.

Konventionaalinen kehittämisajattelu tekee eron organisaation manageriaalisen ja asiantuntijoiden ammatillisen osaamisen välillä, jolloin ydinosaamisen tuottamiseen vaikuttavia prosesseja ei kyetä näkemään. Avain eron ylittämiseen on organisaationaalista ja professionaalista tietoa yhdenmukaistavien oppimis- ja toimintaprosessien tukeminen. Viime kädessä kyse on siitä, kuinka hyvin organisaatioissa on tiedostettu oppimisen ja kehittymisen sekä sisäisen ja ulkoisen tiedonmuodostuksen ja valtakontekstin vaikutukset.

Oppiminen ja vaikuttaminen

Osaamista tuottavat toiminnot kietoutuvat toisiinsa monisuuntaisina koulutus- ja asiakasorganisaation välisinä prosesseina oppivan yhteisön muodostavalla ja organisaatiot toisiinsa kytkevällä foorumilla, jonka perustoimintoja ovat oppiminen ja arviointi, suunnittelu ja ohjaus sekä kehittäminen ja ohjaaminen (kuvio 2).



Kuvio 2. *Oppimisen ja vaikuttamisen holografinen suhde*

Oppiminen välittyy suunnittelijoiden ja osallistujien kautta heidän työyhteisöihinsä, joissa käynnissä oleviin tai käynnistettäviin prosesseihin pyritään koulutuksella vaikuttamaan. Käynnissä olevat prosessit voivat liittyä kehitysohjelmiin, joiden puitteissa organisaatiot sekä ratkovat ongelmiaan että oppivat ja kehittyvät esim. ulkoisen konsultoinnin tuella. Käynnistettävät prosessit ovat esim. kehittämissankkeita, joissa voivat olla osallisina koulutusohjelmaan kuulumattomakin henkilöt.

Suunnittelu ja ohjaus tuottaa oppivan yhteisön, jonka muodostamalla arvioinnin foorumilla osallistujat sekä oppivat että tuottavat uutta tietoa. Foorumi välittää osallistujien sitoutumista sekä yhteiseen koulutusprosessiin että osallistujien omiin työorganisaatioihin oppimista tuottavien kehi-

tystehtävien ja -hankkeiden kautta. Suunnittelijoille oppivan foorumin organisoiminen merkitsee ideoiden, mallien ja teorioiden soveltamista, jonka toteutuksesta saadut kokemukset välittyvät takaisin koulutusorganisaation yhteisille foorumeille. Osallistujien odotetaan vastaavasti käsittelevän hankkeitaan omilla organisaationaalisilla foorumeillaan.

Oppimis- ja kehitysprosessit sekä niitä tukevat kehittämis- ja arviointiprosessit ovat eri organisaatioissa samankaltaisia mutta eriaikaisia. Vaikutussuhteet ovat holografisia, mikä tarkoittaa toiminnan rakenteiden ja prosessien läpinäkyvyyttä. Omat oppimis- ja kehitysprosessina läpikäyneet organisaatiot ja niiden toimijat kykenevät kokemuksensa ja osaamisensa perusteella kouluttamaan, konsultoimaan ja vaikuttamaan vastaavanlaisten prosessiongelmiin ratkaisuun muissa organisaatioissa. Koulutuksen vaikuttavuus toteutuu toisiaan seuraavien syklisten prosessien kautta, jotka ovat niin organisoijien kuin osallistujienkin jakamia.

Organisaationaalisten prosessien läpinäkyvyys mahdollistaa ohjaamisen, joka perustuu oikeaan ajoitukseen ja sovittamiseen asiakasorganisaatiossa käynnissä oleviin oppimis- ja kehitysprosesseihin. Ohjaavan osapuolen läpikäymät vastaavat oppimis- ja kehitysprosessit sekä ohjattavien kanssa yhteisesti jaettu kokemus luovat molemminpuolisen oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuden. Koulutuksen vaikutukset eivät välity ainoastaan asiakasorganisaatioon, vaan myös takaisin koulutusorganisaatioon. Ongelma on ainoastaan siinä, kyetäänkö nämä oppimisen ja tiedonmuodostuksen prosessit organisoimaan tavalla, joka tekee niiden hyödyntämisen mahdolliseksi.

Oppimisen ja kehittymisen kontekstit

Oppimista ja kehittämistä ohjaavat teoriat ovat itsessään kontekstuaalisia, koska ne selittävät toimintaa vain kulloisenkin historiallisen ajan, paikan ja tilanteen mukaan (vrt. Pettigrew 1985; Lessem 1993). Organisaation on kyettävä toimimaan samanaikaisesti sekä rationaalisesti yhteiskunnasta johtuvien vaatimusten mukaan että yhteistoiminnallisesti organisaation sisäisistä tarpeista johtuen. Vastaavasti on osattava toimia käytännöllisesti asiakkaiden tarpeiden perusteella samalla, kun on huolehdittava organisaation kokonaiskoordinaation toimivuudesta.

Poikelan tutkimuksessa asiantuntijaorganisaatiossa tapahtuva oppiminen ja kehittyminen on kuvattu osaamisen tuottamisen prosessina, jota symboloi kaava $P + A + E = O$. P:n eli palautetiedosta oppimisen vaiheessa yksilön kehitystä kantaa oman työn tietoisin opettelu ja ammatillisen kehittymisen välinen jännite. Palautetieto on oppimisen ja kehittymisen välttämätön ehto, ja sen tulkinta tapahtuu yksilöllisen työn kontekstissa. Palautetiedon muuntaminen yhteiseksi ja jaetuksi kokemustiedoksi koetaan alusta alkaen tarpeelliseksi, mutta siihen ei kyetä yksilöllisistä ja sosiaalisista defensiivisistä johtuen (vrt. Argyris & Schön 1978; Senge 1990).

Muuntamisen avain on arviointiprosessi, joka on kuvattu A:n eli arviointitiedosta oppimisen vaiheena, jolloin kehitystä kantaa julkisten ja yksityisten foorumien välinen jännite yhteisen työn kontekstissa. Sen lisäksi, että osallistujien tuottamaa kokemustietoa on vaikea käsitellä yhdessä organisaatiopsykologisista syistä johtuen, arviointitiedon tuottaminen on itsessään ongelmallinen prosessi. Koska vain osa palautetiedosta on käsitteellisessä tai muussa symbolisessa muodossa, ts.

suurin osa siitä on kokemuksellisessa muodossa, sen käsittely on ennen muuta informaation tuottamisen ja merkityksellisen tiedonmuodostuksen ongelma.

Arviointiprosessin ratkaisevin ja vaikein vaihe on kokemukseen sisältyvän implisiittisen tiedon muuntaminen yhteisesti jaettavan eksplisiittisen tiedon muotoon (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995). Jos implisiittisessä muodossa olevan tiedon muuntamisessa eksplisiittisen tiedon muotoon ei onnistuta, yhteisillä foorumeilla ei koeta olevan suurtakaan merkitystä yksilöiden henkilökohtaisessa kehityksessä. Jos sen sijaan onnistutaan, uuden tiedon yhdistäminen yhteisesti tuotettuun tietoon ei ole ylivoimainen ongelma, jolloin kehittyminen voi jatkua myös uuden implisiittisen tiedon syntymisen merkityksessä.

Arviointi kuvaa organisationaalisen osaamisen tuottamisessa vaihetta, jossa olettamuksena on, että tieto on lähtökohtaisesti jo olemassa, suurin osa sanattoman tiedon muodossa organisaatio-kulttuurissa ja osa symbolisessa muodossa ylläpidetyissä informaatiojärjestelmässä. Tieto tulee ihmisten mukana varastoituen organisaation informaatorakenteisiin, jolloin sen olemassaolo ja käyttö eivät ole enää yksittäisistä henkilöistä riippuvia. Tärkein tieto tulee kuitenkin organisaation ulkopuolelta, koska se ei ole olemassa vain itseään varten eikä voi toimia vain oman sisäisen energiensa varassa.

Organisationaalisen osaamisen tuottamisen vaihe E kuvaa evaluoinnista oppimista koko organisaation työn kontekstissa, millä tarkoitetaan organisaation ulkoisiin vaikutussuhteisiin liittyvää tiedon käyttöä ja hankintaa. Evaluointitiedon perusta on asiakasprosessien ja ulkoisten vaikutussuhteiden analyysissa, jolloin evaluointiprosessin tuottama tieto ohjaa koko organisaation kehittämistä. Tässä suhteessa evaluointitieto on syytä erottaa arviointitiedosta, joka ohjaa ensisijaisesti yksilöiden ja ryhmien oppimista ja kehittymistä työyhteisössä.

Yksilöllistä ja yhteistä kehitystä kantavat jännitteet liittyvät työorganisaation kehittämiseen, asiakasyhteisöjen ja muiden intressitahojen kohtaamiseen. Olennaisinta on havaita, ymmärtää ja vaikuttaa tekijöihin, joilla on merkitystä organisaation menestymisen tavoittamisessa. Toiminnan metafora on neuvottelu, joka tarkoittaa politiikan ja valtaintressien vaikutusten havaitsemista toimintatilanteissa, erilaisten intressien yhteensovittamista ja vaikuttamista päätöksentekotilanteissa eri toimijoihin ja toiminnan kohteisiin (vrt. Forester 1989; Cervero & Wilson 1996).

O tarkoittaa osaamista, joka on P:n, A:n ja E:n synergisesti tuotettujen ja jaettujen oppimis- ja kehitysprosessien tulosta. Ts. O ilmaisee käsitteellisen työn kontekstissa tuotettua yhteisesti ja yleisesti tuotettua ydinosaamista. Kehitystä ohjaava kysymyksenasettelu kohoaa tieteellisten abstraktioiden tasolle, jolloin organisaation ja sen toimijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä ei voida käsitteellistää ilman teoreettisia konseptioita. Seurauksena on, että osaamisen tuottajien, kehittäjien ja johtajien on kyettävä liikkumaan samanaikaisesti niin käsitteellisten abstraktioiden kuin konkreettisten ongelmanratkaisujenkin maailmassa. Ennen muuta kyse on siitä, että organisationaaliset ydinprosessit eivät ole puhtaasti tuotannollis-teknologisia tai edes johtamisprosesseja ja vaan tiedonmuodostuksen ja oppimisen prosesseja, joiden kautta niin yksilöiden kuin organisaationkin kehitykseen voidaan vaikuttaa.

5 Osallistava uudelleensuunnittelu ja organisatorinen oppiminen

Tuotannolliset organisaatiot ja toimintatavat ovat muuttumassa monin tavoin. Kilpailutilanteista johtuvat paineet korostavat vaakasuoraa, asiakasprosessien suuntaista yhteistyötä, itseohjautuvuutta ja tiimityötä sekä sisäistä yrittäjyyttä, jatkuvaa kehitystyötä ja oppimista. Perinteisissä tuotanto-organisaatioissa toimivia, vakiintuneen toiminta- ja ajattelutavan omaksuneita henkilöitä ja ryhmiä ei voida kuitenkaan ulkoapäin pakottaa omaksumaan uudenlaisia, asiakaskeskeisiä tms. ajattelu- ja suhtautumistapoja. Ajattelutapojen ja asenteiden muuttaminen on omaehtoisen oppimisen ja merkityksenannon ydinaluetta. Mentaalisen järjestelmän uudelleenjäsenytyminen on mahdollista vain oppijan ymmärtämän kielen ja oman merkityksenannon määrittämältä perustalta. Oppimisen organisoimisen ongelma voidaan ratkaista vain epäsuoralla, toimivien toimijoiden itsenäisyys tunnustavalla tavalla.

Tapio Koiviston (1997b) väitöskirjatutkimuksessa analysoitiin Murikka-opiston vuoropuhelumetodiin perustuvaa kehittämissuhteiden koulutusta (ks. myös Koivisto 1997a) sekä koulutuksen pohjalta käynnistettyjä yrityskohtaisia muutosprojekteja. Muutosprojekteja tarkasteltiin toimintatapojen laadullisen uudistumisen näkökulmasta.

Tutkijanäkökulmasta katsottuna tutkimuksen kohteina olleissa muutosprojekteissa noudatettiin systemaattisesti "osallistavan uudelleensuunnittelun" (participatory redesign; Ahlbäck & Haho 1992) metodia. Toisin sanoen muutosten ideointi, suunnittelu ja toteuttaminen nojasi systemaattisesti henkilöstön osallistumiseen.

Uudenlaisten toimintatapojen oppiminen on mahdollista organisoida tasavertaisuuteen, vuoropuheluun, ns. nonformaaliin opetussuunnitelmaan perustuvalla pohjalta. Koulutuksen ei tarvitse sitoutua klassisen normatiivisen demokrateorian (vrt. LOM-ohjelma; Gustavsen 1992), työorganisaatioiden kehittämisen kannalta katsottuna riittämättömään ideaan ja opetusohjelmaan. Nonformaali opetussuunnitelma voi perustua myös yleistettyyn tietämykseen yritysten liiketoimintaympäristöistä, uudenlaisista haasteista sekä tietämykseen edistyksellisistä toiminta-, johtamis- ja rationalisointiperiaatteista.

Innovatiivisten ratkaisujen perusta on pikemminkin yleistettyyn kokemukseen pohjautuvan, teoreettisen tietämyksen ja "paikallisen", äänettömään ja välittömään kokemukseen perustuvan tietämyksen yhdistämisessä kuin toisen tai toisen yksipuolisessa dominanssissa. Teoreettista tietämystä voi olla esim. kouluttajilla, tutkijoilla tai organisaation johdolla. Paikallista tietämystä on sekä työnjohdolla ja työntekijöillä että kaikilla tietystä toimintaympäristöstä kokemusta omaavilla henkilöillä eli asianosaisilla itsellään. Tutkimus osoitti ja vahvisti myös tasavertaisen vuoropuhelun periaatteella organisoidun, eri toimijoiden omat erityispätevyudet tunnustavan koulutuksen sekä tutkimustoiminnan ja ohjauksen tärkeän ja jopa ratkaisevan merkityksen potentiaalisten kehittymismahdollisuuksien avaamisessa ja realisoimisessa.

Vuoropuhelun merkitys on sekä luovuutta tukahduttavien tekijöiden purkamisessa että luovuuden mobilisoimisessa palvelemaan rakentavaa yhteistoimintaa. Tasavertaisen vuoropuhelun vaa-

timus on mielekäs asettaa pikemminkin juuri innovatiivisuuden ja "uusien kombinaatioiden tuottamisen kuin perinteisen normatiivisen demokratiateorian pohjalta. Tutkimuksen kohteena olleiden kehitysprojektien tulokset vahvistavat omalla painollaan dialogin ja vuoropuhelun keskeisen merkityksen. Jokaisessa projektissa saavutettiin yksiköiden omista lähtökohdista katsoen merkittäviä kehitys- ja oppimistuloksia. Vuoropuhelun pohjalta organisoitu koulutus ja vuoropuhelumetodilla tuotetut tulokset jäävät hyvin todennäköisesti "veteen piirretyksi viivaksi" ellei vuoropuheluprosessin tuloksia muunneta yksikkökohtaisiksi kehitysohjelmiksi ja organisoida kehitysprojekteiksi tarpeellisine aika-, henkilö- ym. resursseineen.

Toimintakäytäntöjen laadullinen muuttuminen

Jopa suhteellisen pitkäkestoiset, organisoidut ja hyvin resursoidut kehityshankkeet voivat kuitenkin jäädä yksittäisten, "rahalla hankittavissa olevien" muutosten ja/tai ns. jatkuvan, pienimuotoisen parantamisen asteelle ilman että ne johtaisivat toimintakäytäntöjen merkittävään laadulliseen muuttumiseen. Muutoksen aikaansaaminen on helpointa silloin, kun kaikki kokevat muutoksen tarpeelliseksi ja hyödylliseksi tai tuntevat hyötyvänsä jollakin "itsestään selvällä" tavalla muutoksesta. Muutoksen aikaansaaminen on helpointa silloin kun uhkien tai uhkakuvien asemesta avainryhmät kokevat muutokset myös omalta kohdaltaan uusia näköaloja tarjoaviksi mahdollisuuksiksi ja heille luodaan välineet ja edellytykset muutoksen toteuttamista varten.

Kaikissa tutkimuksen kohteena olleissa hankkeissa tuotettiin tuloksia ja muutoksia ripeään tahtiin niin kauan kun kysymys on ollut fyysiseen työympäristöön rajoittuvista tai suhteellisen yksinkertaisista yhteistoimintamuotojen kehittämiseen liittyvistä (mm. projektien aloituspalaverit suunnittelun ja valmistuksen kesken) muutoksista. Muutosprosessi hidastui pyrittäessä laajempiin ja syvällisempiin, koko toimintatapaa liittyviin muutoksiin, so. muutoksiin, jotka sivuavat eri henkilöstöryhmien (työntekijät, alemmat toimihenkilöt, ylemmät toimihenkilöitä) perinteisiä työnjaollisia toimintatapoja ja rajalinjoja tai opittuja toiminta-, urakehitys- yms. malleja.

Muutosprosessin hidastuminen voidaan ymmärtää törmäämisenä vallitseviin organisatorisiin "peliasetelmiin" (Crozier & Friedberg 1980). Muutoksen ongelmallisuus liittyy siihen, että vallitsevien asetelmien muuttamiseksi sekä kollektiivisen toimintajärjestelmän (pelin) että organisaatioissa toimivien toimijoiden on muututtava. Hallitsevan aseman saavuttaneet peliasetelmat eivät välttämättä palvele toimijoiden strategisia intressejä, vaan voivat pitkällä tähtäimellä olla myös niiden vastaisia. Pelit saavat sisältönsä vallitsevasta työpaikkakulttuurista ja siihen liittyvistä perusoletuksista. Todelliset verstaapelit muodostuvat yksilöllisistä ja toisiinsa yhteen kietoutuneista, kollektiivisista selviytymisstrategioista, jotka saavat sisältönsä olemassa olevista työn ehtoista ja edellytyksistä ja olemassa olevasta, historiallisesti muotoutuneesta työpaikkakulttuurista. Historiallisesti muotoutuneiden tiettyjen pelien ja peliasetelmien jatkuvuus perustuu olemassa olevien työn ehtojen ja edellytysten (palkkausjärjestelmä, työnjaolliset rakenteet ja asetelmat, fyysiset työskentelyedellytykset jne.), käytäntöjen ja vallitsevien kulttuuristen perusoletuksien hyväksymiseen annettuina, olemassa olevina tosiasioina.

Käytännöllisiä johtopäätöksiä

Todellisten muutosten on usein nähty saavan alkunsa akuuteista kriisitilanteista. Kriisit saattavat laukaista kuitenkin myös sopeutumisen tai taantumisen prosesseja ja vain osa kriiseistä saa aikaan innovatiivisia muutoksia. Sosiaalisesti innovatiivisten prosessien ydinsisältönä on tyypillisesti uudenlaisten yksilöllisten ja kollektiivisten kykyjen kehittyminen ja omaksuminen.

Toimintajärjestelmän ulkoisen toimintakyvyn, järjestelmän sisäisten sääntely- ja ongelmanratkaisukyvyn sekä yksilöllisten toimintavalmiuksien parantamiseen tähtäävää strategiaa voidaan nimittää innovatiivisen ja oppivan organisaation strategiaksi. Innovatiivisen ja oppivan organisaation strategia edellyttää ja merkitsee, että kyetään ratkomaan toimivalla tavalla mm. kehityksen ja oppimisen, kehitystyön tavoitteiden sekä yksilöllisen ja organisatorisen oppimisen keskinäisiin suhteisiin liittyviä ongelmia (vrt. Engeström 1987).

Organisatoristen käytäntöjen uudistamiseen tähtäävien hankkeiden ongelmana on yksilöllisten ja organisatoristen muutosprosessien yhdistäminen. Osallistavan uudelleensuunnittelun merkitys on juuri siinä, että se tarjoaa mahdollisuuden yksilöllisten ja organisatoristen muutosprosessien yhdistämiselle, so. yhteistoiminnallisen oppimisen organisoimiselle. Mahdollisuuden realisoimisessa voidaan käyttää hyväksi erilaisia yhteistoiminnallisen oppimisen organisoimista palvelevia käytäntöjä ja metodeja. Uudistavan ja yhteistoiminnallisen oppimisen organisoimisessa korostuvat erityisesti seuraavat metodit:

- muutoksen suunnittelun muuntaminen työyhteisöllistä oppimista palvelevaksi prosessiksi sovelletun työkonferenssi- ja perustalta;
- hybridiorganisaation käyttö kehitystyön organisatorisena perustana;
- em-powerment eli valtuuttaminen;
- systemaattisen kokeilu- ja pilotointikäytännön omaksuminen;
- organisatorista oppimista palvelevien suoritus- ja palautemittareiden kehittäminen;
- toimintaprosesseja simuloivien prosessi- ja organisaatiopelien toteuttaminen;
- organisatorista oppimista ja kokemusten vaihtoa palvelevien verkostojen rakentaminen;
- tarvittavan vaihtoehdo- ja kehittämisjulkisuuden tuottaminen.

"Osallistavan uudelleensuunnittelun" metodia voidaan pitää monellakin tavalla mielekkäänä ja kehittämiskelpoisena vaihtoehtona. Kysymys on osin jo siitä, että systemaattisessa kehitystyössä joudutaan tyypillisesti ratkomaan suuri määrä toisiinsa kietoutuneita "pieniä" ja "suuria", "kovia" ja "pehmeitä", lopputuloksen kannalta yhtä kaikki ratkaisevan tärkeitä ongelmia. Käytännössä näiden samanaikainen ratkominen on mahdollista vain eri alojen asiantuntijoiden, osallistumisen ja vuoropuhelun avulla. Ratkaisua vaativien ongelmien suuren määrän, kompleksisuuden ja yhteen kietoutuneisuuden takia kehitystyö vaatii väistämättä tuekseen erityistä kehittämis- ja tukiorganisaatiota.

6 Tutkimustulosten tuottamat teesit

I teesi: Oppimisen tarkastelu (koulutus)organisaation tasolla ei riitä, vaan tarkastelu on kohdennettava laajempaan kontekstiin

Oppivan organisaation käsite on toimiva metafora ja tarjoaa tutkimuksille ja innovaatioille hedelmällisen analyysiyksikön. Tämä on erityisen ajankohtaista evaluaatiotoiminnan tarkoituksena ja menetelytapoja pohdittaessa. Yksittäisen organisaation tasolla pitäytyminen on kuitenkin omiaan johtamaan laajemman kontekstin ottamiseen annettuna. Institutionaalisen kokonaisuuden vuorovaikutusten tarkastelun kautta sen sijaan päästään paremmin näkemään myös koulutuspoliittisten toimijoiden edesottamusten dysfunktiot.

II teesi: Koulutuspolitiikkaa ja oppimisen organisoimista ei tule ohjata koulutuksen tuloksellisuus -käsitteen vaan vaikuttavuuden käsitteen avulla

Tällä hetkellä koulutuksen tuottavuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus nähdään samanarvoisina ja alisteisina suhteessa koulutuksen organisointia ohjaavaan tuloksellisuuden käsitteeseen. Seurauksena on määrällisten ja rahassa mitattavien suoritteiden ensisijaistaminen suhteessa pitkäjänteistä kehittämistä vaativiin muutosprosesseihin. Asetelma tulisikin muuttaa siten, että koulutuksen vaikuttavuus nähtäisiin ohjauksen peruskäsitteenä sekä tuottavuus, tuloksellisuus, taloudellisuus ja tehokkuus sen alakäsitteinä. Käsitteiden uudelleen suhteuttaminen tuottaisi entistä parempia tuloksia koulutuksen asiakasprosessien tasolla sekä mahdollisuuden luoda "koulutuksen täsmäpolitiikkaa".

III teesi: Työssä oppimisen, ammatillisen kehittymisen ja organisationaalinen tiedonmuodostuksen prosessien yhdentäminen tuottaa ydinosaamista

Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen on luonteeltaan kontekstuaalista, mikä korostaa huomion kiinnittämistä oppimista tuottaviin toimintaympäristöihin. Yksilöt oppivat työssään murtautuen yksilöllisen työnsä kontekstista syvemmälle ja laajemmalle yhteisen työn kontekstin kautta koko organisaation työn ja aina käsitteellisen työn kontekstiin saakka. Oppimisen ja kehittymisen sekä tiedonmuodostuksen ja kehittämisen prosessit transformoituvat organisaation oppimiseksi ja ydinosaamiseksi. Sen tuottaminen vaatii ensisijaisesti panostamista organisationaalisen tiedon tuottamisen ja oppimisen prosessien ohjaamiseen sen sijaan, että huomio keskitetään vain tuotannollis-teknisiin tai taloudellis-hallinnollisiin uudistuksiin.

IV Teesi: Oppimisen organisoiminen vaikuttavasti ja tuloksellisesti edellyttää yksilöiden ja työyhteisöjen osallistamista muutoksen suunnitteluun

Perinteisen koulutuksen keinoin voidaan parantaa yksilöiden osaamista ja ammatillisia valmiuksia. Ongelma on siinä, että perinteinen koulutus irtaantuu käytännön toimintakontekstista. Uuden oppiminen ja vanhasta poisoppiminen onkin pyrittävä kytkemään käytännön kehitystyöhön. Johdantisteorioissa on vuosikymmenten ajan metsästetty "yksiä ainoita oikeita" rationalisoinnin ja muutosjohtamisen strategioita. Oppimisen organisoimisen kannalta tähän lähestymistapaan liittyy vakavia heikkouksia. Kysymys on taas oppimisen kontekstista: organisatorisia oppimis- ja muutosprosesseja on mahdollista saada aikaan vain historia- ja kontekstispesifiltä perustalta. Muutosprosessien osallistavan suunnittelun, toteuttamisen ja johtamisen merkitys on nimenomaan tässä. Yksilöiden ja työyhteisöjen osallistaminen muutosten suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin tarkoittaa juuri kontekstuaalista oppimista.

Lähteet

- Ahlbäck, M. & Haho, P. 1992. The Human Side of Process Game. Teoksessa M. Jahnukainen & A. Vepsäläinen (toim.) *Joining the Global Race*. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu, Julkaisuja D 162, 139—145.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Brown, A. & Keep, E. 1998. Review of VET Research in the UK. Paper presented to European COST Conference November 1998. University of Newcastle.
- Cervero, R.M. & Wilson, A.L. 1996. (toim.) *What Really Matters in Adult Education Program Planning: Lesson in Negotiating Power and Interests*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 69. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crozier, M. & Friedberg, E. 1980. *Actors and Systems. The Politics of Collective Action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Forester, J. 1989. *Planning in the Face of Power*. Berkeley: University of California Press.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and Development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Assen: Arbeetslivscentrum.
- Hjern, B. & Porter, D. 1981. Implementation Structures: A New Unit of Administrative Analysis. *Organization Studies* 2/3, 211—227.
- Hood, C. 1995. The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a Theme. *Accounting, Organizations and Society* 20(2/3), 93—109.
- Järvinen, A. et al. 1995. Työ, asiantuntijuus ja oppiminen — tutkimuksen uutta paradigmaa etsimässä. *Aikuiskasvatus* 2, 76—84.
- Järvinen, A. 1996. *Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa*. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A, 56. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.

- Järvinen, A. 1997. Oppimisen organisoiminen työyhteisössä. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Educa, 118—132.
- Järvinen, A. 1998. Consultative and learning approaches in a context of organisational process innovations. Teoksessa J. Holford & P. Jarvis & C. Griffin (toim.) *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 291—302.
- Koivisto, T. 1997a. Kehittämissyhteistyön koulutus muutoksen käynnistäjänä työpaikoilla. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen*. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuis- kasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja, 131—150.
- Koivisto, T. 1997b. *Uudistuva metallialan tuotantolaitos. Osallistava uudelleensuunnittelu mahdollisuuksien areenana*. Tampere: Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis 558.
- Lessem, R. 1993. *Business as a Learning Community*. London: McGraw-Hill.
- Meyer, J. & Rowan, B. 1977. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83(2), 340—363.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Pettigrew, A. 1985. Contextualist Research: A Natural Way to link Theory and Practice. Teoksessa E. Lawler et al (toim.) *Doing Research that is Useful for Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 222—274.
- Poikela, E. 1999. *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus*. Acta Universitatis Tamperensis 675. Tampereen yliopisto: Vammalan kirjapaino Oy.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday-Currency.
- Temmes, M. & Kiviniemi, M. 1997. *Suomen hallinnon muuttuminen 1987—1995*. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Valkama, H. 1998. *Organisaatio prosessissa — oppilaitosorganisaation strategiat ja oppiminen sanerauksen Suomessa*. Acta Universitatis Tamperensis 608. Tampereen yliopisto: Vammalan kirjapaino Oy.
- Valkama, H. & Vuorela, T. 1995. *Tulosajattelun umpikujasta kehittävään arvioon. Aikuis- koulutuksen arviointi*. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Helsinki, 99—110.

Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot

1 Asiantuntijaksi oppiminen; koulutuksesta osaamisen laatuun

Yhteiskunnalliset murrosajat vaikuttavat monin tavoin yksittäisten ihmisten elämään. Ne aiheuttavat taloudellisten ja sosiaalisten rakenteiden muutoksia ja heijastuvat niiden välityksellä myös työelämässä toimivien ihmisten arkeen. Muutokset edellyttävät mukana olijoilta paitsi jatkuvaa sopeutumista, niin myös oman osaamisen parantamista ja toiminnan taustalla olevien arvolähtökohtien tarkistamista. Tuottavuuskriteereiden painotus johtamisen tärkeimpinä mittapuuna ja uuden tekniikan käyttöönotto ovat erityisesti julkisen sektorin työkäytäntöihin ja 'valkokaulusammattilaisiin' kohdistuvia muutospaineita, vaikka vaikutukset näkyvät laajasti kaikilla ammattialoilla.

Yhteiskunnalliset muutokset näkyvät monin tavoin myös yliopistokoulutuksessa. Opetustarjontaa on pyritty laajentamaan sekä opetusmenetelmiä uusimaan ottamalla huomioon aikuisten oppimista koskevan tutkimuksen suositukset sekä jatko-opiskelijoiden itsensä ja työelämän taholta esitetyt näkemykset tulevaisuuden osaamistarpeista. Uudistukset ovat näkyneet erityisesti täydennyskoulutuksessa, josta esimerkkejä ovat yrittäjyyden, johtamisen, tietotekniikan ja kansainvälistä vaihtoa tukevat ohjelmat. Eri osapuolten lähentyminen on lisääntynyt, mutta onko sitä tapahtunut riittävästi? Lähentymisen esteitä on varmaankin puolin ja toisin vanhoista ennakkoluuloista alkaen: yhtäällä yliopisto-opetusta pidetään liian teoreettisena ja toisaalla työelämän kysymyksiä liian arkipäiväisinä. Mutta ollaanko koulutuksen suunnittelussa selvillä, millaiset kysymykset työelämässä todella ovat keskeisiä ja millaista koulutuksen tulisi olla ollakseen käyttökelpoista; ollakseen tarvitsijoilleen vaikuttavaa?

Työ uudistuu, mutta uudistuuko tekijä?

Useimpia työelämässä näkyviä muutostarpeita perustellaan tavallisesti tuottavuuden parantamisen tavoitein, jolloin tuodaan esille tarpeet lisätä työn tehokkuutta ja sen järjestelyjen joustavuutta. Samoin kuin huippu-urheilussa, kansainvälisiä ennätyksiä noteerataan, tuloksia pyritään jatkuvasti parantamaan ja niiden tekijöiksi valikoidaan entistä kovempaa harjoittelua sietäviä yksilöitä. Ihanteellisia työntekijöitä ovat nuoret ja kunnianhimoiset ihmiset, jotka ovat valmiita uhraamaan osan terveydestään saavuttaakseen kasapäin tarjolla olevaa rahaa ja kunniaa.

Mutta millaisia taitoja tavallinen ihminen tarvitsee selviytyäkseen uusista haasteista, joita muutunut ja muuttuva työ tekijältään edellyttää? Tarjoaako itse työ riittävästi edellytyksiä lisätä tai edes ylläpitää tekijänsä elinvoimaa ja osaamista? Useimmille ihmisille tärkein pääoman muoto on edelleen henkilökohtainen työvoima. Voi kuitenkin väittää Sandra Wallmanin (1979, 1–24) tavoin, että vanhojen pääomamuotojen — omaisuuden ja tuotantovälineiden rinnalle ovat nousseet tai nousemassa sen uudet muodot, joita hänen mukaansa ovat: **identiteetti, aika ja informaatio**. Huolenpito henkilökohtaisesta työvoimasta pääoman tärkeimpänä muotona, edellyttääkin huomion kiinnittämistä myös sellaisiin voimavaroihin, joita mainitut pääoman uudet muodot muistuttavat. Työssä kouluttautumisen tulisi tarjota tilaisuuksia identiteetin vahvistamiseen, koska muutokset koetaan usein uhkaavina ja lamauttavina, suunnitelmalliseen ajankäyttöön, koska oppiminen vaatii aina aikaa sekä laaja-alaiseen informaation hankintaan, koska usein se on monimutkaisten yhteiskunnallisten muutosten ymmärtämiseksi välttämätöntä.

Työelämä kehitysympäristönä

Tutkimuksemme koostuu neljästä osatutkimuksesta tai 'tapauksesta', joissa tarkastellaan koulutuksen ja työelämän muutosten välisiä kysymyksiä ja arvioidaan ammatillisen jatkokoulutuksen merkitystä ammatilaisille. Näkökulma on kehittämiseen orientoituva eli pyrkimyksenä on löytää keinoja tutkimuksen, koulutuksen ja työelämän kehittämisen väliseen yhteistyöhön. Tutkimus kohdistuu akateemisesti koulutettuihin ammatilaisiin, joista useimmilla on takanaan pitkäkö työkokemus. He olivat joutuneet omassa työssään ottamaan vastaan 1990-luvun murroksen seuraukset. Murros kyseenalaisti ammatillisen identiteetin ja entiset työstrategiat ja -tavat sekä pakotti etsimään uusia.

Ulla Mutka analysoi aluksi sosiaalityön kentällä toimivien kokeneiden työntekijöiden haastattelujen avulla alan asemaa ja tulevaisuuden haasteita. Hän lähtee siitä, että yhteiskunnallinen murros koskettaa syvästi sekä sosiaalityön tietoperustaa että käytännöllistä toimintaa. Sosiaalityön kohteena olevien ihmisten arkipäivä, elämäntavat sekä taloudelliset ja toimeentuloon liittyvät ongelmat pakottavat arvioimaan uudelleen myös sitä asiantuntijuutta, johon ammatillinen toiminta tulevaisuudessa nojaa. Uudenlaisen asiantuntijuuden rakentaminen edellyttää **tietoperustan lisäksi arvolähtökohtien, toimintaperiaatteiden sekä työmenetelmien uusimista** ja on siten suuri haaste alan

koulutukselle. Tarvitaan tietoa siitä, miten ammatissa toimivat näkevät yhteiskunnallisen muutoksen, mitä välineitä on käytettävissä tilanteen hallitsemiseksi ja mikä rooli koulutuksella tässä tilanteessa voi olla ammatillisen **identiteetin** vahvistamiseksi.

Karin Filander analysoi 1990-luvun julkisen sektorin murrosta managerialistisena käänteenä, joka pakottaa julkisen sektorin työntekijät arvioimaan uudelleen työnsä perustavia tavoitteita ja arvolähtökohtia. Hän on haastatellut asiantuntija-asemassa toimivia ammattilaisia, jotka hakiivat omaa suhdettaan meneillään olevaan muutokseen ja kehittämistyöhön osallistumalla mm. teidenvälisen ja moniammatillisen työtieteelliseen koulutusohjelmaan. Filander esittää, että ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa toimivien henkilöiden tulisi tietoisesti kehittää toimintamutojaan niin, että työelämän muutosten ja murrosten keskellä elävillä ihmisillä olisi mahdollisuus ymmärtää paremmin muutosprosessien syitä, vaihtoehtoisia kehittämisteitä ja muutosten seurausvaikutuksia. Filanderin mukaan aikuiskoulutuksen parissa toimivien henkilöiden tulisi herätä jälkiperäisen yhteiskunnan työntekijöille ja työyhteisöille asettamiin kehittämishaasteisiin, jotka muuttavat työntekijöiden vakiintuneita identiteettikeyhksiä ja perustoja. **Uudistavan oppimisen siirtymätilat** ovat oppimisen tiloja, jotka tarjoavat **aikaa** ja mahdollisuuksia luoda oman työyhteisön ja toimijaidentiteetin jatkuvuuksia.

Tuija Valkeavaaran tutkimuksessa huomio kohdistettiin henkilöstön kehittämistyössä toimiiviin asiantuntijoihin, joiden työ on korostuneesti sellaista, johon mikään varsinainen tutkinto tai yliopistollinen koulutusohjelma ei suoraan johda. Vanha sanonta kuvaa tätä työtä hyvin: "työ tekijän sä neuvoo". Sen vuoksi tarkastelun painopiste olikin sellaisissa työn piirteissä, jotka tarjoavat mahdollisuuksia soveltaa ja kehittää koulutuksessa opittuja **tietoja ja taitoja** tai oppia niitä uusien, eteen tulevien **ongelmanratkaisuprosessien** välityksellä. Henkilöstön kehittämistä koskevassa keskustelussa on jo varsin pitkään esitetty, että työssä oppiminen koostuu paljosta muustakin kuin vain muodollisesta koulutuksesta ja sen yhteydessä tapahtuvasta oppimisesta. Osallistuminen projektitehtäviin, neuvotteluihin, tiimityöskentelyyn, työnohjaukseen, työnopastukseen ja kehittämisskusteluihin edistävät organisaation ja yksilön kehittymistarpeiden yhdentymistä. Ja mikäli työpäikasta halutaan luoda todellinen oppimisympäristö, vaaditaan **ajan budjetoimista oppimista var-**
ten. Aikaa on budjetoitava kuten tuotekehittelyyn, sillä aikaa tarvitaan luovaan pysähtymiseen, ihmettelyyn ja pohdintaan.

Juhani Kirjonen toteaa, että organisaation muutos on tilanne, jossa henkilöstö joutuu etsimään keinoja muutoksesta aiheutuvan epävarmuuden hallitsemiseksi. Uusi tilanne saattaa aiheuttaa pelkoja, jopa vastarintaa sekä uhata työntekijän **identiteettiä** alansa asiantuntijana. Joidenkin mielestä muutoksen voi nähdä myös mahdollisuutena siirtyä parempaan toimintakulttuuriin. Muutosta voidaan silti aina pitää haasteena ja uuden oppimista yhtenä ratkaisukeinona hallita epävarmuutta. Tässä osatutkimuksessa kysyttiinkin, millaisia **tiedollisia ja taidollisia haasteita** lääninhalinnon organisaatiomuutokseen joutuneet henkilöt nostivat esiin ja millaisia eroja koulutustarpeissa näkyi. Henkilöstön kannalta katsoen uuden oppimisessa on kaksi tasoa: organisaation ja työntekijän. Ne kietoutuvat toisiinsa organisaatiokulttuurissa vallitsevin sidoksin. Usein tarvitaan jokin ulkopuolinen taho (esimerkiksi tutkija, kuten tässä tapauksessa), joka hankkii, kokoaa yhteen ja auttaa tulkitsemaan saatavissa olevat tiedot nykytilanteesta ja muutokseen kohdistuvista odotuk-

sista. Eri syistä johtuen julkiset organisaatiot vain harvoin ovat kypsiä ja halukkaita tutkimusavusteiseen yhteistyöhön.

2 Sosiaalityön muuttuva asiantuntijuus ja koulutuksen uudet haasteet

Vuosisadan viimeisen vuosikymmenen kuluessa olemme eläneet syvää ja monelle tasolle yhtäaikaaisesti ulottuvaa yhteiskunnallista murrosta. Professionaalisen ja tieteellisen varmuuden horjussa on vahvistunut käsitys, jonka mukaan eivät vain jotkut yksittäiset ammatit, vaan koko nykyinen asiantuntijajärjestelmä on vahvojen muutospainoiden kohteena. Esa Konttinen (1997) ennakoii, että meneillään oleva asiantuntija-ammattien murros saattaa olla yhtä perusteellinen kuin aikanaan tapahtunut siirtyminen esimodernista kaudesta modernien professioiden aikakauteen. Muutospainot kohdistuvat sekä asiantuntija-ammattien toimintakäytäntöihin että niihin ajattelutapoihin ja opillisiin perusteisiin, joille nämä toimintakäytännöt on vuosikymmenten kuluessa rakennettu.

Osansa tästä murroksesta saa myös sosiaalityön asiantuntijuus. Ihmisten muuttuva arkipäivä, elämäntapojen erilaistuminen, keskusjohtoisen hyvinvointivaltion rapautuminen ja sitä korvaava uusi monimuotoisuus, pyrkimys markkinaperustaisiin ratkaisuihin samoin kuin valinnanvapauden laajentamiseen ja kustannusten vähentämiseen muotoilevat sosiaalityötä uudelleen. Mirja Satka (1997) arvioi, että nykyinen kehitys koskettaa sosiaalityötä hyvin dramaattisesti, koska sillä on toistaiseksi vain vähäinen rooli ja identiteetti toimintaympäristönään olevien hyvinvointi-instituutioiden ulkopuolella. Muutoksessa näyttäisi olevan modernin sosiaalityön asiantuntijuus kokonaisuudessaan: sen tietoperusta, kohdealueet, työmenetelmät, työtä ohjaavat sisäiset periaatteet, arvo- ja lähtökohdat ja sen suhde tulevaisuuteen. Nämä muutospainot asettavat suuria ja hankalasti hahmotettavia haasteita myös sosiaalityön koulutukselle ja sen uudistamiselle.

Kuvaan ja analysoin seuraavassa sosiaalityön asiantuntijuuden uusia haasteita ja niiden merkitystä sosiaalityön koulutuksen kehittämiseksi. Artikkelini pohjautuu osaavien ja kokeneiden sosiaalityön käytännön asiantuntijoiden (n = 19) haastattelussa esiin tuomien kokemusten analyysiin. Olen ollut erityisen kiinnostunut sellaisista ihmisten elämään liittyvistä uusista kysymyksistä, joiden äärellä kokeneet ja kollegoidensa arvostamat sosiaalityön asiantuntijat ovat ilmaisseet neuvottomuutta, epävarmuutta tai ahdistusta. Oletukseni on ollut, että nämä uudet kysymykset ja elämän ongelmat kutsuvat kaikkein pätevimmissäkin sosiaalityöntekijöissä tällaisia tunteita esiin, koska niihin ei ole mahdollisuutta löytää vastauksia aiemman tiedon tai kokemuksen perusteella, eivätkä ne ole vielä ennättäneet vakiintua osaksi mitään totunnaisia toimintajärjestelmiä tai ratkaisumalleja. Siitä syystä näiden uusien ongelmien kyky kertoa sosiaalityön asiantuntijuuden murroksesta ja sen uusista haasteista on varsin suuri (Mutka 1998, 15–17).

Huono-osaisuuden muuttuvat ehdot

Vuosikymmenen alkupuolella maassamme on toteutettu merkittävä valtion ja kuntien välisen ohjauksen uudelleenorganisointi. Sen myötä vuosikymmenten mittainen, yhdenmukaisuutta ja yhtenäisiä standardeja korostanut julkishallinnon ohjauseideologia on korvattu menettelyllä, jonka tavoitteena on ollut vahvistaa kunnallista itsehallintoa, edistää toimintojen taloudellisuutta ja tehokkuutta ja parantaa kuntalaisten mahdollisuutta vaikuttaa yhteisten asioiden hoitoon. Kunnat eivät enää ole velvollisia soveltamaan yhtenäisiä valtakunnallisia suunnitelmia paikallisiin olosuhteisiin, vaan nyt ne voivat suunnitella palvelunsa itse omien olosuhteiden, tarpeiden ja mahdollisuuksien pohjalta. Haastattelut osoittavatkin, että tämä kehitys on tarkoittanut sosiaalityössä toimintojen ja palveluiden paikkakuntaakohtaista eriytymistä ja erilaistumista.

Myös talouspolitiikan uusi ohjauseideologia on noudattanut yksilöllisiä valinnan mahdollisuuksia vahvistavaa toimintalogiikkaa. 1980-luvun puolivälistä lähtien erilaiset rahoitusjärjestelmät ovat voineet tarjota entistä väljemmin ehdoin velkarahaa yksityishenkilöiden tarpeisiin. Väljenevien rahoitusmahdollisuuksien ja 1990-luvun alkupuolen syvän taloudellisen laman seurauksena sosiaalityössä on jouduttu kohtaamaan yksityishenkilöiden mittava velka- ja ylivelkaisuusongelma.

Vuonna 1987 toteutetun avioliittolainsäädännön uudistamisen jälkeen uskottiin, että avioeroluvut tasoittuisivat uuden avioliittolain ensihuman mentyä ohi. Näin ei ole kuitenkaan tapahtunut. Eva Gottberg (1995) toteaa, että yhteiselämän muodoissa tapahtuneet muutokset ovat edellyttäneet kokonaan uudenlaisten sopimus- ja toimintakäytäntöjen kehittämistä. Myös haastatteluaineistosta tämä kävi selvästi ilmi: vuosien myötä sosiaalitoimistoista on tullut käytännössä tärkeitä perheen perustamis- ja purkamisinstituutioita.

Verratessaan suomalaista ja englantilaista lastensuojelutyötä Tarja Pösö (1996) pitää suomalaisen lastensuojelutyön voimana uskoa sosiaali- ja terveysviranomaisten harkintaan ja taitoon lieventää lastensuojeluongelmia ammatillisen auttamisen keinoilla. Hän toteaa, että englantilaisen, oikeudellisia käytäntöjä painottavien menettelyjen sijaan meillä lastensuojelulainsäädäntö välittyy sosiaalityöntekijöiden ammatillisen tiedon ja harkinnan kautta. Kuitenkin useat haastateltavani puhuivat siitä, miten lastensuojelutyön arkikäytännöissä on meneillään selvä **oikeudellistumisprosessi**. Yhä useammin sen sijaan, että todella tehtäisiin töitä lapsen elämän olosuhteiden kohentamisen ja hänen hyvinvointinsa turvaamisen puolesta, yhä suurempi osa käytettävissä olevasta ajasta saattaa kulua eri osapuolten oikeuksiin liittyvien kysymysten selvittelyyn.

Myös haastateltavieni havainnot jokapäiväisen työnsä muilta alueilta kertoivat, miten asiakkaiden tietoisuus omista oikeuksistaan samoin kuin uudenlaisen asiakaskunnan mukaantulo sosiaalityönsä ja palveluiden piiriin näyttää lisänneen erilaisia oikeuksien toteutumiseen liittyviä valitus- ja varmistusprosesseja. Joissakin puheenvuoroissa kävi selvästi ilmi, miten normiohjauksen väljetessä, jaettavan vähetessä ja toimintaresurssien niuketessa niiden ihmisten ja ihmisryhmien oikeudet, joilla on omakohtaisia toimintaresursseja tai vahva kansalaistoiminnan kenttä tukenaan, ovat varmemmin turvattuina kuin vailla tällaista tukea olevien ihmisryhmien.

Kokeneiden sosiaalityöntekijöiden haastatteluista löytyi havaintoja kolmesta sosiaalityötä keisaisesti muovaavasta kehityskulusta: väljenevästä oikeudellisesta säätelystä, vahvistuvista yksilöllisistä oikeuksista ja niukkenevästä julkisesta taloudesta. Näyttääkin siltä, että yhtenäisten ja yksityiskohtaisten normi- ja säätelyjärjestelmien purkaminen tarjoaa ihmisille suuren määrän uusia mahdollisuuksia elämänsä järjestämiseen ja sitä koskevien ratkaisujen tekoon. Toisaalta se edellyttää monin paikoin aivan uudenlaisia kansalaistaitoja ja uutta osaamista: mahdollisimman hyvin selvitäkseen on oltava kyvykäs ja tarkasti perillä omista oikeuksistaan, jotta ne kykenisi turvaamaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Haastattelut osoittivat myös, että sosiaalityöntekijät ovat entistä useammin juuri näiden kasvavan vapauden mahdollistavien kehityskulkujen ja niiden myötä syntyneiden uusien sosiaalisten ongelmien kanssa vastakkain. Se on sitä arkipäivää, joka saa heidän osaamisensa ja ammattitaitonsa todella koetukselle. Moneen suuntaan pirstoutuvassa maailmassa on entistä hankalampi ymmärtää, mitä on se hyvä elämä, jonka rakentumista sosiaalityöntekijän kunkin asiakkaan kohdalla tulisi tukea ja edistää, tai millä tavoin koko hyvän elämän käsitteestä ylipäätään voisi keskustella.

Tutkiva vai kirjoittava sosiaalityöntekijä?

Aiemmin hyvinvointivaltio on pyrkinyt lainsäädäntönsä ja keskitettyjen ohjaus- ja suunnittelujärjestelmiensä kautta rajaamaan sosiaalityölle itsenäisen sosiaalisen asiantuntijuus-, toiminta- ja päätöksentekoaueen. Nykyisen kehityksen valossa näyttää kuitenkin siltä, että pitkällä aikavälillä meneillään olevat muutokset eivät enää kunnioita niitä hierarkioita, erotteluja, jakoja ja luokituksia, joilla olemme tottuneet jäsentämään ammatillista toimintaa tai opettamaan siihen liittyviä kysymyksiä.

Haastattelumatkoilla kiertäessäni saatoinkin kuitenkin omin silmin todeta, miten huomisen haasteisiin vastaava, uusi työskentelytapa on jo hyvää vauhtia syntymässä eri toimipisteissä ja hyvin monimuotoisten ratkaisujen kautta. Niiden avulla sosiaalityössä tuotetaan hyvin paljon paikallisesti räätälöityjä toimintatapoja ja niihin perustuvaa järjestystä. Yhteiskunnallisen murroksen ja sen monien vaikeasti määriteltävien seurausten kanssa painiskelevat sosiaalityöntekijät kehittävät koko ajan arkista työtä tehdessään uusia menetelmiä ja tapoja vastata kohtaamiinsa ammatillisiin haasteisiin. Paikallisiin tarpeisiin kehitetyt innovaatiot, työmenetelmät tai yhteistyömuodot eivät kenties sellaisenaan sovellu jonnekin toisaalle, mutta tieto niistä voi antaa ideoita kehittämistyöhön muualla.

Tutkivan sosiaalityön idea on ollut yksi moderni tapa vastata sosiaalityön asiantuntijuuden kehittämisen haasteisiin. Arvioidessaan työotteen menestystä sosiaalityön kentillä Marketta Rajavaara (1993) osoittaa, miten siitä käytyjen keskustelujen painopisteet ovat vaihdelleet vuosien kuluessa. Eri vaiheissa on tarjottu monenlaisia tutkimusstrategioita sosiaalityön käyttöön. Niissä on painotettu vaihtelevasti erilaisia tieteellisiä lähtökohtia samoin kuin työntekijöiden osallisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja itsearviointia. Jokapäiväinen arki on kuitenkin osoittanut, ettei mi-

kään esillä olleista vaihtoehtoista ole viitoittanut helppoja reittejä sosiaalityöntekijöiden unelmalle, sosiaalityökäytäntöjen tieteellistämiseksi. Hyvinvointivaltion myllerrysten ja sen muuttuvien taloudellis-poliittisten ehtojen keskellä Rajavaara (emt.) kyseleekin kenttätöntekijöiden omaa asiantuntijakulttuuria tuottavan ja sosiaalihallinnolliselle ja akateemiselle asiantuntijapuheelle vastakeskustelua synnyttävän työöteen perään.

Saman työöteen perään kaipailen minäkin, mutta hieman toisenlaisesta näkökulmasta. Meneillään olevaan yhteiskunnalliseen murrokseen ja sen moniin syvälleikäviin seurauksiin viitaten haluan jatkossa tarjota tutkivan sosiaalityöntekijän rinnalle kielikuvaa **kirjoittavasta sosiaalityöntekijästä**. Mielestäni se varsin hyvin vastaisi niitä haasteita, joiden edessä ammattikunta näinä aikoina näyttäisi olevan. Kun vahvojen, yhdenmukaisia tulkintoja ja toimintaa tuottavien keskustusten aika on ohi ja pysyviä kiintopisteitä, perimmäisiä merkityksiä tai kaiken selittävää ja yhteen kokoaavaa sanastoa on entistä vaikeampi löytää, silloin lisätäksemme ymmärrystämme sosiaalityöstä tarvitsemme uudenlaista tietoa ammatillisesta arjesta ja siellä elävien ihmisten toiminnasta. Niistä valinnoista ja ratkaisuista, päätöksistä ja perusteluista, joita he jokapäiväisessä työssään tekevät ja tuottavat. Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi alalla työskentelevien ihmisten ja heidän asiakkaidensa elämäkertoja, muistelmia, päiväkirjoja, kirjeenvaihtoa, tietoverkkojen keskustelusivuja, prosessi- ja projektikuvauksia, tapauselostuksia, paikallishistorioita, ammattihuumorin tuntemusta — joka tapauksessa yksilöllistä toimintaa, kokemuksia, valintoja ja ratkaisuja suurten instituutio- ja rakennetarinoiden sijaan tai ainakin niiden rinnalle.

Toisilta oppiminen

Monimuotoistuva todellisuus on kyseenalaistanut suljetun asiantuntijatiedon mahdollisuudet löytää vastauksia tämän päivän kysymyksiin. Oikeastaan se on tehnyt vaikeaksi edes tunnistaa niitä kysymyksiä, joihin vastauksia tarvittaisiin. Nopeasti muuttuvassa ja vaikeasti ennakoitavassa yhteiskunnassa näyttäisi ammatillisen toimintakykyisyyden säilyttäminen ja vahvistuminen edellyttävän kasvavaa avoimuutta ja työssä kertyvien kokemusten ja erilaisiin tilanteisiin kehittyneiden ratkaisujen rohkeaa jakamista. Risto Eräsaari (1993) toteaa, että tilanteessa, jossa usko suuriin kertomuksiin on menetetty, tilalle astuu uudenlainen dialogisuus. Merkityksiä ei enää voi näyttää toteen yksipuolisesti, vaan ne muodostetaan eettisten arvojen alueelta auktoriteettinsa hakevassa keskustelussa, johon osallistuvat samalla kentällä hyvinkin erilaisissa tehtävissä toimivat ihmiset.

Tarkoitukseni ei ole väittää, että tieteellisen tiedon tuotanto sosiaalityössä voitaisiin kokonaan korvata kokemuksella ja maalaisjärjellä. Uskon, että niitä kaikkia tarvitaan myös jatkossa, mutta niiden suhde vain muuttuu. Ammatillisen tiedon tuottamisessa tieteen asiantuntijoiden rinnalle tulevat eri alojen toimijat, joiden pitkän koulutuksen kehystämä kokemustieto mahdollistaa uusien näkökulmien avaamisen, tieteen kritiikin ja sen tietoaukkojen täydentämisen. Yhä monimutkautuvassa maailmassa tarvitaan uudella tavalla vastavuroista, arvioivaa ja keskustelevaa suhdetta erilaisten tietämisen tapojen ja tiedon tyyppien välille (Gibbons ym. 1994, 37).

Laadukkaaseen ja vaikuttavaan koulutukseen ei löydy nopeaa tai helppoa oikotietä. Yksilöllisiä ratkaisuja ja paikallisia toimintatapoja suosivassa myöhäismodernissa yhteiskunnassa tärkeä osa ammatillista tietoa syntyy paitsi yhteiskunnallisen päätöksenteon tai tutkijoiden ja tutkijaryhmien toimesta, myös osaavien ammattilaisten jokapäiväisessä työssä. Siitä syystä meneillään olevat muutokset edellyttävät kaikelta koulutukselta tutkimuksen, opetuksen ja käytännöllisen toiminnan vahvaa ja saumatonta liittoa. Ellei se toteudu, opetus saattaa helposti koostua sisällöistä ja menettelytavoista, joilla on vain vähän tekemistä nopeasti muuttuvien yhteiskunnallisten tarpeiden ja lähtökohtien kanssa. Tasokas opetustyö edellyttää myös laaja-alaisesti osaavaa ja sivistynyttä, perusteellisesti koulutettua opetushenkilöstöä, joka pystyy sujuvasti ja joustavasti liikkumaan näiden laadukkaan koulutuksen eri osatekijöiden välillä.

3 Koulutuksen muuttuvat merkitykset työelämän murroksessa

Oppimisen, koulutuksen ja kehittämisen alueella on edelleen hyvin vähän tietoa siitä, miten ihmiset ja yhteisöt kokevat, ymmärtävät ja konstruoivat murrostilanteet, jotka muuttavat toiminnan ja kulttuurin perustavia rakenteita ja arvolähtökohtia (Blackler 1995, 1041). Näitä murrostilanteita tutkitaan useimmin pelkästään rakenteellisina murroksina, jotka muuttavat työnjakoa, teknologiaa, tuotetta tai työmarkkinoita ja jotka vaikuttavat näin myös ihmisten töiden järjestelyihin ja tätä kautta myös työntekijöihin. Tässä artikkelissa tarkastelun lähtökohtana on työelämän murrosten keskellä elävät ihmiset, jotka pyrkivät vaikuttamaan muutoksiin, rakentamaan jatkuvuutta omaan muuttuvaan toimijarooliinsa ja uudistumaan muutospaineiden keskellä.

Murrostilanteissa elävät ihmiset ja koulutuksen kehittäjät joutuvat kysymään itseltään, miten koulutus tai tutkimus voi auttaa tai vaikuttaa tilanteessa, jossa ihmiset näyttävät elämänsä aikana oppineen kokonaan vääränlaisia asioita. Vai ovatko he oppineet asioita, jotka ovat viime vuosina muuttuneet vääriksi? Tällaisia kysymyksiä esittävät itselleen erityisesti julkisen sektorin työntekijät, jotka 1990-luvun aikana ovat joutuneet tekemään työtään syvenevän taloudellisen niukkuuden, toimintojen supistamisen ja rationalisointipaineiden keskellä.

Aiemmin itsestään selvinä asioina julkisella sektorilla hyväksytyt ja kulttuurisesti vakiintuneet ja toimintaa ohjaavat koodit ovat liittyneet mm. asiantuntijapalvelujen jatkuvuuden, ennakoitavuuden ja luotettavuuden arvostamiseen, lainmukaisuuteen ja oikeudenmukaiseen kansalaisten etujen puolustamiseen. Managerialistisen käänteen yhteiskunnassa (Clarke & Newman 1997; Czarniawska-Joerges 1995; Filander 1998; Pollitt 1990) arvostetaan uudenalaisia asioita, jotka korostavat palvelujen saatavuuden, oikeudenmukaisuuden ja luotettavuuden sijasta palvelujen tuottajan kustannustietoisuutta ja tehokkuutta, menettelytavallisen yhtenäisyyden sijasta tulosten arviointia ja palvelujen jatkuvuuden sijasta toimintojen innovatiivisuutta. Kansalaiset ovat muuttumassa palvelujen kuluttajiksi ja asiakkaisiksi, jotka ovat ensisijaisesti itse vastuussa omasta elämästään.

Managerialistisen käänteen yhteiskunnassa toimivat julkisen sektorin asiantuntijaryhmät tekevät tulkintaa julkisen sektorin roolista murroksessa, joka näyttää oleellisella tavalla murentavan asiantuntijaryhmien toimijaidentiteetin perustoja, kulttuurisia koodeja ja syvärakenteita. Kansallislisvaltioiden merkityksen väheneminen, markkinoiden globalisoituminen, vakiintuneiden instituutioiden rakenteiden murtuminen ja toiminnan eetoksen individualisoituminen sekä ammattirakenteiden ja työpaikkojen uudelleenorganisointi näyttää tarkoittavan sitä, että ihmiset ovat entistä enemmän pelkästään itsensä varassa. Tällaisessa Anthony Giddensin (1991; 1995) ja Ulrich Beckin (1995) hahmottelemassa yksilöllisten identiteettiprojektien jälkimodernissa tai reflektiivisen modernin yhteiskunnassa yksittäiset ihmiset tarvitsevat kuitenkin edelleen tulkinnallisia yhteisöjä, joiden avulla he voivat ymmärtää itseään ja konstruoida identiteettejään. **Ammatillisen aikuiskoulutuksen määrittäminen uudistavan oppimisen siirtymätilaksi** (Filander 1992; 1995; 1996) on askel tällaisten tulkinnallisten yhteisöjen rakentamisen suuntaan.

Kokeneiden työelämän asiantuntijoiden kannalta murrostilanteet merkitsevät asiantuntijatoiminnan luonteen ja asiantuntijuuden kehysten kyseenalaistumista ja uudelleentulkintaa, joka saattaa johtaa asiantuntijuuden rakenteiden purkautumiseen, murenemiseen tai uudelleen rakentamiseen. 1990-luvun alussa toteutettu monialainen ja tieteidenvälinen työtieteellinen koulutusohjelma (Kirjonen, Heiskanen, Filander & Hämäläinen 1997a) oli toimintatutkimuksellinen experimentti, jonka avulla pyrimme luomaan tilaa ja edellytyksiä tällaisten uusiutumishaasteiden ymmärtämiselle.

Muutoksen tulkit

Työtieteelliseen täydennyskoulutusohjelmaan (Filander 1995; Kirjonen ym. 1997a), valikoitui ihmisiä, jotka hakivat itselleen tieteidenvälisestä ja moniammatillisesta ohjelmasta ajattelun välineitä, joiden avulla he pystyisivät ymmärtämään meneillään olevaa työelämän muutosta. Asiantuntija-ammattilaiset halusivat ylittää omia ammatillisia rajojaan. Mukana oli ihmisiä valtion keskushallinnosta, kunnista ja palvelujärjestelmän perustasolta, joista osa toimi erikoisasiantuntijoina (psykologina, lakimiehenä, diplomi-insinöörinä) ja toiset henkilöstötyön ja henkilöstökoulutuksen yleiskehittäjinä (sosiaali- ja kasvatustieteilijöitä). He olivat kokeneita ammattilaisia, joista useimmat olivat toimineet omalla alallaan toistakymmentä vuotta. Heitä kaikkia yhdistivät kiinnostus kehittämistyöhön ja vaikuttamiseen, tulosjohtamisreformi julkisella sektorilla sekä taloudellinen lama, joka vaikutti kaikkien työtilanteisiin. Heitä yhdisti myös pyrkimys laajentaa työnkuvaa niin, että he pystyisivät paremmin vaikuttamaan siihen, mitä julkisella sektorilla ja heidän työpaikallaan oli tapahtumassa. Tässä mielessä heidän työorientaatiotaan voi nimittää kehittäjän orientaatioksi.

Uudistavan oppimisen siirtymätila

Työtieteellinen koulutusohjelma tarjosi uudistavan oppimisen siirtymätilan, jonka tavoitteena oli auttaa heitä analysoimaan sitä murroksen maailmaa, jonka keskellä he elivät. Näkökulman vaihtoa ja keskinäistä haastamista ruokkivassa tilassa tuttu, turvallinen ja ns. normaalin toiminnan itsestäänselvytykset tulivat uudella tavalla näkyviksi ja myös paremmin ymmärrettäviksi asioiksi. Työskentely siirtymätilassa edellytti asiantuntijoilta valmiutta kohdata hämmennys ja epävarmuus asioissa, joista he olivat tottuneet olemaan suhteellisen varmoja. Ulospääsyä hämmennyksestä haettiin monialaisen työskentelyn avulla, jolloin asioita ja ongelmia tarkasteltiin eri näkökulmista. Näkökulman vaihto saattoi oppimisprosessin aikana johtaa tilanteeseen, jossa asioista ryhdyttiin puhumaan kokonaan uudella tavalla (Filander 1995; 1996; Heiskanen, Filander & Kirjonen 1997). Ihmisten oli itse ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa pyrittävä löytämään jatkuvuuksia ja tulevaisuuden vaihtoehtoja murrostilanteiden yli. Kenelläkään ei ollut hallussaan ns. "oikeaa" toimintatapaa tai toiminnan vaihtoehtoja tai valmiita pakettiratkaisuja, joita voitaisiin siirtää tai opettaa ongelmien kanssa painiskeleville ihmisille.

Koulutuksen vaikuttavuus

Neljä vuotta koulutusohjelman päättymisen jälkeen haastattelin koulutuksen osanottajat vuonna 1997 uudelleen ja silloin kysyin heiltä myös seuraavanlaisen kysymyksen: Mikä työtieteellisen koulutuksen sisällöistä tai työskentelyistä oli jäänyt elämään heidän toiminnassaan ja ajattelussaan? Tämän kysymyksen myötä ryhdyin eräänlaiseksi koulutuksen vaikuttavuuden tutkijaksi, vaikka en uskonutkaan siihen, että koulutuksen vaikutuksia voidaan mitata tai tutkia irrallaan muusta muutoksesta, jonka keskellä haastatteleman henkilöt olivat viime vuosina eläneet. Koulutuksen vaikutusten tutkiminen neljä vuotta koulutusohjelman toteuttamisen jälkeen on lähes yhtä ongelmallista, kuin välittömät kyselyt koulutuksen vaikutuksista koulutusten päättyessä. Jälkimmäisessä tapauksessa ihmisten on mahdotonta vielä tietää, mikä koulutuksessa todella vaikutti tai oli tärkeää. Neljän vuoden jälkeen heidän on lähes mahdotonta erottaa koulutuksen vaikutuksia monista muista tapahtumista ja muutoksista, joita he ovat koulutuksen jälkeen kokeneet. Koulutuksen vaikutukset ovat kietoutuneet muihin tapahtumiin ja henkilöt voivat esittää lähinnä yleisiä muistikuvia koulutuksen merkityksestä itselleen. Monet haastateltavat sanoivatkin, että "esitipä mahdotoman kysymyksen". Seuraavassa kuitenkin muutamia vastauksia kysymykseen, mikä työtieteellisen koulutuksen sisällöistä tai työskentelyistä oli heidän mielestään jäänyt elämään heidän toiminnassaan ja ajattelussaan.

1. Emme ole muutosten keskellä yksin. Ehkä tärkein asia, jota osanottajat arvostivat oli se, että he pystyivät koulutuksen vuorovaikutuksen avulla huomaamaan, että "emme ole muutosten keskellä yksin". Koulutus antoi suhteellisuudentajua ja eri näkökulmia muutokseen, jolloin oli mahdollisuus arvioida muutostilanteiden merkitystä ja seurauksia järkevästi.

2. Oman näkökulman terävöityminen erilaisuutta vasten. Mielenkiintoista oli huomata, että nimenomaan erikoisasiantuntijoina toimivat henkilöt kokivat tieteidenvälisen ja monialaisen työskentelyn omaa näkökulmaansa terävöittämisen foorumina. He nauttivat eri näkökulmien välisestä dialogista, vaikkakin he samalla ihmettelivät sitä, että hallinnon yleiskehittäjiltä tuntui puuttuvan selvä sanoma, joka olisi ollut heidän oma erityinen viestinsä monialaisessa työskentelyssä. Erikoisasiantuntijoiden ja generalistien välinen vuorovaikutus loi koulutuksen aikana mielenkiintoisen tilanteen, joka auttoi tutkijaa ymmärtämään eri asiantuntijaryhmien asiantuntijuuden eroja ja luonnetta.
3. Reflektiivisyys ja rakentava kriittisyys. Hallinnon yleiskehittäjien kannalta työtieteellinen foorumi antoi edellytyksiä reflektiivisyyteen ja kriittisyyteen. Koulutus auttoi heitä kehittämään elämänsäasetelmää, jonka mukaan eri työtilanteissa on tärkeää kysyä, mihin olemme menossa ja miten asiat voisi tehdä toisin.
4. Teoria—käytäntö—vuorovaikutuksen helikopteriperspektiivi. Työtieteellinen koulutus auttoi alentamaan teorian ja käytännön kehittämisen välistä kuilua. Teoreettinen perspektiivi toimi voimavarana, jonka avulla kehittäjät saivat rohkeutta ylittää vakiintuneita toimintarajoja ja työkäytäntöjä, joista työpaikoilla ja myös johtoryhmissä pidetään sitkeästi kiinni. Tieteidenvälisen "helikopteriperspektiivin" avulla oli mahdollista edetä uudenvälisiin ratkaisuihin ja se auttoi myös suhteellistamaan tehtyjä valintoja.
5. Henkilökohtainen selviäminen muutoksesta. Murrostilanteessa koulutus tarjosi tilan, jossa oli mahdollisuus löytää henkilökohtaisia selviämisen välineitä. Koulutus auttoi ymmärtämään, että muutos koskee koko julkista sektoria ja sen kautta löytyi myös henkilökohtaisia voimavaroja selviämiseen.
6. Ajan tasalla pysymisen intressi. Työtieteellinen koulutus oli myös yleiskehittäjille uusien kehittämisvälineiden opiskelun kenttä, josta haettiin välittömästi työhön sovellettavia ideoita. Koulutusmarkkinoilla koulutus koetaan ensisijaisesti eräänlaiseksi tavaraksi, jota kulutetaan ja jota käytetään ja jonka avulla pysytään ajan tasalla.
7. Koulutus identiteettiprojektina. Yleiskehittäjien ja organisaatioiden kehittämistehtävissä toimivien henkilöiden osalta koulutus ja siitä tehty tutkimusraportti (Kirjonen ym. 1997a) palveli myös kehittäjien identiteetin määrittelykysymyksiä. Yleiskehittäjän tehtävissä kipein kysymys on jatkuva kehittäjän asiantuntijuuden ja aseman kyseenalaistuminen, oman ammattiryhmän puuttuminen ja samalla alalla olevien henkilöiden välinen kilpailu, mikä estää kollektiivisen tulkinnan rakentamista kehittäjän työn luonteesta ja merkityksestä. Monialainen vuorovaikutus auttoi kehittäjiä tunnistamaan oman asiantuntija-asemansa erityispiirteitä ja laatimaan siitä alustavaa kollektiivista kertomusta.

Ammattilaisten viesti koulutuksen tutkijoille

Näiden kokeneiden ammattilaisten kulttuurisesti vakiintuneet julkisen sektorin asiantuntijatyön koodit ja kehukset olivat muuttumassa ja työntekijät pyrkivät määrittelemään itseään uudella tavalla. Tässä tilanteessa koulutus tuki niitä "sense making"-prosesseja, joiden avulla toimijat pyrkivät ylläpitämään oman elämänsä hallintaa murrostilanteissa. Koulutuksen avulla voidaan työelämän murrostilanteessa parhaimmillaan auttaa ihmisiä ymmärtämään muutosta ja suhteuttamaan toisiinsa erilaisia kulttuurisia diskursseja ja kieliopeja, joiden keskellä ihmiset elävät. Muutostilanteiden keskellä yksilöt näyttävät olevan hämmästyttävän yksin. Tällaisissa tilanteissa intressiritiriidoista vapaat oppimisen vyöhykkeet voivat toimia hyvinä kokemusten jakamis- ja jäsentämispaikkoina. Näin ihmiset pystyvät löytämään itsestään uusia voimavaroja ja orientoitumaan ennakoimattomaan tulevaisuuteen.

Kokemusten jakaminen auttaa ihmisiä myös ymmärtämään asioiden välisiä riippuvuussuhteita ja kestämään jatkuvan epävarmuuden ja ennakoimattomuuden, joka aina liittyy murrosaikoihin. Ilman innovatiivisuutta, vapaata kokeilua ja erehdyksiä suosivia oppimisen tiloja on ongelmallisten tilanteiden ymmärtäminen ja työtapojen uudistaminen työelämässä hyvin vaikeaa. Tarvitaan oppimisen tiloja, jossa on mahdollisuus hiljentää vauhtia ja antautua uudistavan oppimisen riskeihin ja ajattelukokeisiin ja erehdyksiin, joista on mahdollisuutta myös oppia. Arjen luovuus ja kompetenssi-perustojen uudistaminen ei ole mahdollista kiireen ja keskinäisen kilpailun olosuhteissa.

Uudistavan oppimisen siirtymätilojen luominen on ammatillisen aikuiskoulutuksen ja laajemmin aikuiskasvatuksen tulevaisuuden haaste ja tehtävä, johon aikuiskoulutuksen tutkijat ja aikuiskasvattajat eivät vielä ole kunnolla heränneet. Koulutusinstituutioiden purkaminen ja työorganisaatioiden opinnollistaminen on ollut viime aikoina koulutuspoliittisen keskustelun pääsuunta. Pyrkimys opinnollistaa työtä saattaa olla mahdollista, mutta työntekijät tarvitsevat myös työelämän taloudellisesta imperatiivista vapaita koulutuksen ja kehityksen uudistusvyöhykkeitä, joissa he voivat kehystää epäselviä ja hajoavia elämäntilanteitaan uudella tavalla.

4 Henkilöstön kehittäjät työssä oppijoina: mitä opittavaa on asiantuntijoiden kokemuksista työnsä ongelmallisista tilanteista?

Ammatillisen sekä työelämän aikuiskoulutuksen vaikuttavuutta on usein arvioitu koulutuksen kykyä tuottaa uusia tietoja ja taitoja ja vastata näin työelämän vaatimuksiin. Niinpä koulutuksen vaikuttavuus on nähty tiedollisina, sosiaalisina ja toiminnallisina tuotoksina, jotka ilmenevät yksilön, sekä ennen kaikkea työnantajan ja yhteiskunnan hyötynä. Tällaiseen näkemykseen voi sisältyä ajatus, että vain formaali koulutus tuottaa työssä edellytetyjä tietoja ja taitoja. Työ ja ihmisen monet muut toimintaympäristöt voivat silloin jäädä ansaitsemattomasti muodollisen koulutuksen ja opetussuunnitelmien varjoon asiantuntijuuden kehittymisen ympäristöinä.

Eri aloille kohdistuneiden asiantuntijuustutkimuksien valossa on ollut selvää, että koulutus on vain osa asiantuntijaksi kehittymisen prosessia. Tässä prosessissa koulutus voidaan nähdä tarkoituksellisenä ja tutkintotavoitteisena sekä suunniteltuna harjoituksena, jonka rinnalla työ on epä-määräisempää, toimeentuloon tähtäävää ja sekä suunniteltuja että suunnittelemattomia oppimismahdollisuuksia tarjoavaa toimintaa (Ericsson & Charness 1994). Yksinomaan koulutus ei tuota asiantuntijuutta, vaan se rakentuu, kun koulutuksen välittämien tietojen ja taitojen ja muun elämäkokemuksen tuottaman tietämisen avulla ratkaistaan erilaisia jokapäiväisen työn sekä teoreettisia että käytännön ongelmia. Myöskään yksinomaan käytännön kokemus ei tuota asiantuntijuutta, vaan se, miten sitä hyödynnetään ja millaisia uusia resursseja kokemuksesta saadaan. Oleellista on, kuten kanadalaiset asiantuntijuuden tutkijat Bereiter ja Scardamalia (1993, 11, 96–101) ovat todenneet, että ongelmanratkaisuprosessissa oma asiantuntijuus laajenee eikä kavennu tilanteen mukaan.

Perinteisiä käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta ennalta määriteltyjen tavoitteiden saavuttamisena sekä asiantuntijuudesta yksilön ylivertaisenä suorituksena suhteessa vertaisryhmään yhdistää ajatus erinomaisuudesta ja onnistumisesta ja niiden tavoittelemisesta. Erinomaisuuteen liittyy kuitenkin sekä vaikuttavuuden että asiantuntijuuden määrittelyn kannalta useita paradokseja. Aivan kuten Päivi Valtonen (1997) huomauttaa, koulutuksen vaikuttavuuteen liitetyt erinomaisuus ja onnistuminen voivat toteutua myös ylikoulutuksen tuottamana yksilön tai systeemin kapea-alaisuutena tai joustamattomuutena, koulutuksen tuottamien muodollisten tutkintojen arvostamisena kokemuksen kustannuksella tai koulutuksellisen epätasa-arvon edistämisenä. Lisäksi vaikuttavuus on myös kontekstuaalisesti määrittyvää, sillä koulutus voi olla vaikuttavaa yksilön lähtökohdista katsottuna samalla kun se voi määrittyä epäonnistuneeksi sijoitukseksi yhteiskunnalle tai toisin päin. Myös asiantuntija voi toimia erinomaisesti yhdestä näkökulmasta samalla kun toiminta näyttäytyy kapea-alaisena tai joustamattomana toisesta näkökulmasta. Asiantuntijuuskin on siis ennen kaikkea sosiaaliseen kontekstiin ja sen sisältämiin haasteisiin sidottu ja siinä rakentuva tapa ajatella ja toimia. Esimerkiksi tämän tutkimuksen kohderyhmä eli yritysten henkilöstön kehittämistyön asiantuntijat voivat toimia organisaation johdon näkökulmasta erinomaisesti lisäten luottamusta omaan asiantuntijuuteensa samalla kun organisaation työntekijöiden luottamuksen tai oman asiantuntijuuden uskottavuuden näkökulmista he toimivat ei-asiantuntijoina. Asiantuntijuuden määrittelyn problematiikkaan voi liittää Peter Jarvisin (1997) esittämän oppimisen paradoksin: "esiintyäksemme pätevinä meidän on asetettava juuri sellaiseen tilanteeseen jossa emme voi oppia" eli kaikkitietäviksi, vaikuttaviksi, esimerkiksi kouluttajiksi tai konsulteiksi. Asiantuntijuuden kriteerinä täytyy olla siis myös kriittinen ajattelu ja toiminnan perusteiden kyseenalaistaminen ettei Jarvisin paradoksi osoittautuisi oikeaksi. Vastaavasti koulutus on vaikuttavaa vasta silloin kun se alaspesifin tiedon ja taidon lisäksi opettaa kysymään, havaitsemaan ja ratkaisemaan ongelmia sekä arvioimaan ratkaisuja eli oppimaan omassa ammatissa ja työssä.

Vaikka viime vuosina työssä oppimisesta ja työn opinnollistamisesta on tullut uusin ammatillisen ja työelämän aikuiskoulutuksen iskusana, koulutuksen vaikuttavuutta koskevassa keskustelussa on kuitenkin toistaiseksi harvemmin kiinnitetty huomiota siihen, mitä ihmisille yksilöinä tapahtuu työssä sekä muilla elämänalueilla ja millaisia kokemuksia työ oppimisympäristönä tuottaa. Voi-

daan kuitenkin olettaa, että asiantuntijuus yhä enemmän rakentuu juuri työelämässä tekemisen ja kokemuksen kautta. Tämä koskettaa erityisesti niitä aloja, joilla ei ole ollut vahvaa, traditionaalista formaaliin koulutukseen ja ammattikunnan rajojen suojelemiseen perustuvaa professionaalista asemaa. Nämä ovat usein tietointensiivisiä ja/tai ihmiskeskeisiä aloja, joilla tietäminen ja osaaminen rakentuu, purkautuu ja uudelleenrakentuu yhteiskunnan ja työn muutosten tahdissa, ja joissa runsaan alaspesifin täydennyskoulutuksen rinnalla jokapäiväinen työ korostuu ensisijaisena oppimisympäristönä. Tässä tutkimuksessa painopiste onkin työelämässä eli toimintaympäristössä, jotka tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia soveltaa ja tarkoituksellisesti kehittää koulutuksessa tai muissa elämänuran eri vaiheissa opittuja tietoja ja taitoja tai oppia niitä työssä uusien, eteen tulevien ongelmanratkaisuprosessien kautta.

Tutkimuksessa kysyttiin, mitä opittavaa koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kentillä olisi kokeneilta ja koulutetuilta, ennen kaikkea ihmishuhtetyön asiantuntijoilta, jotka toimivat työpaikkojen muutosprosesseissa useissa eri rooleissa, ovat työpaikoilla tekemisissä ihmisten ammatilliseen ja persoonallisuuden kehitykseen ja oppimiseen liittyvien haasteiden kanssa, ja jotka joutuvat jatkuvasti uusiin oppimistilanteisiin ja arvioimaan ja laajentamaan omaa asiantuntijuuttaan näissä tilanteissa. Tällaisia asiantuntijatyön tekijöitä ovat esimerkiksi tämän tutkimuksen kohteena olevat henkilöstön kehittäjät.

Tässä henkilöstön kehittämisellä tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla työorganisaatiot pyrkivät ylläpitämään koko henkilöstönsä osaamista sekä luomaan edellytyksiä sen jatkuvalle kehittymiselle. Pääasiassa henkilöstön kehittämisessä on kyse organisaatiokohtaisista oppimis- ja kehittymistarpeista, joihin työpaikat pyrkivät vastaamaan varsin omavaltaisesti, lukuun ottamatta tiettyjä lainsäädännöllisiä ja työmarkkinajärjestöjen sopimuksissa esitettyjä säännöksiä ja velvoitteita. Henkilöstön kehittämistä koskevassa keskustelussa on jo varsin pitkään puhuttu työssä oppimisesta ihmisten kurssittamisen ja kouluttamisen rinnalla. Marsick ja Watkins (1990, 5—7) esittivät jo vuosikymmenen alussa, että työssä toimiminen, osallistuminen projektitehtäviin, neuvotteluihin, tiimityöskentelyyn, työnohjaukseen, kollegoiden/harjoittelijoiden opastamiseen, kehittämis-keskusteluihin jne. edistävät organisaation ja yksilön kehittymistarpeiden integrointia sekä informaalia ja satunnaista työssä oppimista. Tällainen toiminta muodostaa Marsickin ja Watkinsin mukaan pääosan henkilöstön kehittämisestä.

Henkilöstön kehittämisen asiantuntijuutta tarkasteltaessa on kyse hyvin laaja-alaisesta asiantuntijuudesta, jota ei määritä tiettyyn formaaliin koulutukseen ja pätevytyymiseen perustuva ammatillisuus, vaikka nämä yritysten sisäisillä oppimismarkkinoilla toimivat kehittämisspäälliköt, koulutuspäälliköt, henkilöstöpäälliköt, suunnittelijat ja kouluttajat ym. mielletään yleisesti yhdeksi aikuiskouluttajien erityisryhmäksi. Kehittämisasiantuntijuutta määrittää pitkälle monitieteisyys ja monialaisuus sekä asiantuntijan toiminta tehtävän todellisten vaatimuksien mukaan. Voidaankin olettaa, että henkilöstön kehittäjän asiantuntijuus rakentuu kehittäjän toimiessa erilaisten organisaationaalisten kehittymistarpeiden ja väistämättömien ristiriitojen mukaan sekä prosessissa, jossa näitä kokemuksia eri tavoin arvioidaan. Henkilöstön kehittäjien näkökulmasta kysymykset asiantuntijuuden rakentumisesta työelämässä juuri tekemisen ja kokemuksen kautta nähtiin tutkimuksessa keskeisinä, sillä heidän asiantuntijuuttaan ei voida määritellä tiettyyn alaan sidotun lineaarisen

kehitysprosessin ylimpänä tasona, joka ilmaistaan tiettyinä tietoina ja taitoina, joka saavutetaan koulutuksen päätteeksi, ja jolla sitten pysytään koko työuran ajan. Tällä perusteella asiantuntijuutta lähestyttiin tutkimalla asiantuntijuuden rakentumista subjektin toimintana omassa työssään ja työorganisaatioissaan sekä toimijoiden kokemuksellisuutta prosesseina, kun työskennellään vaativissa ihmisten ja organisaatioiden hyvinvointiin ja kehittymiseen sekä muutokseen liittyvissä tehtävissä (Valkeavaara 1998a; 1998b; Valkeavaara 1999).

Havaintoja henkilöstön kehittäjien kokemuksista

Tässä esitetyt tulokset ja päätelmät perustuvat haastatteluihin, joissa kaksikymmentä julkishallinnon ja yritys-elämän organisaatioissa toimivaa pitkälle koulutettua, eri koulutustaustan omaavaa ja kokenutta henkilöstön kehittäjää kertoi tilanteista, jotka he olivat työssään kokeneet ongelmallisina. Haastatellut kertoivat myös siitä, miten he olivat pyrkineet ratkaisemaan ongelmatilanteita. Kokemuksista kertominen antoi mahdollisuuden kuvata ja pohtia työtilanteita uudelleen, etsiä uusia ja vaihtoehtoisia merkityksiä kokemukselle ja arvioida ja rakentaa kuvaa itsestään alansa asiantuntijana (Cortazzi 1993, 139; Valkeavaara 1998a; 1999).

Henkilöstön kehittäjien kertomuksissa ongelmalliseksi koetuista tilanteista korostuvat vuorovaikutus ja toiminta organisaation sosiaalisissa ja hierarkkisissa rakenteissa. Esimerkiksi heidän käsityksensä ja uskomuksensa oman kehittämistyönsä tai koko organisaation toiminnan kohteesta saattoivat olla ristiriidassa organisaation johdon tai yksittäisten työntekijöiden käsityksien ja uskomuksien kanssa. Jatkuvan oppimisen korostamisesta huolimatta organisaation johto odotti havaittuihin ja rajattuihin ongelmiin kohdistettua lyhytkurssitusta vaikka tarkoituksenmukaisempi toimenpide olisi voinut olla laajempi, toiminnan perusteita pohtiva ja kyseenalaistava kehittämishanke. Nämä olivat tilanteita, joissa kehittäjät olivat kokeneet oman asiantuntijuutensa kyseenalaistamista tai väheksymistä tai omaan toimintaansa kohdistuvaa vastarintaa. Toisaalta juuri näissä tilanteissa he joutuivat itsekin perustelemaan ja arvioimaan omaa toimintaansa ja rakentamaan näin omaa asiantuntijuuttaan.

Työpaikkojen toimintakulttuureja kuvaa hyvin se, että henkilöstön kehittäjien kokemuksissa ihmistenvälisen kommunikaation ja puheen vähyys ja vaikeus oli yksi ongelmatilanteiden lähde. Toisaalta juuri oppiminen erilaisissa työpaikan dialogisissa tilanteissa sai tärkeän aseman. Yhtäältä henkilöstön kehittäjät yrittivät luoda tilaa ja aikaa tasavertaiselle dialogille organisaation eri intressiryhmien välillä kyselemällä, selvittämällä ja esittelemällä ihmisten näkökantoja ja tuomalla niitä avoimeen keskusteluun, jossa useat äänet voisivat saada mahdollisuuden kuuluu. Toisaalta tilan luominen moniäänisyydelle auttoi henkilöstön kehittäjää tarkistamaan ja laajentamaan omia käsityksiään. Edellä mainittuihin tilanteisiin liittyy myös se, että organisaatioissa henkilöstön kehittäjän kaltaiselle asiantuntijalle näytetään annettavan helposti muutosagentin rooli, jonka tämä usein myös omaksuu. Epävarmaa on, kuinka paljon henkilöstön kehittäjä voi muutoksen edistämisen rinnalla toimia myös muutokseen haastavana agenttina.

Edellä kuvattua voidaan tarkastella myös asiantuntijuuden sisällön näkökulmasta. Lukuisat asiantuntijuustiedon luonteeseen kohdistuneet tutkimukset ovat osoittaneet, että asiantuntijuus on moniulotteinen yhteenkietoutuma teoreettista tietoa kuten käsitteitä ja toimintamalleja, praktista tietoa kuten esimerkiksi toimintatapoja ja sosiaalisia taitoja sekä itsesääätelytietoa (Eteläpelto 1997). Näistä ensiksi mainitun eli formaalin tiedon tai tekniikoiden opettaminen on huomattavasti helpompaa kuin sosiaalisten taitojen, kommunikaatiotaitojen tai itsearviointikyvyn. On helpompaa opettaa ihmisille kuinka työ suoritetaan, kuin opettaa kuinka ollaan omasta työstään vastuuta ottavia ja kehittyviä työntekijöitä. Myös henkilöstön kehittäjien kokemukset oman työnsä ongelmallisista tilanteista eivät liittyneet henkilöstön teknisen pätevyyden kehittämiseen tai siihen tähtäävän täsmäkoulutuksen suunnitteluun ja järjestämiseen vaan ongelmat liittyivät enemmän tai vähemmän työpaikan sosiaaliseen verkostoon ja taitoihin toimia näissä verkostoissa.

Henkilöstön kehittäjille pitkä kokemus erilaisissa haastavissa kehittämistehtävissä näytti rakentaneen laaja-alaisen, avarakatseisen tavan ajatella ja toimia. Useat työssä oppimista koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että haasteet, ongelmalliset ja vaikeat tilanteet sekä työssä tehdyt virheet ovat yksi keskeisimmistä oppimisen lähteistä. Meille on kuitenkin tyyppillistä, että pyrimme toiminnassamme ja ajattelussamme ennakoimaan ja ylläpitämään jatkuvuutta ja välttämään ongelmia. Emme erityisesti tarkastele jokapäiväistä toimintaamme, joka on varsin rutinoitunutta ja ei-reflektiivistä (Jarvis 1995, 71—73). Kuitenkin vaikeus tai särö rutiineissa voi käynnistää prosessin, jonka tuloksena opimme uuden, tarkoituksenmukaisemman tavan ajatella ja toimia. Henkilöstön kehittäjien kohtaamisissa ongelmatilanteissa painopiste näytti olevan progressiivisessa ongelmanratkaisussa eli pyrkimyksessä tarttua uusiin tilanteisiin ja ongelmiin ja rutiinin säröihin sekä ratkaista ne niin, että samalla tuotetaan myös uutta osaamista (Bereiter & Scardamalia 1993, 96—101). Tällöin hankitaan osaamisresurssia, jotka ovat tilanteesta ja omasta osaamisesta käsin rakentuneita eivätkä yleisiä totuuksia, joiden pitäisi sopia joka tilanteeseen. Suorittamisen lisäksi työhön tulisi sisältyä tilaisuuksia itsearviointiin ja kehittämiseen ja sen lopputuloksesta tulisi voida ottaa henkilökohtaista vastuuta. Esimerkiksi henkilöstön kehittäjille erilaiset vuorovaikutustilanteet, joissa kehittäjä toimii organisaation johdon ja työntekijöiden kanssa tai heidän välillään olivat tärkeitä asiantuntijuuden rakentumisen kannalta. Näissä tilanteissa ei ainoastaan selvitetä tilanteita ja ratkaista ongelmia vaan rakennetaan myös uutta asiantuntijuutta ja edistetään erityisesti sellaista organisaatio- ja tehtäväspesifiä osaamista, jota koulutuksessa ei voida saavuttaa.

Mitä henkilöstön kehittäjien kokemukset viestivät asiantuntijakoulutukselle ja oppiville työpaikoille?

Henkilöstön kehittäjien kokemukset kertovat, että oppivaan työpaikkaan liitetyt ideaalit esimerkiksi avoimesta kommunikaatiosta, yhteistoiminnasta, organisaation johdon tuesta ja sitoutumisesta ovatkin ongelmatilanteiden keskeisiä lähteitä. Jos työorganisaatio näyttäytyy henkilöstön ja organisaation kehittämisestä vastuussa olevan asiantuntijan silmissä ongelmallisena oppimisympäristönä, voidaan kysyä, kuinka se laajemmin ajateltuna voisi olla perusta koulutuksessa opittujen tietojen

ja taitojen joustavalle soveltamiselle ja kehittäväälle työotteelle. Kun esimerkiksi verkottuminen, monialaisuus ja joustavuus määrittävät entistä enemmän koulutuksen suunnittelua ja toteutusta, voidaan epäillä, tarjoaako työelämä todellisuudessa oppimismahdollisuuksia näille työpaikkailmoitusten peräänkuuluttamille hyveille. Lisäksi yksilöllistyvien koulutusprojektien ja tiimiytyvien työpaikkojen maailmojen välille tulisi löytää tasapaino yksilöllistymisen ja yhteistoiminnallisuuden välille. Tasavertainen kommunikaatio yksilöiden välillä on mahdollista ainoastaan silloin kun yksilöllillä on hallussaan myös yhteistoiminnallisuuden malli.

Tutkimuksessa haastateltujen kehittäjien kertomukset herättävät kysymyksen, mikä oikeastaan tekee työpaikasta oppimisympäristön. Ihmisten työpaikoillaan tekemä palkkatyö voisi olla tärkeä oppimisen paikka, jos se nähdään tällaisena resurssina. Useimmiten se ei sitä ole, sillä työ nähdään toimintana, joka on valjastettu yksipuolisesti tuotannon ja toiminnan jatkuvuuden tarpeisiin, ja josta ihmiset saavat panostustaan vastaavan korvauksen. Harvoin on aikaa kyseenalaistuksiin tai virheiden läpikäymiseen niin, että niistä voitaisiin oppia. Kuvaava on työpaikoilta kuuluva vakiolause: "kyllähän sitä kehittäisi, jos töiltä ehtisi". Pitkällä aikavälillä tällainen työn tekemisen ja kehittämisen erottaminen ei toimi tämän päivän toimintaympäristöissä. Jos työpaikasta halutaan luoda oppimisympäristö se vaatii ajan budjetoimista oppimiseen. Aikaa on budjetoitava aivan kuten tuotekehittelyyn, sillä aikaa tarvitaan tiedostavaan oppimiseen, luovaan pysähtymiseen, pohdintaan ja ihmettelyyn. Ennen kaikkea tarvitaan aikaa ja mahdollisuuksia puheelle, kysymyksille, tasavertaiselle kommunikaatiolle ja yhteistoiminnalle. Ilman näitä oppiminen jää satunnaisoppimiseksi eli eräänlaiseksi piilo-opetussuunnitelmaksi siitä, miten meillä tulee ajatella ja toimia, mitä ovat "firman arvot" ja miten itse kukin saa parhaimmalla tavalla turvattua asemansa ja työpaikkansa (koskee myös henkilöstön kehittäjiä!). Tällainen piilo-opetussuunnitelma voi tarkoittaa sitä, että todellisen asiantuntijuuden parantaminen, arvioivan ja keskustelevan työtavan edistäminen sekä uuden etsiminen jäävät kaventuviin ja rutiineihin sovitettujen työnkuvien jalkoihin. Työpaikoilla tulisi pystyä luomaan oppimista tukeva ilmapiiri, joka organisationaalisen oppimisen tutkijan, William Isaacsin (1993) mukaan olisi "turvallisesti vaarallinen". Tällä Isaacs tarkoittaa sitä, että työssä oppiakseen ihmisillä täytyy olla mahdollisuus kokeilla ja ottaa riskejä tuntematta pelkoa tai uhkaa.

Koulutuksen keskeistä roolia asiantuntijaksi kehittämisessä ei voi kieltää. Koulutus ei kuitenkaan pysty välittämään kaikkea tietoa ja taitoa, mitä työelämässä tarvitaan. Kuten henkilöstön kehittäjien viesti omasta asiantuntijuudestaan kertoo, se mitä kehittäjä tekee ei ole läheskään niin tärkeää kuin se, miten hän sen tekee. Toisin sanoen se, miten oppii ja miten oppimaansa osaa soveltaa on jopa tärkeämpää kuin se, mitä oppii. Osa asiantuntijuudesta on aina organisaatio- ja tehtäväkohtaista, ja se ei voi kehittyä muuten kuin työtä tekemällä ja organisaatiossa toimimalla. Työpaikka on omalta osaltaan oppimisympäristönä vuorovaikutuksellinen toimintakonteksti ja se voi yhtä lailla luoda kuin kaventaa mahdollisuuksia kehittyä progressiivisena ongelmanratkaisijana. Koulutuksen tulisi asiantuntijaksi oppimisen tarkoituksellisenä harjoitusympäristönä keskittyä siihen, että se tuottaa perustason tiedot ja taidot, niin että tulevissa työtehtävissä selviydytään tavanomaisista tehtävistä, kuten Michael Eraut (1994, 218) on ehdottanut. Toiseksi kehitetään valmiuksia hyödyntää työn oppimismahdollisuudet ja kykyjä laajentaa omaa asiantuntijuutta eri

tilanteiden ja ympäristöjen mukaan. Asiantuntijuus kriisiytyy, mikäli se nähdään vain pääteasemana: koulutuksen tuottamana kykynä antaa oikeita vastauksia kysymyksiin. Pikemminkin se pitäisi nähdä matkana: koulutuksen ja kokemusten resurssina kykynä ja haluna esittää oikeita kysymyksiä ja tunnistaa ongelmia omassa työssä. Koulutuksen kentillä onkin kysyttävä, onko vaikuttava koulutus loppujen lopuksi sopeutumista vai jatkuvaa kehittymistä edistävää.

5 Muutos ja uudet oppimishaasteet lääninhallinnon organisaatiouudistuksessa

Organisaation muutos on tilanne, jossa henkilöstö joutuu sopeutumaan ja etsimään keinoja muutoksesta aiheutuvan epävarmuuden hallitsemiseksi. Uusi tilanne saattaa aiheuttaa pelkoja, ärtymystä ja vastarintaa. Joidenkin mielestä muutoksen voi nähdä myös mahdollisuutena siirtyä parempaan tai ainakin aikaisemmasta poikkeavaan toimintakulttuuriin. Muutosta voidaan silloin pitää haasteena. Mikä tehtävä kouluttautumisella ja uusien asioiden opiskelulla voi tällaisessa tilanteessa olla? Tässä osatutkimuksessa kysytään, millaisia osaamishaasteita muutoksen oloissa toimivat henkilöt nostavat esiin ja millaisia eroja koulutustarpeissa näkyy taustoiltaan ja käsityksiltään eroavilla henkilöillä.

Osaaminen on vain osittain työsidonnaista

Työelämässä toimiva aikuinen on usealla tavalla sidottu työpaikkaansa. Hän on tehnyt työsopimuksen työvoimansa käytöstä ja siitä saamastaan korvauksesta. Hänen antamansa työvoima organisaation käyttöön koostuu jostakin osasta luontaista kyvykkyyttä, aikaisemmin hankittuja tietoja ja taitoja eli lyhyesti: osaamisesta. Osaaminen onkin kykyjen, koulutuksen, kokemuksen ja motiivoutumisen funktio (Kirjonen 1997). Osaaminen määritellään sen aktuaalisen ympäristön vaateista lähtien, jossa toimitaan. Tarvitaan siis jokin vertailukohta, johon ihmisen toiminta sijoitetaan: se on tässä hänen suhteensa ympäristöön, työhön. Tietyn henkilön suoriutuminen osoitetuista työtehtävistä määrittelee hänen osaamisalueensa, mutta tekee sen edellä mainitusta syystä vain rajallisesti.

Organisaation muuttuu tai on pakotettu muuttumaan

On tuttu asia, että markkinoilla toimiva yksityinen organisaatio joutuu suhteuttamaan toimintansa markkinoiden vaatimuksiin ja niiden asettamiin taloudellisiin ehtoihin. Julkisen sektorin muutokset ovat toisella tavalla voimakkaasti ulkoa ohjattuja. Ne perustuvat tavallisesti poliittisen päätöksen tuottamaan pakkotilanteeseen, jossa organisaatioissa toimivilla ihmisillä, ei edes johtajilla,

ole juuri muuta mahdollisuutta kuin sopeutua tilanteeseen. Voi olla, että riippuvuus poliittisesta ohjauksesta selittää muutenkin julkisen hallinnon organisaatiokulttuurin autoritaarisuutta.

Organisaation muutostilanne on usein dramaattinen käänne myös henkilöstön kehittämisen kannalta. Uusien asioiden oppiminen ei ole pelkästään tarpeellista, vaan se voi osoittautua suorastaan elintärkeäksi koko organisaation toimintakyvyn säilyttämiseksi ja parantamiseksi. Melko usein organisaation ylin johto kuitenkin sanelee, millaisiin kehittämistoimiin ryhdytään ja mitä koulutusta tarvitaan. On verrattomasti harvinaisempaa, että otetaan huomioon, mitkä ovat henkilöstön käsitykset oman osaamisensa kehittämisen suunnista, vaikka juuri ne voisivat olla keskeisiä muutoksen hallitsemiseksi ja hyvien koulutusratkaisujen tekemiseksi.

Organisaatioiden muutosta koskeva tutkimus on perinteisesti kohdistunutkin pääasiassa muutosvastarintaan. Tapana on ollut tarkastella organisaatioissa toimivaa palkollista hänestä mahdollisesti muutoksen toteuttamiselle aiheutuvien vaikeuksien selittäjänä. Vähemmän on oltu kiinnostuneita siitä, miten työntekijä kokee muutoksen ja millä tavalla hän pyrkii siihen sopeutumaan ja etsimään tilanteen hallintakeinoja (Ashford 1988). Työolosuhteita koskevat tutkimukset kertovat, että alasta riippumatta työn sisältöihin, työilmapiiriin ja johtamistapaan liittyvät seikat saattavat aiheuttaa haittaavaa psyykkistä rasitusta normaaliksikin katsottavissa tilanteissa. Kiire, epäluottamus ja epäyhdenvertainen johtamistapa lisäävät olemassa olevien kuormitteiden epäsuotavia vaikutuksia. Organisaation muutoksissa, varsinkin ulkoa ohjatuissa, tällaisten tekijöiden vaikutukset saattavat kasvaa huomattavasti vakiintuneeseen tilanteeseen verrattuina. Muutos tuo lisäksi mukanaan aina epävarmuutta, joka kohdistuu omaan asemaan, omaan ammattitaitoon, taloudelliseen tilanteeseen ja välillisesti jopa henkilökohtaiseen identiteettiin.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä tutkimus on osa laajahkoa yhteishanketta, joka toteutettiin Jyväskylän yliopiston ja Medivire Oy:n yhteistyönä ja kohdistui Keski-Suomen läänihallituksen koko henkilöstöön. Yksityiskohtainen kuvaus koko tutkimuksen kartoittavasta osuudesta on esitetty erillisessä raportissa (Kirjonen, Kinnunen, Mäenpää, Korhonen & Remes 1997b). Tutkimuksen suunnittelu ja toteutus sijoittuivat ajanjaksolle, joka ulottuu helmikuusta joulukuulle 1997. Kyselyaineisto koottiin touko- ja kesäkuussa, jolloin myös kaikki haastattelut ja hankkeeseen liittyneet terveys- ja kuntotarkastukset tehtiin. Havaintoaineiston keruun ajankohta sijoittui samaan vuoteen, jolloin organisaatiouudistus alkoi. Vanhassa tilanteessa Keski-Suomen lääninhallitus oli yksi maan 11:sta läänistä. Uudistuksessa jäljelle jäi viisi läänää.

Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli analysoida läänihallinnossa toimivien ihmisten käsityksiä siitä, millaista osaamista lääninhallinnossa tulisi uudistuksen jälkeen olla ja mitä kukin henkilökohtai-

sesti haluaisi oppia. Tutkimustehtävän asettamisen taustalla oli ajatus siitä, että orientaatio tulevaisuuteen kuten kouluttautuminen, heijastelee paitsi tiedon halua, myös pyrkimystä hallita tilannetta, joka on osoittautunut epäselväksi ja joka on tuottanut epävarmuutta. Uuden oppiminen epävarmuuden hallinnan keinona oli yksi tämän tutkimuksen tausta-ajatuksista. Joidenkin stressin tutkimisten käyttämä ilmaisu "problem-focused coping", yksilöiden pyrkimys hallita ongelmia suoraan, esimerkiksi oppimalla uusia taitoja, viittaa yleisellä tasolla tähän ilmiöön.

Koulutustarpeita pyrittiin tarkastelemaan eri taustamuuttujien suhteen kuten sukupuoli- ja ikäryhmissä, henkilöstöryhmissä (esimiehet, esittelijät ja suunnittelijat sekä toimisto- ja tekninen henkilöstö) sekä työn kokemisen ja tulevaisuusorientaation mukaan jaetuissa ryhmissä. Tässä yhteydessä tarkastellaan vain sellaisia tuloksia, joiden katsotaan olevan merkityksellisiä tutkimuksen päätehtävän kannalta.

Miten muutosprosessi on kuvattavissa?

Aloite tutkimuksen ja sitä mahdollisesti seuraavan kehittämissuunnitelman toteuttamiseksi tuli läänin taholta. Sen jälkeen, kun valtioneuvosto oli päättänyt lääniuudistuksesta, läänin johto ja henkilöstö päättivät yhteisesti ryhtyä selvittämään organisaation tilaa, henkilöstön suhtautumista muutokseen, koulutustarpeita sekä työtekijöiden terveydentilaa. Entisen lääniorganisaation toiminta kyseenalaistui, kun tehtiin päätös sen lopettamisesta ja korvaamisesta uudella. Tutkimuksen suunnalta tarkastellen tapahtumien kulku oli suunnilleen seuraava.

- 1) Purkautuva asiantuntijuus. Viraston ja sen henkilöstön edustama asiantuntijuus purkautui ja oli pakotettu sekä sopeutumaan että etsimään uusia toimintamalleja.
- 2) Ainekset reflektiolle. Yhdessä toteutettu tutkimus tarjosi aineksia reflektiolle, nykytilan arvioinnille ja tulevaisuuden hahmottamiselle. Sen avulla työntekijä voi paikantaa itsensä suhteessa muutokseen ja siitä koko organisaatiolle aiheutuviin uusiin haasteisiin.
- 3) Uusi elämänsuunnitelma. Seuraavaa askelta voi kutsua henkilöstön uuden elämänsuunnitelman rakentamiseksi. Pyrittiin löytämään vastauksia kysymyksiin, mitä vaatimuksia muutunut tilanne asettaa ja miten tulevaisuuteen olisi syytä varautua.
- 4) Uuden asiantuntijuuden koostaminen. Osana uudelleen järjestäytymisen prosessia työntekijät joutuivat pohtimaan, millaisia taitoja uudessa tilanteessa tarvitaan ja mitä tarvittavien taitojen hankkimiseksi tulisi tehdä.
- 5) Toimintaedellytykset. Asiantuntijuuden uudelleen määrittelyn lisäksi myös organisaation kehittämiselle haluttiin asettaa tavoitteita. Haluttiin kertoa, millaisia toimintaedellytyksiä pidetään jatkossa tärkeinä.

Uuden oppiminen edellyttää myös organisaatiokulttuurin muuttamista; muutamia päätuloksia

Esimiehet pelkäsivät pahinta, muu henkilöstö toivoi parasta

Henkilöstön odotukset uudistuksen vaikutuksista jakautuivat mielenkiintoisella tavalla kahtia. Vaikka suuri osa henkilöstöstä oletti kaiken jäävän ennalleen, keskimäärin kolmasosa esimiehistä oletti muutoksen johtavan monessa suhteessa huonompaan tilanteeseen kuin ennen. Odotettiin, että itseohjaus vähenee, yhteistyö ammattiryhmien välillä ja työnjako koko hallinnossa tulee jäykemmäksi sekä kiire lisääntyy. Vain harva vastaaja oletti muutoksen tuovan mukanaan jotain positiivista tässä ryhmässä. Saman suuntaisia oletuksia esitti myös noin neljännes esittelijöistä ja suunnittelijoista, vaikkakin osalla ryhmästä oli myönteisiäkin odotuksia. Muun henkilöstön joukosta löytyi noin 15 % niitä, jotka päinvastoin odottivat muutoksen johtavan parempaan ja vain muutama huonompaan tilanteeseen. Ensiksi mainittuun ryhmään kuuluvat olivat lähes kaikki miehiä ja viimeksi mainittuun kuuluvat naisia.

Organisaation asiantuntijuus vaatii läänitietouden, työn hallinnan ja yhteistyötaitojen vahvistamista

Lähtöleveysuuden haasteina uudelleen rakennettavalle organisaatiolle tuotiin esille uutta lääninä koskeva tietous ja erityisesti lainsäädännölliset asiat, minkä lisäksi lähes yhtä tärkeinä pidettiin oman työn suunnittelutaitojen, kommunikaatio- ja yhteistyötaitojen sekä oman elämän hallinnan taitojen vahvistamista.

Optimistit suosittelivat voimakkaimmin uusien asioiden oppimista

Verrattaessa elämänasenteeltaan optimistisia vastaajia pessimisteihin, havaittiin, että he toivat johdonmukaisesti esille pessimistejä vahvemmin myös uusia oppimistarpeita niin yksilöllisellä kuin organisaationkin tasolla.

Opiskeluun haluttiin sijoittaa, mutta opiskelulle löytyi myös esteitä

Suunnilleen kaikki vastaajat pitivät työnantajan tukea jatkokouluttautumiselle olennaisena seikkana, vaikkakin suurin osa katsoi, että jokainen itse voi maksaa osan kustannuksista sekä käyttää opiskeluun myös omaa aikaa. Taloudelliset seikat eivät olleetkaan kaikkein yleisimmin mainittu

opiskelun este, vaan työpaineet nousivat kärkeen sekä miehillä että naisilla. Lisäksi väsymyksen ja perhetilanteen mainitsi noin joka kuudes nainen opiskelun esteeksi. Mielenkiintoista oli havaita, että optimistit ilmoittivat jossain määrin enemmän opiskelun esteitä kuin pessimistit.

Omista oppimistarpeista tärkeimmiksi arvioitiin kommunikaatio- ja yhteistyötaitojen parantaminen

Henkilökohtaisen osaamisen vahvistaminen toi esille osittain samoja toiveita kuin organisaatiollekin suositeltiin. Tärkeimmäksi alueeksi nousivat kommunikaatio- ja yhteistyötaidot, jotka sisälsivät vieraat kielet, asiakaspalvelun, yhteistyön, tiimityön ja keskustelutaidot. Seuraavaksi tärkeysjärjestyksessä arvioitiin tietotekniikkaan ja verkkojen käyttöön liittyvät taidot ja vasta kolmanneksi läänitietous, lainsäädäntö ja organisaatioasiat. Naispuoliset vastaajat asettivat ensi sijalle tietotekniikan ja verkkojen hyödyntämisen, kun taas miehet — yllättävää kyllä — toivat vahvasti esille oman työn, ajan ja elämän hallinnan kysymykset.

Henkilöstön viesti lääninhallinnon johdolle oli: johtamistapoja ja osallistumisjärjestelmiä on parannettava ja henkilöstölle tulee tarjota yhdenvertaiset kouluttautumismahdollisuudet. Tutkimuksen tulosten valmistuttua järjestettiin henkilöstölle erityinen seminaari, jossa tulokset esiteltiin. Tulosten pohjalta kaikki henkilöstöryhmät tekivät läänin johdolle omat suosituksensa tarvittavista jatkotoimista. Organisaatiossa ehdotukset sisälsivät hallinnollisen hierarkian madaltamisen, osastojen yhteistyön parantamisen ja osallistutumismahdollisuuksien lisäämisen koko henkilöstölle. Yksilötason koulutukselliset ehdotukset sisälsivät mm. rohkaisemisen itseopiskeluun, opintopii-reihin ja toisilta oppimiseen, tiimityötaitojen hankkimisen, ohjauksen muutoksen hallintaan, oman työn kehittämiseen sekä yhdenvertaiset kouluttautumismahdollisuudet. Läpäisevänä piirteenä oli tavoite itseohjautuvuuden lisäämiseen.

Tulevaisuusorientaatiota ja käsitystä nykyisestä työstä pidettiin alunperin seikkoina, joihin organisaation toimintakulttuurilla ja johtamisella on merkittävä vaikutuksensa. Oletuksena oli, että myönteinen suhde muutokseen, tulevaisuuteen ja nykyiseen työhön näkyy vahvana pyrkimyksenä opiskella uutta sekä yleensä myönteisenä asenteena koulutukseen. Vaikka erot eri ryhmien välillä eivät olleet kovin suuria, tulokset tukivat tätä ennako-oletusta.

Päätelmät koulutuksen vaikuttavuuden kannalta

Aloitteen tehnyt virasto oli aktiivinen ja pyrki kaikin tavoin tukemaan henkilöstöä muutokseen sopeutumisessa samoin kuin pitämään huolta terveydentilan seurannasta. Henkilöstö oli sekä halukas että kykenevä erittelemään realistisesti muutostilannetta ja omaa asemaansa sen keskellä. Yhdessä toteutettu tutkimus tuotti selvät ehdotukset, millaisia jatkotoimia henkilöstön mielestä tarvitaan koulutuksen, toimintakulttuurin ja johtamisen alueella. Uuden yksikön jäljelle jääneillä esimiehillä ei kuitenkaan näyttänyt olevan valtaa eikä keinoja saada tehtyjä esityksiä korkeimman

päättävän tahon, siis ministeriön asialistalle. Tapaus kuvaa karulla tavalla itseohjauksen rajoitettuja mahdollisuuksia valtion hallinnossa.

Julkisen hallinnon johtamisen ongelmia ovat näiden kokemusten perusteella ainakin seuraavat: a) tulosohjauksen virheellinen soveltaminen, b) asiantuntijaorganisaation olemuksen väärinymmärrys ja c) työntekijöiden osaamisen vajaakäyttö. Valtionhallinnossa noudatetaan jäykkiä tulosohjauksen menettelytapoja pohtimatta riittävästi yksityiseltä sektorilta lainatun mallin soveltuvuutta julkisten palvelujen tuottamiseen. Tämän vaihtoehtona julkisen sektorin tuloksellisuus tulisi ymmärtää toisin. "Julkisen tuote" eli kansalaisten palvelut henkilöityvät osaavassa työntekijässä, eivät niinkään siinä, kuinka monta asiakasta, potilasta tai tapausta per aikayksikkö pystytään käsittelemään. Viisas virkamies on paitsi pystyvä työväline myös osoitus työn tuloksellisuudesta (Kirjonen 1994). Mikäli tämä periaate hyväksyttäisiin, pyrkimys tuloksellisuuteen merkitsisi silloin huomion kiinnittämistä julkisen alan henkilöstön asiantuntemuksen nostamiseen eli julkisen palveluprosessin kokonaisuuteen, joka mitä konkreettisemmin henkilöityy työntekijässä.

Yhä useammat virastot ovat omaksuneet epiteetin "asiantuntijaorganisaatio". Näyttää kuitenkin siltä, että niissä sovelletut hallintokäytännöt eivät vastaa asiantuntijaorganisaatiolta edellytettäviä piirteitä. Päätösvaltaa jaetaan kitsaasti, tieto ei kulje, yhteistyömuotoja ei hallita eikä osallistumisdemokratiaa kyetä tai haluta soveltaa. Valtioneuvoston päätökset kohentaa julkista hallintokulttuuria ovat johtaneet resurssien vähentämiseen, mutta eivät niiden laadun parantamiseen. Onnistuakseen korkeanasteisten palvelujen tuottajana asiantuntijaorganisaatio edellyttää myös tietyn asteista autonomiaa. Repivä kilpailu resursseista on omiaan kaventamaan itseohjauksen mahdollisuuksia. Resursseista oli myös kyse silloin, kun tehtiin esitys tämän tutkimuksen seurantaosan tekemisestä. Sitä ei rahoituksen puuttumisen vuoksi voitu tehdä. Sen sijaan ministeriö oli erikseen teettänyt selvityksen koko muutosprosessin taloudellisista hyödyistä. Epävirallinen tieto tästä selvityksestä kertoo, että säästöjä ei ole juurikaan saatu aikaan. Suullisesti asianosaisilta saadut tiedot uuden organisaation toimivuudesta tarkoitettulla tavalla heijastavat lähinnä suurta pettymystä. Suuri osa henkilöstöstä näytti osanneen ennustaa tämänkin tuloksen etukäteen.

Työntekijöiden käsitykset omista oppimistarpeistaan olivat tutkimuksen kohteena olleessa esimerkkivirastossa selvät ja eriytyneet. He perustivat näkemyksensä omaan kokemukseensa ja tietoon nykytilanteesta suhteessa lähitulevaisuuden haasteisiin. Kentällä työskentelevillä kokeneilla ammattilaisilla näyttää olevan sellaista näkemystä työstään, joka tulisi ottaa huomioon alan kehittämässä. Vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön ja oppimiseen johtaa helposti sekä työvoiman vajaakäyttöön että motivaation heikkenemiseen. Kuten Kevätsalo (1999) on äskettäin osoittanut, henkilöstön voimavarojen tyhjäkäyttö ei kuitenkaan rajoitu pelkästään julkiselle sektorille, vaan on luultua yleisempää koko työelämässä ja heijastaa koko työpoliittisen järjestelmän ongelmia.

Julkisen sektorin hallintokulttuurin epäkohtia ei pidäkään etsiä vain johtamiskäytännöistä, vaan huomio on kiinnitettävä asiantuntijaksi kasvattavan ketjun kokonaisuuteen, myös korkean asteen koulutuksen tarjoamiin malleihin ja toimintatapoihin. Eri asteen koulutuksessa opitut arvot, vuorovaikutustaidot ja työtavat eivät välttämättä sisälly virallisiin opetussuunnitelmiin, mutta saattavat oletettua enemmän vaikuttaa lasten ja nuorten toimintaperiaatteisiin aikuisina.

Mitä professorit edellä, sitä opiskelijat perässä? Siinä yksi lisähaaste asiantuntijaksi oppimisen tieteidenväliselle tutkimukselle.

Lopuksi

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, miten kokeneet ammattilaiset kokevat asiantuntijuutensa, sen uhkatekijät ja uudet haasteet sekä arvioida, mitä koulutuspoliittisesti merkittävää sanottavaa heidän kokemuksensa sisältävät. Tutkimus sijoittui 1990-luvun puoleen väliin, ajanjaksoon, jolloin ensi kertaa oli mahdollista nähdä vuosikymmenen alkupuolen yhteiskunnallisen siirtymän vaikutuksia. Siirtymä näytti merkitsevän välitöntä uhkaa korkeasti koulutettujen asiantuntijoiden työn arvostukselle ja jatkuvuudelle. Tässäkin suhteessa siirtymää voi pitää luonteeltaan poliittis-ideologisena. Mutta sitä se oli erityisesti siksi, että kyse oli samaan aikaan sekä poliittisesta että taloudellisesta vallan uusjaosta. Hyvinvointivaltion kyseenalaistaminen, yksilöllisten arvojen korostus, tehokilpailu, markkina-ajattelu ja talouden globalisaatio läpäisivät sekä tuotannollisen sektorin että vähitellen myös politiikan.

Muutokset näkyivät erityisesti julkisella sektorilla, joka oli yksityistä kauemmin säilyttänyt vanhan kulttuurinsa ja toimintatapansa. Ideologisen siirtymän takana ovat uusliberalistiset teoriat (Isaac-Henry 1993), jotka ohjasivat politiikkaa Isossa-Britanniassa jo 1970-luvun lopulla. Asiakkaasta tehtiin kuluttaja ja palvelut haluttiin markkinoida tuotteina. Ideologisen siirtymän voi nähdä vaikuttaneen monin tavoin osaamiseen ja taitoihin, joita asiantuntijalta tulevaisuudessa edellytetään. Tämä kävi ilmi haastatellesamme tätä tutkimusta edeltäneen jatkokoulutusohjelman osallistujia, jotka toimivat henkilöstön kehittämistehtävissä julkisessa hallinnossa (Kirjonen ym. 1997a). Mutta erityisen selvästi sama tendenssi näkyi edellisen hallituksen päätöksessä, joka koski julkisen sektorin uudistamista tällä vuosikymmenellä (Valtioneuvosto 1992). Johtaminen, tietotekniikka, kommunikaatiotaidot ja kansainvälisyys painoutuivat vahvasti tässä ohjelmassa.

Korkeakoulut olivat vuosikymmenten ajan tarjonneet opetusta ja opiskelun päätteeksi tutkintoja, joita suorittaneet sijoittuivat yhteiskunnassa yhtäältä julkisen sektorin ja myös tuotantoelämän vakiintuneisiin asiantuntijatehtäviin. Näitä tehtäviä riitti yleensä kaikille ja niiden vaatima kelpoisuus oli etukäteen selvästi määriteltyä. Työpaikoilla koettu taloudellinen epävarmuus, työttömyysuhan lisääntyminen ja tuloksellisuusretoriikka alkoivat nyt aikaisempaa kipeämmin koskettaa myös toimihenkilöasemissa, yleensä korkean asteen koulutusta vaativissa asiantuntijatehtävissä toimivia työntekijöitä. Entinen koulutus ei enää näyttänyt riittävältä eivätkä aikaisemmin opitut työtavat soveltuneet muuttuneeseen tilanteeseen. Mikä voisi olla yliopistollisen koulutuksen vastaus haasteisiin, jotka olivat parhaillaan nousemassa esiin, mutta joiden muodosta ei voinut olla etukäteen tarkkaa kuvaa tai jotka vaativat uudenlaisia tulkintoja tullakseen näkyviksi?

Vastaukseksi on yleensä tarjottu peruskoulutukseen kohdistuvia määrällisiä ratkaisuja. Ministeriössä tutkitaan tilastoja opintonsa aloittaneista ja päättäneistä, työllistyneistä ja työttömistä alueittain, työvoiman ikärakenteesta ja työkyvyttömyyden jakautumisesta, työmarkkinoiden vetovoimasta eri aloilla sekä talouden kasvuennusteista toimialoittain. Näiden pohjalta on pyritty ohjaukseen,

jossa koulutusohjelmien aloituspaikkoja, perusrahoitusta sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen toiminnallisten volyymien suhteita säädellään. Hyvä niin. Vaikutukset näkyvät, jos ovat näkyäkseen vuosien tai vuosikymmenten kuluttua.

Yliopistollisella täydennys- ja jatkokoulutuksella voi olla jatkuvasti annettavaa työssä olevien kouluttautumisessa, mutta koulutussuunnittelussa on kyettävä vielä nykyistäkin eriytetymmin selvittämään, millaisia tarpeita käytännön työelämässä todella on ja millaisin ohjelmin sitä voi lähestyä. On selvästi nähtävissä, että pelkät oppiaineorientoituneet kurssit ja erillisistä palasista kootut opeuspaketit eivät palvele ketään. Tutkintotavoitteinen opiskelu on kokonaan oma lukunsa, jolla on erityistapauksissa tärkeä merkitys. Aikuisten työssä oppiminen on niin ikään muuta kuin toisen asteen nuorille hahmoteltu opiskelun ja työn vuorottelu, jota ollaan nyt järjestämässä.

Muodollisella koulutuksella ei kuitenkaan ole mainittavaa merkitystä tällä hetkellä työssä olevien tai työtä odottavien ammattitaidon tai asiantuntijuuden vahvistamisen kannalta. Uusien asioiden oppiminen työssä tai laajemmin ilmaisten aktiivisyysvoiman pystyvyyden ylläpitäminen ja vahvistaminen on laadullisesti kokonaan toinen asia. Työntekijöillä olevan asiantuntijuuden voi rinnastaa yrityksen siihen pääomaan, jota perinteisesti on totuttu kutsumaan tuotantovälineiksi. Sitä on jatkuvasti ylläpidettävä ja uusittava, mielellään kasvatettava. Tiedon aseman vahvistuessa nyky-yhteiskunnassa työtoiminnan yhä merkityksellisempänä kohteena, tiedon käsittelyyn erikoistuneen tuotantovälineen käyttäjän, ihmisen, toimintakyvyn ja pystyvyyden tukeminen on osoittautunut aivan ratkaisevan tärkeäksi tekijäksi minkä tahansa työpaikan kannalta. Tämän pääomaosuuden hoitaminen edellyttää kuitenkin sen eri elementtien tuntemista. Ennestään on pidetty selvänä, että terveys on ihmisen toimintakyvyn ydin. Tutkimuksemme havainnot antoivat aiheen päätellä, että sen rinnalla työssä oppiminen on toinen vastaavanlainen toimintakyvyn ydin ja sille edellytyksiä tarjoavat muutosten uhkaaman **identiteetin vahvistaminen, riittävä aika uusiutumiseen ja monipuolinen informaatio. Kutsuimme näitä inhimillisen pääoman uusiksi muodoiksi.**

Eri koulutusasteilta sekä työssä saaduista kokemuksista kertyvät tiedot ja taidot kiteytyvät vasta vähitellen sellaiseksi ammatilliseksi pääomaksi, jota voidaan perustellusti kutsua asiantuntijuudeksi. Työntekijöiden tietoinen pyrkimys tällaisen pääoman jatkuvaan kasvattamiseen edellyttää kuitenkin, että oppiminen mielletään olennaiseksi osaksi työyhteisön toimintakulttuuria. Toimintakulttuurin rakentamisen juuret perustuvat usein johtamiseen. Tutkimusavusteinen organisaation kehittäminen on lupaava väline tähän tarpeeseen (Alasoini & Halme 1999). Olisi mielenkiintoista tietää, millä ehdoilla koulutusorganisaatiot ja työpaikat olisivat tällaiseen yhteistyöhön halukkaita 2000-luvun Suomessa.

Kirjallisuus

- Alasoini, T. & Halme, P. (toim.) 1999. *Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta*. Vol. 7. Helsinki: Kansallinen työelämän kehittämisohjelma.
- Ashford, S.J. 1988. Individual Strategies for Coping with Stress During Organizational Transitions. *The Journal of Applied Behavioral Science* 24(1), 19–36.

- Beck, U. 1995. Poliittikan uudelleen keksiminen:kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Illinois: Open Court.
- Blackler, F. 1995. Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies* 16(6), 1021—1046.
- Clarke, J. & Newman, J. 1997. *The Managerial State. Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. London: Sage.
- Cortazzi, M. 1993. *Narrative analysis*. London: Falmer Press.
- Czarniawska-Joerges, B. 1995. *Public Management Contra Public Administration: A change of Accounting Rules in the Swedish Public Sector*. Vol. 5. Lund: Institute of Economic Research. School of Economics and Management. Lund University.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Ericsson, K.A. & Charness, N. 1994. Expert performance. Its structure and acquisition. *American Psychologist* 49(8), 725—747.
- Eräsaari, R. 1993. *Social policy: the end of one long argument and the achievement of ambivalence*. Vol. 75. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Social Policy.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 86—102.
- Filander, K. 1992. Siirtymätila aikuiskoulutuksen itseymmärryksen välineenä. *Aikuiskasvatus* 4, 216—220.
- Filander, K. 1995. *Muutosagentit epävarmuuden ajassa — puhetta, toimintaa, oppimista [Change agents in a time of uncertainty — discourse, action, learning]*. Unpublished Licentiate thesis in Education, University of Tampere.
- Filander, K. 1996. Agents of Change at an Uncertain Time — Discourse, Action, Learning. Teoksessa P.A.S. Papaioannou, J.F. Lauridsen & H.S. Olesen (toim.) *Community, Education and Social Change*. Vol. 2. Roskilde: RUC, 131—159.
- Filander, K. 1998. Eetoksen muutos ja muuttuvat toimijaidentiteetit julkisella sektorilla. *Työelämän tutkimus* 9(3), 26—28.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. *The new production of knowledge*. Gillford, Surrey: Sage.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Blackwell.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Gottberg, E. 1995. Tarvitaanko perhetuomioistuinta? *Oikeus* 24(1), 61—66.
- Heiskanen, T., Filander, K., & Kirjonen, J. 1997. Miten yhdistää tutkimusta, koulutusta ja kehittämistä? Teoksessa J. Kirjonen, T. Heiskanen, K. Filander & A. Hämäläinen (toim.) *Tila ajattelulle. Asiantuntijatyön kehukset julkisella sektorilla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 8—23.
- Isaac-Henry, C. 1993. Development and change in public sector. Teoksessa C. Isaac-Henry, C. Painter & C. Barnes (toim.) *Management in Public Sector*. London: Chapman & Hall, 1—20.
- Isaacs, W. 1993. Taking flight: dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational Dynamics* 22(2), 24—39.

- Jarvis, P. 1995. *Adult & continuing education*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Jarvis, P. 1997. Oppimisen paradokseja. *Aikuiskasvatus* 17(1), 12—17.
- Kevätsalo, K. 1999. *Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kirjonen, J. 1994. Työ uudistuu — uudistuuko tekijä? Teoksessa J. Varila (toim.) *Henkilöstöstrategia ja uusiutuva organisaatio*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus & Painatuskeskus, 1—28.
- Kirjonen, J. 1997. Mitä edellytyksiä kouluttautuminen tarjoaa työssä oppimiselle? Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Helsinki: Edita, 133—141.
- Kirjonen, J., Heiskanen, T., Filander, K. & Hämäläinen, A. 1997a. *Tila ajattelulle. Asiantuntijatyön kehukset julkisella sektorilla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kirjonen, J., Kinnunen, U., Mäenpää, R., Korhonen, R. & Remes, P. 1997b. *Lääninhallinnon kehittämisen "LÄÄKE"*. Muutostutkimus Keski-Suomen lääninhallituksessa 1997. Työpapereita n:o 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 48—61.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge.
- Mutka, U. 1998. *Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen*. Vol. 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SoPhi.
- Pollitt, C. 1990. *Managerialism and the Public Services. The Anglo-American Experience*. Cambridge, USA: Basil Blackwell.
- Pösö, T. 1996. Lastensuojelun kaksi maailmaa: englantilaisen ja suomalaisen järjestelmän vertailua. *Janus* 4(2), 169—178.
- Rajavaara, M. 1993. Tuliko tutkivasta sosiaalityöstä mitään? *Janus* 2(1), 26—32.
- Satka, M. 1997. Sosiaalityö ajassa — ydinkysymysten äärellä. Teoksessa R. Viialainen & M. Maaniittu (toim.) *Tehdä itsensä tarpeettomaksi. Sosiaalityö 1990-luvulla*. Raportteja N:o 213. Jyväskylä: Stakes, 27—38.
- Valkeavaara, T. 1998a. Developing as a human resource developer — constructing expertise through experiences in problematic and difficult situation in work. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Proceedings of the VETNET program at the ECER Conference*. Slovenia. Enschede: University of Twente, 23—34.
- Valkeavaara, T. 1998b. Exploring the nature of human resource developers' expertise. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 7(4), 533—548.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? — Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työssä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 102—124.
- Wallman, S. (toim.) 1979. *Social anthropology of work*. New York: Academic Press.
- Valtioneuvosto 1992. *Julkisen sektorin uudistaminen. Hallituksen päätös julkisen sektorin uudistamiseksi*. Helsinki: Valtionvarainministeriö.
- Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa R. Raivola, Valtonen, P. & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Vol. 7. Helsinki: Edita, 9—53.

Opettajankoulutuksen vaikuttavuus

1 Kommunikatiivinen arviointi arvioinnin lähtökohtana

Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden projektin alkuvaiheen keskeinen tehtävä oli etsiä arvioinnille teoreettinen perusta, joka olisi laajemminkin sovellettavissa vaikuttavuuden arviointiin. Projektia suunniteltaessa lähtökohtana oli verkostomuotoinen toiminta, jossa tavoitteena oli saada mukaan opettajankoulutuksen vaikuttavuudesta kiinnostuneita tutkijoita ja löytää yhteistä pohjaa arviointitoiminnalle erilaista taustaorganisaatioista huolimatta. Tämä lähtökohta on tällä hetkellä realiteetti monen instituution arvioinnissa. Mukana on eri tahoja, joilla jotain yhteistä, mutta kuitenkin ne toimivat oman instituutionsa tai viiteryhmänsä lähtökohdista. Opettajankoulutuksen projektissakin oli tutkijoita, joilla oli oma suuntautuneisuutensa esimerkiksi tutkimusmetodissa valinnoissa, ja heidän kiinnostuksensa opettajankoulukseen saattoi kohdistua vain johonkin määrättyyn ominaisuuteen koulutuksen vaikuttavuudessa. Siksi tarvittiin riittävän väljä teoreettinen yhteinen kehys, mutta kuitenkin riittävän vahva, jotta tulokset voidaan koota synteeksiksi ja joka auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan yksittäisten osatutkimusten tuloksia.

Projekti julkaisi alkuvaiheessa teoreettiseen viitekehykseen liittyvän yhteisjulkaisun (Niemi & Tirri 1996), jossa tuodaan esille vaikuttavuuden arviointiin liittyviä tekijöitä. Keskeisenä teoreettisena mallina esitetään kommunikatiivisen evaluaation paradigma, joka on saanut vaikutteita kriittisestä koulukunnasta ja Habermasin yhteiskuntateoriasta sekä häntä tulkinneilta kriittisen pedagogiikan edustajilta, erityisesti Stephen Kemmisilta. (Niemi 1996; Niemi & Kemmis 1999; Habermas 1987; Carr & Kemmis 1986). Vaikuttavuuden arviointi on haluttu liittää kommunikatiivisen toiminnan teoriaan, jossa ihmisen ja yhteisöjen toimintaa tarkastellaan laajassa kulttuurisessa viitekehyksessä. Sen mukaisesti ihminen on aktiivinen vaikuttaja ympäristössään, mutta hänen toimintaansa ja tulkintojaan säätelee se kulttuurinen viitekehys, joka luo ilmiöiden tulkintahorisontin. Samanaikaisesti kun hän uusintaa ympäröivää ja hänessä sisäistettyä kulttuuria omilla tul-

kinnoillaan, hänellä on mahdollisuus myös vaikuttaa omalla toiminnallaan muutokseen. Muutos kuitenkin edellyttää, että sosiaalisesti rakentunut todellisuus voidaan jäsentää uudelleen eli luoda uudenlainen tulkintahorisontti ja viitekehys, jonka varassa ilmiötä tarkastellaan. Sosiaalisesti rakentuneen todellisuuden muutos edellyttää keskustelua ja dialogia. Sen mahdollistamiseksi tarvitaan osallistumista yhteiseen diskurssiin, mutta myös kompetensseja eli valmiuksia, joiden avulla keskustelu on mahdollista.

Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden keskeinen tehtävä oli etsiä, miten opettajankoulutus vaikuttaa siihen kenttään, jossa vaikutukset pitäisi näkyä eli kouluihin, opettajan työhön ja oppilaiden oppimiseen ja sitä kautta laajasti ottaen yhteiskuntaan. Opettajankoulutus on laaja yhteiskunnallinen instituutio. Sen suhde muihin yhteiskunnallisiin osajärjestelmiin nähdään keskeiseksi siinä, miten koulutuksen vaikutuksen siirtyvät kentälle. Toisaalta myös opettajankoulutus sisältää lukuisia osajärjestelmiä erityisesti eri opettajaryhmien koulutuksessa.

Koska opettajankoulutus nähdään instituutiona ihmisen sosiaalisesti määräytyneessä todellisuudessa, haluttiin tutkimusprojektiin ottaa ne elämästä määrittävät tasot, jotka Habermasin teoriassa muodostavat ns. elämismailman komponentit eli tekijät joiden valossa ihmisen toimintaa voidaan tarkastella. Näitä komponentteja ovat *yhteiskunta*, *kulttuuri* ja *yksilö*. Nämä tasot ovat keskeisiä rakenteellisia komponentteja kommunikatiivisen toiminnan teoriassa (Habermas 1987, 129–143). Komponentit muovaavat tulkintahorisonttia, jonka varassa ihmisen tulkitsevat sitä, miten elämämme rakentuu ja miten se koetaan. Toisaalta tulkinnat osaltaan uusintavat ja saavat aikaan muutoksia elämismailman tasoissa.

Yhteiskunta-tasolla tarkoitetaan sosiaalisia ryhmiä, jossa ihmiset ovat osallisina ja jossa jäsenyyttä säädellään normien kautta ja taataan siten ryhmän solidaarisuus. Yhteiskunta edustaa laajana sosiaalisena ryhmänä tätä tasoa, mutta myös voidaan ajatella, että kysymyksessä ovat myös pienemät yhteisöt, joihin kuulutaan ja joiden kanssa voidaan olla vuorovaikutuksessa. Esimerkkinä tästä voidaan ajatella sitä, miten opettajankoulutuslaitokset ovat yhteydessä muihin paikallistason sosiaaliin tai kulttuuriin instituutioihin kuten kouluihin, vanhempiin tai kulttuuri- ja sosiaali-toimeen.

Kulttuuri-taso merkitsee tiedon ja taidon varantoa, josta osallistujat ammentavat tutkintojaan kommunikaatiossa, kun he pyrkivät ymmärtämään jotain maailmasta. *Yksilö-tasolla* tarkoitetaan kompetensseja eli valmiuksia, jotka tekevät henkilön kykeneviksi puhumaan ja toimimaan ja jotka asettavat hänet sellaiseen asemaan, että hän voi osallistua ymmärtämisen saavuttamiseen prosessiin ja siten lujittaa omaa identiteettiään.

Kommunikatiivisen evaluaation periaatteisiin nojaava vaikuttavuuden arviointi lähtee siitä tausta-ajatuksesta, että opettajankoulutus on osa sosiaalisesti rakentunutta, eriytyntä yhteiskuntaa. Kun halutaan vaikuttaa toiseen järjestelmään, tarvitaan yhteistä kieltä ja pyrkimystä yhteisymmärrykseen. Kullekin yhteisölle on muodostunut oma kulttuurinsa ja tulkintahorisonttinsa. Ilmiö kohdataan myös silloin, kun opettajankoulutus pyrkii vaikuttamaan opettajan työn kautta kouluihin ja oppilaiden oppimiseen ja sitä kautta myös laajemmin yhteiskuntaan. Tarvitaan monien yhteiskunnallisten osajärjestelmien toiminnan yhteensovittamista. Se vaatii erityistä ponnistelua ja pyrkimystä yhteistyöhön.

Kommunikatiivinen evaluaation mukaan arviointitoiminnan tulee olla kehittävää ja yhteistyötä lisäävää (Syrjälä 1996). Pitkän ja kompleksisen eriytymisprosessin seurauksena yhteinen keskustelu ja yhteistyön löytäminen ei ole itsestään selvyyttä. Toisen osapuolen tai toisten tahojen eristyneisyys, etäisyys ja vaikeus löytää yhteistä kieltä ja kumppanuutta on ymmärrettävää, jos ilmiötä tarkastellaan yhteiskunnallisen eriytymis- ja rationalisointiprosessin valossa. Instituutioiden ja yhteiskunnan järjestelmien syntyä yhteiskunnissa voidaan kuvata vuosisatojen kuluessa tapahtuneen prosessin avulla, jossa tapahtuu toisaalta työnjakoa eri instituutioiden, mutta samalla tapahtuu myös näiden etäännyttämisistä toisistaan. Toimintojen eriytyminen ja työnjaon syntyminen luovat yhteiskuntaan osasysteemejä, jotka hoitavat tiettyä tehtävää. Valistuksen aikaa pidetään usein jonkinlaisena taitekohtana modernille ajalle, josta alkaa yhteiskunnallisen elämän funktionalistutuminen.

Modernin aikana osasysteemejä alkaa syntyä yhä enemmän ja niihin muodostuu yhä selkeämmät roolit ja toimintamuodot. Habermasin mukaan eriytymisprosessin seurauksena systeemiin muodostuu myös useita osasysteemejä, joiden elämismaailma (lifeworld) alkaa olla yhä systeemi-kohtaisempi ja ahtaampi. Life world eli elämismaailma muodostaa kontekstin, johon kuuluvat kulttuuriset jäsenyydet, holistiset tieto- ja tulkintavarastot, jotka tarjoavat valmiita tulkintoja todellisuuden osa-alueiden ja niiden välisten suhteiden luonteesta. Sitä voidaan luonnehtia myös eri osaryhmien jäsenten taustavakaumuksien kokonaisuuksiksi (Habermas 1987, 125; Heiskala 1994, 208—212). Yhteiskunnallisessa eriytymis- ja rationalisointiprosessissa kokonaisuus ja sen pohjalle rakentuva intuitio, eivät myöskään rituaalit määritä enää toimintaa, vaan osasysteemin omat struktuurit ja niihin liittyvät uusintamisprosessit nousevat tärkeiksi. Se merkitsee osasysteemin kulttuurin uusintamista, oman yhteisön arvojen sisäistämistä ja niihin integroitumista. Yksilötasolla tapahtuu osasysteemiin soveltuvan identiteetin kehittämistä. Prosessi kuitenkin etenee ja samalla osasysteemienkin oma elämismaailma alkaa eriytyä. Tapahtuu irtautumista osakokonaisuudesta yhä pienempään ja kapeampaan toimintaan. Samanaikaisesti prosessi luo olosuhteet sille, että kukin instituutio ja järjestelmä alkaa elää omaa elämäänsä. Tapahtuu myös vieraantumista kokonaisuudesta. Habermas näkee yhteiskunnallisessa eriytymisprosessissa kolme eriytymisprosessia, jotka kietoutuvat toisiinsa monin säikein. Näitä prosesseja voidaan kuvata (1) osasysteemien muodostumiseksi (2) osasysteemien rationalisoituminen entistä pienemmiksi osiksi ja (3) systeemin ja sen elämismaailman etäännyttämiseksi toisistaan (Habermas 1987, 171—172).

Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden projektissa on haluttu nostaa esille dialogin ja vuorovaikutuksen tärkeys. Evaluaation tulisi auttaa tiedostamaan ja ymmärtämään, miten erilaiset koulutuksen vaikutukset syntyvät, tai miksi niitä ei synny ja miten ne kytkeytyvät kulttuuriin arvotaustoihin. Opettajankoulutusprojektissakin tavoitteena on saada eri sidosryhmät ja koulutuksen järjestäjät ja koulutukseen osallistujat mukaan arviointiin ja keskustelemaan, miten koulutusta voidaan kehittää. Evaluaation tulisi olla avointa toimintaa, jossa kuullaan eri osapuolia ja jossa eri tahot pyritään saattamaan yhteisymmärryksen etsimiseen tai ainakin keskustelemaan eri osapuolten esittämistä perusteista koulutuksen kehittämiseksi.

Kommunikatiivinen evaluaatioon liittyy ajatus kommunikatiivisen toiminnan teoriasta ja diskurssietikasta (Habermas 1987). Tässä viitekehityksessä nähdään ihanteena avoimen, kaikille osapuolille tasavertaisen puhetilanteen, kommunikaation mahdollistaminen. Ehtona ihanteelliselle

puhetilanteelle on, että jokaisella on yhtäläiset osallistumismahdollisuudet yhteiseen diskurssiin, yhtäläiset mahdollisuudet saattaa argumentaatio voimaan ja mahdollisuus havaita universaalit oikeutensa argumentaatioon (Anttonen 1994, 63). Kommunikatiivisen toiminnan teoriassa jokaisella osallistujalla on oikeus tuoda näkökantansa esille ja diskurssin tulisi johtaa rationaalisen argumentaation kautta yhteisymmärrykseen. Päättelyn rationaalisuus sisältää pyrkimyksen saavuttaa oikeuden, vilpittömyyden ja totuuden vaatimukset, jotka ovat rationaalisuuden pätevyyskriteereitä.

Evaluaatiossa nämä diskurssietiikan kriteerit toteutuvat täysimääräisinä hyvin harvoin. Kaikilla osapuolilla ei ole mahdollista osallistua samalla intensiteetillä keskusteluun. Rajoituksena ovat valtaan ja kompetensseihin liittyvät tekijät. Opettajankoulutuksen arvioinnissa opiskelijoiden mukana olo saattaa olla vähäistä valtatekijöihin liittyen. Toisaalta taas koko opettajankoulutusketjun loppupään osallistujat, oppilaat ja heidän vanhempansa ovat erittäin heikossa asemassa arvioitaessa, miten opettajankoulutuksen vaikuttavuutta voitaisiin lisätä. Syntyneitä rakenteita, ennakkokäsityksiä ja rooliasetelmia on vaikea muuttaa ja myös se luo esteitä avoimelle evaluaatioon liittyvälle kommunikaatiolle. Lisäksi eri instituutioissa tai eri järjestelmän osissa toimivien työntekijöiden kuten opettajien, hallinnon, opettajankouluttajien, yliopisto-opiskelijoiden ja koulun oppilaiden kompetenssit osallistumiseen ovat erilaiset. Vaikka käytännössä kohdataan useita kommunikaatiota rajoittavia tekijöitä, voidaan kuitenkin osallisuus arviointiin asettaa tavoitteeksi, johon pyritään.

Kommunikatiiviselle evaluaatiolle on projektissa asetettu kolme funktiota: *paljastaminen, ennakointi sekä pyrkimys kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen*. Näistä ensimmäisellä ja viimeisellä funktiolla on selvä liittymä Habermasin teoriaan. Sen sijaan ennakointi ei nouse suoraan hänen teoriastaan. Se kytkeytyy kuitenkin hänen käsityksiinsä muuttuvasta horisontista ja kommunikatiivisesta tilasta eli siitä, miten muutosten yhteydessä joudutaan jäsentämään tulkinnat uudelleen. Näiden tulkintojen rakentamista varten tarvitaan myös dialogia yhteisössä, jossa uusia tilanteita ja ilmiöitä voidaan tematisoida. Tulevaisuuden ennakointi on muuttuvan horisontin jäsentämistä yhteisen keskustelun ja arviointitoiminnan kautta.

Kommunikatiivinen evaluaation keskeisiä funktioita voidaan kuvata seuraavasti (Niemi 1996, 21–26; Niemi 1997a; Niemi 1997 b, 164–188):

Paljastaminen (revelation). Paljastaminen merkitsee olemassa olevan kriittistä tarkastelua. Se tarkoittaa sen osoittamista, mitä on saavutettu, ja myös sen arvioimista mitä ei ole saavutettu. Perinteisesti vaikuttavuus on nähty sen arvioimiseksi, kuinka hyvin tavoitteet on saavutettu. Paljastaminen merkitsee myös sen arvioimista, ovatko tavoitteet olleet relevantit ja missä määrin niitä pitäisi muuttaa ja minkälaisiin arvotaukoihin tavoitteet kiinnittyvät. Kriittinen asioiden tarkastelu tarkoittaa myös ristiriitaisuuksien esiin nostamista. Se on tärkeää varsinkin silloin, kun eri osapuolet arvioivat asioita eri lähtökohdista ja heidän odotuksensa ovat erilaiset. Kommunikatiivisen evaluaation tehtävänä on saattaa erilaiset äänet kuuluviin. Tähän pyrittiin projektissa siten, että palautetta vaikuttavuudesta saatiin eri tahoilta: opettajankoulutusta ja sen vaikutuksia arvioivat mm. koulutuksessa olevat opiskelijat, valmistuneet opettajat, opettajankouluttajat ja oppilaat kouluissa. Lisäksi projekti järjesti keskusteluseminaarit Oulussa ja Hämeenlinnassa teemasta "Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Näihin tapahtumiin kutsuttiin opettajankoulutuksen sidosryhmiä kuten

sosiaalitoimen, kulttuurin, yrityselämän, kirkon, vanhempien ja tiedotusvälineiden edustajia. Keskustelun avulla haluttiin saada käsitys niistä odotuksista, jotka kohdistuvat kouluun ja opetukseen. Yhteenvedo näistä tapahtumista julkaistiin raportissa "Opettajankoulutus ja yhteiskunta" (Niemi & Syrjälä & Viilo 1998).

Ennakointi (anticipation). Arvioinnin ennakoiva rooli korostuu muuttuvissa olosuhteissa. Tulevaisuuteen suuntautuminen tarkoittaa arvioinnissa sitä, että yritetään saattaa näköpiiriin tulevaisuuden tarpeet. Opettajankoulutuksen tavoitteiden tulisi ennakoida muutoksia ja myös vaikuttaa aktiivisesti muutokseen. Näin ollen vaikuttavuuden arvioinnissa ei mitata vain saavutettuja ominaisuuksia vaan arvioidaan lisäksi sitä, mitä pitäisi asettaa tavoitteeksi. Silloin yritetään etsiä kiintopisteitä osittain ennustamattomasta tulevaisuudesta. Tämän tulisi tapahtua ennen kaikkea dialogisena prosessina niiden tahojen kanssa, jotka ovat kosketuksissa kasvatuksen ja koulutukseen. Projektissa haluttiin nostaa ennakointi esille kahdella eri tasolla. Ensinnäkin vaikuttavuutta ei vain arvioitu sen suhteen, kuinka hyvin asetetut tavoitteet oli saavutettu. Sen katsottiin olevan liian staattinen lähtökohta tilanteessa, jossa nopeat muutokset vaativat aktiivista reagointia. Välttämättä ne tavoitteet, jotka koulutukselle on asetettu eivät ole relevantteja tai riittäviä. Esimerkkeinä tällaisesta on mm. se, miten vielä 90-luvun alussa opettajankoulutuksen tavoitteissa ei vielä juurikaan tule näkyviin ne haasteet, joita uusin tieto- ja viestintäteknikka toi esille vuosikymmenen kuluessa. Siksi projektissa pidettiin tärkeänä kiinnittää huomiota näiden saavuttamiseen. Samoin projektissa pyrittiin saamaan ennakoivaa tietoa siitä, miten eri sidosryhmät näkevät tulevaisuuden ja mitä paineita se luo kouluille ja opetukselle ja siten myös opettajankoulutukselle. Myös opettajien kokemuksellisin prosesseina näkyvät identiteetin muodostukseen liittyvät ongelmat voidaan nähdä ennakoivana tietona. Kunkin ammattin kulttuurinen identiteetti muotoutuu pitkäaikaisen perinteen, nykytilanteesta nousevien ja tulevaisuutta ennakoivien paineiden muovaamana. Yksittäisten opettajien kokemukset eivät kuvasta koko laajaa joukkoa, mutta ne antavat kuitenkin aineksia keskusteluun siitä, mihin tekijöihin tulisi jatkossa kiinnittää huomiota opettajien koulutuksessa, jotta opettajilla olisi voimavaroja työnsä paineiden kohtaamiseen.

Pyrkimys kommunikaatioon ja yhteistyöhön (aiming for communication and partnership). Kommunikatiivisen evaluaation tehtävänä on saattaa osapuolia yhteistyöhön. Arviointiin kuuluu kriittinen paljastava elementti, mutta samalla se pyrkii luomaan yhteistä ponnistelua muutoksen aikaansaamiseksi. Tavoitteena on se, että oppimista ja kasvua tukisivat mahdollisimman monet yhteiskunnalliset ja yksityiset voimat. Projektissa pyrittiin kommunikaatiota ja yhteistyötä edistämään eri tahojen äänteen kuuluviin saattamisella kyselyjen, haastattelujen sekä yhteistyöseminaarien kautta. Tämän lisäksi projekti pyrki julkaisemaan aktiivisesti projektissa tuotettua materiaalia (mm. Niemi 1998; Niemi 1999), jota voitaisiin käyttää opettajien perus- ja täydennyskoulutusta kehitettäessä. Lisäksi projektin jäsenet toimivat useiden seminaarien ja koulutustapahtumien asiantuntijoina ja kouluttajina tavoitteena lisätä eri tahojen yhteistyötä ja saattaa projektissa saadut tukokset aktiiviseen käyttöön.

Seuraavassa taulukossa esitetään yhteenvedo keskeisistä tutkimuskysymyksistä, kun projektin kolmitasoinen lähtökohta: Yhteiskunta, kulttuuri ja yksilö jäsennetään arvioinnon funktioihin.

Taulu 1. Opettajankoulutuksen vaikuttavuusprojektin lähtökohdat

Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden tasot	Vaikuttavuuden funktiot		
	Paljastaminen	Ennakointi	Kommunikaatio ja vuorovaikutus
Yhteiskunta- ja yhteisötaso "suhde muihin instituutioihin ja yhteiskuntaan"	Miten rakenteelliset tekijät edistävät tai ehkäisevät opettajankoulutuksen vaikuttavuutta?	Miten opettajankoulutus voi olla vaikuttamassa tulevaisuuden yhteiskuntaan ja sen muutosten ohjaamiseen?	Miten yhteistyötä ja vuorovaikutusta voidaan lisätä opettajankoulutuksen ja eri instituutioiden välillä?
Kulttuuritaso "opettajien valmiudet"	Mitä valmiuksia opettajankoulutus on antanut opettajille ja mitä uusia valmiuksia tarvitaan?	Mitkä ovat ne tulevaisuudessa tarvittavat valmiudet, jotka pitää ennakoita hyvissä ajoin?	Miltä opettajien valmiudet näyttävät eri sidosryhmien näkökulmasta ja mitä odotuksia kohdistuu opettajiin ja kouluun?
Yksilötaso ja yksilön kokemukset "kasvuprosessit"	Mitkä ovat opettajien omat kokemukset koulutusprosessien vaikuttavuudesta ja mitä he odottavat oman kasvunsa tueksi?	Missä opettajat tulevat tarvitsemaan erityistä tukea ja mitä paineita on ennakoitavissa muutos- ja kehittymistrendien yhteydessä?	Miten opettajien kasvua ja valmiutta vuorovaikutukseen koulu yhteisössä ja sen ulkopuolisiin tahoihin voidaan lisätä koulutuksen aikana tai täydennyskoulutuksessa?

2 Mihin arviointi kohdistui ja miten tutkittiin?

Vaikuttavuutta tutkittiin sekä sisäisen että ulkoisen arvioinnin avulla. *Sisäisessä vaikuttavuuden arvioinnissa* koulutusta arvioivat siinä mukana olevat opiskelijat, opettajankouluttajat ja koulutuksesta valmistuneet opettajat. Sisäisen arvioinnin piiriin kuuluu myös koulutusyksikköjen itsearviointi ja siihen kehitettävät menetelmät.

Ulkoisessa vaikuttavuuden arvioinnissa koulutusta arvioivat ulkopuoliset tahot eli ne, joihin opettajien toiminta kohdistuu sekä ne tahot, jotka asettavat odotuksia koulun toiminnalle maamme taloudellisia ja kulttuurisia päämääriä ajatellen. Näitä ulkopuolisia arvioitsijoita ovat mm. koulut, oppilaiden vanhemmat, elinkeinoelämän, teollisuuden sekä eri kulttuuri- ja koulutusalojen edustajat. Ulkoinen arviointi toteutettiin mm. haastattelujen avulla, joista saatu aineisto analysoidaan laadullisin menetelmin projektin käyttöön.

Opettajankoulutuksen vaikuttavuusprojektiin osatutkimuksissa on käytetty useita erilaisia, sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia metodeja. Tarvitaan toisaalta yksilöä, subjektin kokemusmaailmaa valottavaa tulkinnallista lähestymistapaa, toisaalta järjestelmätason kvantitatiivisia analyyseja.

Oleellista on, että tutkimuksen lähtökohdat ja tulokset saatetaan yhteiseen kriittiseen keskusteluun, refleksiiviseen dialogiin (Niemi & Tirri 1997a; Kemmis 1995) ja arvioidaan tulosten merkitystä koulutuksen kehittämisen näkökulmasta.

Projektissa haluttiin toisaalta saada laaja kokonaiskäsitys opettajankoulutuksen tavoitteiden saavuttamisesta ja toisaalta kohdistaa analyyseja spesifeihin vaikuttavuuden kohdealueisiin. Arviointi kohdistui seuraaviin teemoihin:

I Kokonaiskartoitukset: saadut valmiudet

Survey-tutkimus kohdistettiin vuonna 1996 kohdistettiin kaikkiin vuonna 1995 Oulun, Savonlinnan ja Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksista valmistuneisiin luokanopettajiin ja vuonna 1994 aineenopettajan pedagogiset opinnot suorittaneisiin aineenopettajiin (N = 204). Sekä luokan- että aineenopettajien valinnassa pyrittiin siihen, että he olivat saaneet valmiiksi akateemisen loppututkinnon, johon liittyi opettajankelpoisuus ja heillä oli työkokemusta opettajan tehtävistä 1–2 vuotta. Sama survey-kysely lähetettiin myös laitosten opettajankouluttajille (N = 63). Tavoitteena oli saada kokonaiskäsitys eri puolelle Suomea olevien opettajankoulutusyksikköjen tilanteesta. Keskeisenä pyrkimyksenä oli arvioida koulutuksen tavoitteiden toteutumista ja sitä, miten hyvin koulutus vastasi niihin tarpeisiin, jotka opettajat työssään kohtaavat.

Koehenkilöiden valintaa on tarkemmin kuvattu opettajien valmiuksia koskevassa raportissa (Niemi & Tirri 1997b, 34–41). Kartoitukseen liittyi myös vapaasti vastattavia kysymyksiä, joihin opettajat myös aktiivisesti vastasivat.

II Osatutkimukset: vaikuttavuus lähikuvassa

Projektissa valittiin yleiskartoituksen lisäksi joukko tutkimusteemoja, jotka katsottiin tärkeiksi opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta. Kysymys oli sellaisista koulutukseen liittyvistä vaikuttavuuden alueista, jotka ovat merkittäviä nykykoulun ja opettajan työlle. Tarkastelut haluttiin sitoa siihen todellisuuteen, jossa koulu elää muutosprosessien keskellä (Jakku-Sihvonen 1998).

- *Aktiivisen oppimisen toimintakulttuuri* välttämätöntä sekä opettajien että oppilaiden kehitykselle muuttuvissa ja ennakoimattomissa olosuhteissa. Samassa yhteydessä, kun tutkittiin koulutuksen antamia valmiuksia, kerättiin myös aineisto niistä kokemuksista, joita valmistuneilla opettajilla oli ollut koulutusaikana aktiivisesta oppimisesta ja niistä tekijöistä, jotka edistävät tai estävät aktiivisen oppimiskulttuurin toteutumista kouluissa heidän työssään. Sekä valmiuksia että aktiivista oppimista koskevassa kyselyssä oli strukturoituja Likert-tyyppisiä kysymyksiä ja vapaamuotoisesti vastattavia kysymyksiä. Tämän lisäksi vastanneiden joukosta valittiin 11 opettajaa ja heidän kouluun intensiiviseen analyysiin. Opettajia ja heidän oppilaitaan (N = 80) haastateltiin vuosien 1996–97 aikana ja

68 oppituntia observoitiin. Näin haluttiin saada syvempi käsitys niistä tekijöistä, jotka estävät tai edistävät opettajankoulutuksen vaikuttavuutta aktiivisen oppimisen saavuttamisessa (Niemi 1998a; 1999).

- *Tieto- ja viestintätekniset valmiuksia* tutkittiin Martti Piiparin projekteissa (Piipari 1998; 1999). Kohteena oli sekä perus- että täydennyskoulutus. Samanaikaisesti oli meneillään Sitran laaja arviointiprojekti "Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja opetuksessa", jossa yhtenä arvioitavana alueena oli opettajankoulutus. Myös tätä kautta saatiin kuva niistä tekijöistä, joista koulutuksen vaikuttavuus muodostuu (Viteli et al. 1998; Niemi 1998b).
- *Mediakasvatuksen* yhä laajeneva merkitys tuo uuden haasteen opettajankoulutukselle. Se ei näkynyt kovinkaan merkittävänä tavoitealueena vielä 90-luvussa alussa, mutta sen tärkeys on kasvanut koko ajan. Sirku Tuomisen tutkimukset kartoittivat sitä, minkälaisen prosessien kautta opettajasta kasvaa myös mediakasvattaja (Tuominen 1998a ja b) ja miten suuri täydennyskoulutustarve vallitsee tällä hetkellä valmistuneiden opettajien keskuudessa.
- *Monikulttuurisuuden ja tasa-arvon* edellyttämät toimintavalmiudet ovat niitä tekijöitä, jotka kohdataan kulttuuristen muutosten yhteydessä. Opettajankoulutus on tyypillisesti monissa maissa hyvin etnosentrinen. Rauni Räsänen (1999a ja b) projekti Oulun yliopistossa pyrki etsimään niitä tekijöitä, jotka ovat keskeisiä monikulttuurisen ymmärtämisen kehittämisessä, ja Vappu Sunnarin (1999) tutkimus opettajankoulutuksen sukupuolittuneista käytännöistä avaa näköaloja siihen, miten sukupuolen erilaisuus näkyy opettajankoulutuksessa ja välittyy kouluihin.
- *Eettisten ongelmien kohtaaminen* on opettajille vaativa tehtävä. Koulun arkipäivä sisältää lukuisia tilanteita kuten arvostelu, oppilaan rankaiseminen, vaitiolovelvollisuus, oppilaiden työmoraali, vähemmistöjen oikeudet ja koulun yhteiset säännöt, joissa opettaja joutuu puntaroimaan moraalisia valintojaan. Kirsi Tirrin (1998; 1999) projekti valottaa ennen kaikkea sitä, missä opettajat kokevat tuen tarvetta ja miten perus- ja täydennyskoulutusta tulisi vahvistaa.
- *Miten opettajista tulee oman työnsä kehittäjiä*, on opettajan ammatin keskeisiä kehitystrendejä. Tämä koskee sekä peruskoulutuksen että täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta. Tätä problematiikkaa tutkittiin projektissa, jossa etsittiin uusia muotoja täydennyskoulutukseen (Kohonen & Kaikkonen 1997). Niissä koulujen opettajat toimivat toimintatutkijoina omassa työssään ja työyhteisössään yhteistyössä opettajankoulutuslaitoksen tutkijoiden kanssa. Projektista on julkaistu laaja raportti, jossa opettajat kuvaavat oman opettajuutensa ja koulujensa opetussuunnitelman kehittämisprosessia.

- *Opettajien persoonallinen kasvu ja siihen saatu tuki koulutuksessa* liittyy opettajan ammatillista kasvua koskeviin tutkimuksiin (Lauriala 1997; 1998; Väisänen & Silkelä 1999; Laine 1998; 1999). Samoin opettajan identiteetin muodostukseen liittyvät tarkastelut (Heikkinen 1998; 1999a ja b) kuvaavat opettajien kasvuprosesseja.
- *Opettajankoulutuksen, koulun ja yhteiskunnan suhdetta* arvioitiin kahden yhteiskuntaseminaarin valossa. Keskustelut nauhoitettiin ja litteroitiin ja niiden keskeinen sisältö on julkaistu kokoomaraportissa (Niemi & Syrjälä & Viilo 1998).

Kuvauksia näistä kohdealueista on esitetty mm. projektin yhteisjulkaisuissa, mutta myös kunkin osaprojektin omista teoksista ja artikkeleista. Seuraavassa tulosten kokoamassa on pyritty luodaan kokonaisvaltainen tulkinnallinen näkemys vaikuttavuudesta opettajankoulutuksesta eikä niinkään esittelemään erillisiä tuloksia.

3 Tulokset

Tuloksia esitettäessä lähdetään liikkeelle ns. kulttuuritasosta eli siitä, mitä valmiuksia koulutus on antanut opettajille ja miten uusia valmiuksia tulisi ennakoida tulevaisuutta ajatellen. Tämän jälkeen siirrytään yksilötasolle ja kuvataan niitä prosesseja, joita valmiuksien hankkiminen herättää opettajien omassa kasvussa. Lopuksi vaikuttavuutta tarkastellaan yleisemmällä tasolla eli etsitään, miten opettajankoulutuksen vaikuttavuus näkyy yhteiskuntallisena vaikuttavuutena ja mitä esteitä on vaikuttavuudelle.

3.1 Opettajankoulutuksen vaikuttavuus opettajien valmiuksina ja kulttuurisena ilmiönä

Survey-kartoituksessa sekä laadullisissa analyyseissa piirtyy kuva varsin sitoutuneesta opettajakunnasta. Koulutuksesta valmistuneet opettajat eivät juuri halua vaihtaa ammattialaa (Niemi & Tirri 1997b, 40). Ehkä ongelmallisoin ryhmä ovat mies luokanopettajat, joista 21 % ilmaisee vaihtohalua. Muuten halukkuus alan vaihtoon on vain noin 5–13 % opettajaryhmästä riippuen. Tulos vastaa hyvin aikaisempia tutkimuksia (Niemi 1995). Yleisesti ottaen sekä luokan- että aineenopettajat ovat sisäistäneet käsityksen opettajan ammatista, jossa pitää oppia koko ajan uutta, ja he pitävät sitä elinikäisenä oppimisprosessina. He ovat myös saaneet paljon valmiuksia, joiden varassa voi lähteä tekemään opettajan perustyötä eli opettamaan oppilaita kouluissa.

Koulutuksesta vuonna 1995 valmistuneet opettajat (N = 204) ja heidän opettajankouluttajansa (N = 63) arvioivat, kuinka hyvin opettajankoulutuksessa oli saavutettu opettajan työssään tarvitsemat valmiudet. Päätulokset kartoituksesta esitetään tauluissa 2–4 (Niemi & Tirri 1997b, 44). Arvioitavia valmiuksia oli kaikkiaan 41 opettajan ammatin osaamisaluetta.

Taulu 2. Koulutuksen antamat valmiudet luokanopettajilla (n = 109—110) ja aineenopettajilla (n = 88—94) keskiarvojen mukaan tarkasteltuna

Arvioitava valmius	Luokanopettaja	Aineenopettaja	P
1. Opetusmenetelmien käyttö	3.77	3.49	*
2. Vuorovaikutustilanteiden käyttö	2.83	2.83	
3. Oppilaiden arviointi ja arvostelu	2.83	2.86	
4. Oppituntien ulkopuolisten tehtävien hoito (esim. välitunti-valvonnat, juhlat, retket, päivänavaukset yms.)	2.96	2.36	***
5. Koulu yhteisössä toimiminen (opettajakunta ja koulun muut henkilöryhmät)	2.30	2.23	
6. Hallinnolliset tehtävät (raportit, todistukset, oppilassiirrot, päiväkirjat yms.)	1.75	1.87	
7. Oppilashuolto	2.07	2.06	
8. Oppilaan koko persoonallisuuden huomioon ottava kasvatusta	3.21	3.00	
9. Oman kasvatustieteen kehittyminen	3.42	3.20	
10. Koulun muuttuvien olojen kohtaaminen	2.73	2.90	
11. Koulun opetussuunnitelman kehittäminen	2.59	2.99	*
12. Opetuksen eriyttäminen	3.46	2.98	***
13. Valmiuksien antaminen oppilaille arkipäivän elämää varten	2.89	2.66	
14. Oppilaiden valmentaminen tulevaisuuden yhteiskuntaa varten	2.75	2.57	
15. Kansainvälisyyskasvatusta	2.94	2.82	
16. Sukupuolten tasa-arvon edistäminen	2.72	2.71	
17. Oman opetustyön arviointi	3.94	3.78	
18. Yhteistyö vanhempien kanssa	2.43	1.99	***
19. Opetustyön suunnittelu	4.24	3.95	*
20. Opettajan tehtävien itsenäinen hoitaminen	3.60	3.50	
21. Opettajan ammatin eettisen perustan tiedostaminen	3.13	3.29	
22. Opettajan ammattiin sitoutuminen	3.03	3.30	
23. Elinikäinen ammatillinen kasvu	3.60	3.54	
24. Opettajakoulutuksen kriittinen tarkastelu	2.97	3.24	
25. Toimiminen yhteiskunnallisen kehityksen muutosvoimana	2.49	2.37	
26. Yhteistoiminnallinen toimintatutkimus	2.40	2.47	
27. Oppilaiden oppimisympäristön uudistaminen	3.05	2.76	*
28. Kasvatustieteellinen jatkokoulutus	2.80	2.68	
29. Oman työn tutkiminen	3.59	3.52	
30. Oppilaiden oppimisedellytysten arviointi	2.69	2.73	

31. Opetussuunnitelman oppiaineksen hallinta	3.26	3.29	
32. Monikulttuurisuuden kohtaaminen	2.40	2.53	
33. Valmiudet viestintäkasvatukseen	2.77	2.59	
34. Oppimisen itseohjautuvuus	2.87	3.04	
35. Oman työn kriittinen pohtiminen	3.85	3.76	
36. Oppijan henkilökohtaisen kasvun tukeminen	2.95	2.60	**
37. Kriisitilanteissa (esim. koulukiusaaminen) toimiminen	2.07	1.94	
38. Modernin informaatioteknologian sovellusten kehittäminen	2.28	2.20	
39. Yhteistyö elinkeinoelämän kanssa	1.75	1.72	
40. Yhteistyö kulttuurin edustajien kanssa	2.31	1.79	***
41. Oppilaiden ohjaaminen modernin informaatio- teknologian hyödyntämiseen	2.38	2.15	

1= erittäin heikosti, 2 = heikosti, 3 = jossain määrin, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin

*** p = .001; ** p = .01; * p = .05

Opettajien ja heidän kouluttajiensa käsityksen mukaan kymmenen parhaiten saavutettua valmiutta ovat hyvin pitkälti samoja. Niiden joukossa on seitsemän samaa tavoitetta osittain hieman eri järjestyksessä. Parhaimmin saavutetuksi molemmissa ryhmissä nousee opetustyön suunnittelu ja oman opetustyön arviointi. Kärkitavoitteita ovat myös oman työn tutkiminen ja sen kriittinen arviointi.

Taulu 3. Parhaiten saavutetut tavoitteet opettajankoulutuksessa koulutuksesta valmistuneiden opettajien ja kouluttajien arvioimana

Arvioitava valmius	Opettajat			Opettajankouluttajat		
	M	s	sijaluku	M	s	sijaluku
Opetustyön suunnittelu	3.98	.88	1	3.97	.87	1
Oman opetustyön arviointi	3.84	.83	2	3.77	.86	2
Oman työn kriittinen pohdinta	3.80	.95	3	3.69	.80	6
Elinikäinen ammatillinen kasvu	3.59	1.04	4	3.51	.93	12
Opetusmenetelmien käyttö	3.54	.79	5	3.71	.83	4
Oman työn tutkiminen	3.52	.88	6	3.71	.73	3
Tehtävien itsenäinen hoitaminen	3.46	.98	7	3.70	.94	5
Oman kasvatustilanteiden kehittyminen	3.33	1.04	8	3.41	.89	17
Opetussuunnitelman oppiaineksen hallinta	3.20	1.00	9	3.59	.87	9
Opetuksen eriyttäminen	3.16	.94	10	3.44	.88	16

1= erittäin heikosti, 2 = heikosti, 3 = jossain määrin, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin

Kymmenelle parhaiten saavutetulle tavoitteelle on tyypillistä, että niiden keskiarvot ovat varsin korkeita sekä opettajien että opettajankouluttajien aineistossa. Positiivista on, että sekä opettajien että kouluttajien yhteisesti korkeiksi arvioimat tavoitteet edustavat opetustyön konkreettista ammatitaidollista osaamista (opetusmenetelmien käyttö ja eriyttäminen, oppiaineksen hallinta), joita voidaan pitää erittäin tärkeinä opettajan perustaitoina. Toisaalta hyvin saavutetuissa tavoitteissa korostuu myös oman työn tutkiminen ja ammatin jatkuva kehittäminen. Samoin autonomisuus eli tehtävien itsenäinen hoitaminen on saavutettu verrattain hyvin. Nämä tavoitteet ovat erittäin tärkeitä opettajan ammatissa.

Opettajankouluttajien ja opettajien käsitys heikosten saavutetuista tavoitteista on myös varsin yksimielinen, vaikkakin heidän arviointinsa eroaa saavuttamisen tason suhteen. Kouluttajat yleensä arvioivat tavoitteet paremmin saavutetuiksi kuin koulutuksessa olleet opiskelijat. Kymmenen heikoimmin saavutetun tavoitteen joukossa on seitsemän yhteistä tavoitetta.

Taulu 4. Heikosten saavutetut tavoitteet opettajankoulutuksessa koulutuksesta valmistuneiden opettajien ja kouluttajien arvioimana

Arvioitava valmius	Opettajat			Opettajankouluttajat		
	M	s	sijaluku	M	s	sijaluku
Yhteistyö elinkeinoelämän kanssa	1.54	.85	1	2.26	.99	1
Yhteistyö kulttuurin edustajien kanssa	1.77	.96	2	2.69	.92	5
Hallinnolliset tehtävät	1.80	.85	3	2.54	.95	2
Kriisitilanteissa toimiminen	1.85	.94	4	2.61	1.03	4
Oppilashuolto	1.97	.91	5	2.58	.97	3
Yhteistyö vanhempien kanssa	2.05	.91	6	2.82	.93	8
Oppilaiden ohjaaminen modernin informaatioteknologian sovellutuksiin	2.10	.95	7	3.15	1.00	11
Informaatioteknologian sovellutusten kehittäminen	2.11	.99	8	3.18	1.09	15
Kouluyhteisössä toimiminen	2.11	.95	9	2.75	.99	6
Monikulttuurisuuden kohtaaminen	2.20	1.05	10	3.25	1.03	17

1= erittäin heikosti, 2 = heikosti, 3 = jossain määrin, 4 = hyvin, 5 = erittäin hyvin

Heikosti saavutetuiksi tavoitteiksi jäävät yhteistyö elinkeinoelämän, kulttuurin edustajien ja vanhempien kanssa. Samoin hallinnolliset tehtävät, oppilashuolto ja kriisitilanteissa toimiminen on heikkoa. Kolmen tavoitteen kohdalla on mielenkiintoinen ero opettajien ja opettajienkouluttajien välillä. Opettajat kokivat, että he eivät saaneet riittävästi valmiuksia modernin informaatioteknologian käyttöön ja sovellutusten kehittämiseen eivätkä monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Kouluttajat eivät maininneet näitä kymmenen heikoimman tavoitteen yhteydessä, vaan pitivät heikosti saavutettuina tavoitteina toimimista yhteiskunnallisena muutosvoimana, yhteistoiminnallisen toimintatut-

kimuksen toteuttamista sekä valmiuksien antamista oppilaille heidän arkipäivän elämäänsä varten.

Sekä opettajat että opettajankouluttajat ovat melko yksimielisiä siitä, mikä on saavutettu hyvin ja mikä huonosti. Hyvin saavutetuissa tavoitteissa on selvästi nähtävissä, että monet tärkeät 1970- ja 1980-luvun opettajankoulutuspoliittiset tavoitteet on saavutettu. Sen sijaan uudet tarpeet eivät vielä heijastu koulutuksessa ja opettajan työnkuvan laajeneminen oppituntien ulkopuolelle eivät toteudu riittävästi koulutuksessa. Opettajat tarvitsevat enemmän valmiuksia suurempaan vuorovaikutukseen koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ja teknologisen kehityksen kohtaamiseen uusissa oppimisympäristöissä. Näistä opettajan työn uusista kehitystehtävistä esitetään seuraava kokooma:

Aktiivinen oppiminen

Osoittautuu, että opettajankoulutuksessa aktiivinen oppiminen tapahtuu verrattain suljettujen ja valmiiksi rajattujen tehtävien yhteydessä. Näitä ovat mm. opetusharjoitteluun ja tutkimusopintoihin liittyvät osuudet sekä projektityöt, portfoliot ja erilaiset ryhmissä tapahtuvat opinnot. Kokemukset näistä opinnoista ovat positiiviset. Niissä on joutunut etsimään tietoa, käsittelemään sitä ja liittämään se todelliseen elämään. Niissä on koettu myös keskustelun ja ryhmän tuen merkitys. Opiskelijoilla on kuitenkin hyvin vähän kokemusta avointen oppimisympäristöjen suunnittelusta ja niissä opiskelusta ja oman laajemman vastuun ottamisesta oppimisestaan. Suurin kritiikin aihe on se, että opiskelijoita ei opeteta aktiivisen oppimisen periaatteiden mukaan, vaikka niistä teoriassa puhutaan. Käytetyt opetusmenetelmät passivoivat heidät ja teoreettista tietoa ei liitetä riittävästi käytäntöön.

Kouluttajien käsityksen mukaan suurin aktiivisen oppimisen este on opiskelijoiden ulkokohdainen ja pinnallinen opiskelutyyli, joka merkitsee vain opintoviikkojen kokoamista. Kouluttajat korostivat myös sitä, että opiskelijoilta puuttuu aktiivisen oppimisen taidot. He eivät ole oppineet niitä aikaisemmin koulussa. Sekä opettajankouluttajien että opiskelijoiden yhteisesti mainitsema este aktiiviselle oppimiselle oli jatkuva kiire ja aikapaine opinnoissa. Sen seurauksena aiheutuu pinnallisuutta ja väsymystä, jotka estävät syemmän paneutumisen asioihin.

Vaikka opettajat kritikoivat koulutusta, he ilmaisevat saaneensa kaikesta huolimatta aktiivisen oppimisen ihanteen ja käsityksen opettajan tutoroivasta roolista oppimisen ohjaajana. Kouluissa opettajat kohtasivat kuitenkin todellisuuden, joka ei ollut suosiollinen aktiivisen oppimisen soveltamiselle. Merkittävimmät esteet olivat opettajatovereiden kyyniset asenteet ja loppuun palaminen, mitkä heijastui uusien menetelmien torjumisena. Myös oppilaiden puutteelliset oppimisen taidot ja haluttomuus aktiiviseen oppimiseen sekä vanhempien ristiriitaiset odotukset tekivät aktiivisuutta vaativien menetelmien käytön vaikeaksi. Lisäksi menetelmät vaativat suunnattoman paljon etukäteistyötä ja uudenlaisen oppimateriaalin suunnittelua ja laatimista. Nuoret opettajat halusivat edistää aktiivista oppimista kouluissa, mutta he olivat epävarmoja jaksavatko he sitä ajan mittaan. Lisäksi jatkuva aikapaine ja ylimitoitetut oppikurssit ja liian suuret oppilasryhmät loivat

painetta pinnallisuuteen ja opettajajohtoiseen luennoivaan opetustyyliin, jossa oppilaat lähinnä kopioivat kalvoilta tiedot vihkoihinsa.

Aktiivisen oppimisen edistämistä kouluissa ei voida ratkaista opettajien peruskoulutuksen avulla. Vaikka siellä sisäistetään aktiivisen oppimisen ihanne opettajan työssä, se katoaa, ellei koulun todellisuus ole suosiollinen näiden ihanteiden toteuttamiselle. Tarvitaan merkittävää muutosta seuraavissa asioissa:

- Opettajankoulutuksessa ja kouluissa tarvitaan jatkuvan aikapaineen ja siitä aiheutuvan pinnallisuuden kriittistä arviointia. Koulutuksessa on siirryttävä määrästä laatuun.
- Tarvitaan aktiivisen oppimisen menetelmien ja erityisesti metakognitiivisen tiedon tuntuva lisäämistä opettajien, oppilaiden, opettajankouluttajien ja vanhempien keskuudessa. Aktiivisen oppimisen taidot ovat välttämättömiä tulevaisuuden yhteiskunnassa, erityisesti avoimissa oppimisympäristöissä.
- Tarvitaan vahvaa täydennyskoulutusta kouluissa toimiville opettajille asenteiden muuttamiseksi ja tiedon lisäämiseksi aktiivisen oppimisen muodoista ja mahdollisuuksista. Koulutus voisi olla koulukohtaisia kehittämissuunnitelmia, joihin pyritään saamaan mukana aktiivisia kehittäjiä sekä eri uravaiheissa olevia opettajia. Projektit tarvitsevat myös ulkopuolista tukea, esim. opettajankoulutuslaitosten edustajilta. Ellei projekteja tueta, aktiivisten kehittäjien voimat vähenevät.
- Tarvitaan myös pedagogisesti mielekkään oppimateriaalin tuottamista ja välittämistä aktiivisen oppimisen toteuttamista varten.

Monet aktiivisen oppimisen valmiudet liittyvät opettajankoulutuksessa saatuihin tieto- ja viestintätekniisiin taitoihin. Siltä osin kehitys on ollut hidasta. Uusien opettajien valmiudet ovat suhteellisen heikot ja varsinkin aineenopettajissa on ryhmiä, joilla on hyvin vähän kokemuksia oppimisesta ja opetuksesta teknologisissa ympäristöissä. Eräänä selvänä syynä ovat olleet työasemien vähäisyys ja laitteistojen heikkoudet. Verkkoympäristöissä toiminen on uutta ja on paljon opettajia, joilla ei ole juuri mitään kokemusta etäopetuksesta, videokonferensseista, verkkomateriaalin laatiemisesta tai olemassa olevan materiaalin arvioinnista. Opettajankoulutus on reagoinut hitaasti teknologiseen kehitykseen, mutta toisaalta yksiköissä saattaa toimia erinomaisia innovatiivisia projekteja, joissa päästään toteuttamaan itsenäisen ja aktiivisen tiedonhankinnan ja yhteistoimintaan perustuvan oppimisen muotoja. Usein kuitenkin näiden projektien rikkaus on jäänyt vain pienen innostuneen opettajaryhmän omaisuudeksi eikä se jäsenny koko laitoksen toimintakulttuuriin (Niemi 1998b; Piipari 1998; 1999).

Opettajankoulutuksen vaikuttavuus ei johdu kuitenkaan vain opettajankoulutuksesta tai myöhemmin koulun vastaanottokyvystä. Erityisesti mediakasvatuksen yhteydessä elämäkerrat osoittavat, että vaikuttavuus määrittyy kompleksisena kokonaisuutena opiskelijoiden elämässä, ei ainoastaan varsinaisen opettajankoulutuslaitoksen aikaansaamana muutoksena. Oppiminen saa henkilökoh-

taisen kasvun merkitystä: se on enemmän kuin tietojen tai taitojen oppimista. Mediakulttuurin alueelle erikoistuneesta opettajasta tulee myös usein myös mediaympäristössä toimija. Opiskelijoissa tapahtuu asennemuutoksia suhteessa mediaan: mm. moralistinen asenne muuttuu sallivammaksi, laitepelko häviää, ennakkoluulot mediakulttuuria kohtaan häviävät tai pienenevät, ja opettajat uskaltavat itse käyttää mediaa opetuksessaan. (Tuominen 1999.)

Oleellista opettajien kehitykselle kuitenkin on se, että he saavat jo koulutuksessa mahdollisuuden kokeilla uusia mediaympäristöjä ja he saavat peilata oma rooliaan ja tehtävänsä mediaympäristöjen käyttäjänä. Mediakulttuuriin liittyvää ohjausta tulisi lisätä esi- ja alkuopetuksesta lähtien opettajankouluttajien koulutukseen saakka. Medialukutaidon lisääntyessä opettajien ja kasvattajien kynnys käyttää mediapedagogiikkaa madaltuu.

Monikulttuurisuuden kohtaaminen

Opettajankoulutuksen yksi ajankohtaisimmista haasteista on monikulttuurisuuden kohtaaminen. Myös tämä on varsin uutta koulutuksessa. Rauni Räsänen johtama projekti, Monikulttuurinen opiskelijaryhmä Oulun yliopistossa, on auttanut ymmärtämään niitä mahdollisuuksia ja ongelmia, joita liittyy opettajan työhön monikulttuurisessa maailmassa. Oleellisia tuloksia ovat ne, että yhdessä työskentely on auttanut tiedostamaan paitsi toisten erilaisuutta, myös omia kulttuurisesti rakentuneita lähtökohtia. Sekä opiskelijat että kouluttajat ovat joutuneet kokemaan myös muutosprosessien vaikeuden tilanteissa, joissa he havaitsevat omia ennakkokäsityksiään ja vinoutuneita tulkintojaan. Monikulttuurinen opettajankoulutusohjelma on antanut runsaasti rohkaisevia kokemuksia opettajien monikulttuuristen kompetenssien kehittymisestä ja samalla se on osoittanut, miten työskentely monikulttuurisessa maailmassa edellyttää monia valmiuksia perinteisten opettajanvalmiuksien lisäksi. Tarvitaan muiden kulttuurien tuntemusta, laajaa yhteiskunnallista tietoa, oman taustan ja kulttuuriyhteisön vaikutusten tiedostamista, kielitaitoa ja kulttuurien välisiä kommunikaatiovalmiutta sekä älyllistä että emotionaalista sitoutumista ihmisyyden kunnioittamiseen.

Eettisten kysymysten kohtaaminen

Opettajat työskentelevät olosuhteissa, joissa muuttavissa olosuhteissa ei ole kovinkaan paljon valmiita vastauksia. Tämä herättää erityisen tarpeen koulussa kohdattavien eettisten kysymysten tarkasteluun. Kirsi Tirrin tutkimukset (1998; 1999) osoittavat, että opettajat tarvitsevat enemmän valmiuksia eettisten ongelmien käsittelyyn. Jo peruskoulutuksessa tulisi pohtia koulussa esiin tulleita moraalikonflikteja ja niiden erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Aidot tapaukset tuovat pohdintaan käytännönläheisyyttä ja realismia. Ratkaisujen pohdinnassa olisi syytä tutustua eettisiin teorioihin ja pohtia eettisiä periaatteita, joita ongelmatilanteissa voidaan toteuttaa. Opettajien tulisi kyetä perustelemaan omat toiminta-periaatteensa ja niiden takana oleva etiikka. Eettiseen diskurssiin

tarvitaan sekä eettisten käsitteiden ymmärtämistä että interaktiotaitoja. Valmiuksien saamiseksi moraalikonfliktien käsittelyä varten tarvitaan täydennyskoulutusta.

Opettajat oman työnsä kehittäjiksi

Kohosen ja Kaikkosen tutkimusprojektissa (1997 ja 1998) koulujen opettajat toimivat toimintatutkijoina omassa työssään ja työyhteisössään yhteistyössä opettajankoulutuslaitoksen tutkijoiden kanssa. Projektin mukaan muutoksen mahdollisuudet kouluissa paranevat, kun opettajakunnassa syntyy yhteisesti jaettua ymmärrystä ja päämäärätietoisuutta. Koulu yhteisön muutostietoisuutta, tahtoa ja taitoa kohdata muutoksen ristipaineita tulisi lisätä ja selkeyttää. Uudet täydennyskoulutuksen muodot toivat esiin myös tarpeen etsiä, miten estää liiallisen rasittumisen ja koko prosessin sirpaloitumisen. Kehittämishankkeiden ja muutosten kohtaamisen huomattava ongelma on huutava aikapula ja jatkuva kiire.

Opettajan ammattikulttuuri

Opettajien työtä on hallinnut hyvin pitkään varsin yksilökeskeinen ammattikulttuuri, jossa painottuu opettajan oma yksilöllinen työpanos, ei niinkään koulu yhteisö ja yhteisössä toimiminen. Koulun uudistusten muutosprosesseissa on kuitenkin selvästi havaittu, että koulu ei voi muuttua vain yksilöiden voimasta. Koulu on yhteisö, ja siinä vallitsevat myös yhteisölliseen ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon vaikuttavat tekijät. Koulun yhteisöluonne ja sen toimivuus, ennen kaikkea yhteistyön toteutuminen ovat olleet esillä useissa sekä kansainvälisissä että kansallisissa opettajan työtä koskevissa keskusteluissa.

Opettajien ammatin perinne on korostanut opettajan vastuuta ja itsenäistä tehtävien hoitoa. Tämän on katsottu merkitsevän sitä, että opettajan ammattitaitoon kuuluu selviytyä omin voimin. Usein tämä on saanut opettajat myös salaamaan ongelmia, koska pätevyyden on katsottu muodostuvan asioiden hyvästä yksilöllisestä hallinnasta. Kaikki ulkopuolinen apu tai jopa kouluun liittyvä keskustelu on saatettu kokea loukkaavaksi tai uhkaavaksi. Vasta viime vuosina on alettu keskustella siitä, että itse asiassa opettajan ammattitaitoa onkin se, että hän etsii koko ajan omasta työstään sitä, missä jotain pitäisi muuttaa ja hänen ammattitaitoaan onkin yhteistyö eikä yksin tekeminen.

Sekä nuoret että uudistavat opettajat kohtasivat vaikeuksia pyrkiessään siirtämään saamansa uudet ideat omaan koulu yhteisöönsä. Nuoret opettajat ratkaisivat tilanteen strategisesti mukautamalla tai luopumalla omista ideoistaan, kokeneemmat pystyivät paremmin toteuttamaan uudistusajatuksia omassa luokassaan. Tutkimus tukee aikaisempia havaintoja kirjoitetun opetussuunnitelman ja toteutuvien opetuskäytänteiden kohtaamattomuudesta ja uudistajien marginalisoitumisesta työyhteisössä (Lauriala 1997; 1998).

3.2 Yksilötason vaikuttavuuden edellytykset ja esteet

Asiantuntijuuteen kasvu

Opettajan työhön kohdistuu parhailaan lukuisia muutospaineita ja haasteita. Yhteiskunnassa meneillään olevat syvälliset muutosprosessit ja niihin liittyvä päätävävallan hajauttaminen koulu-kohtaisiin opetussuunnitelmiin, meneillään oleva oppimisparadigman vaihtuminen sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen suuntaan sekä humanistisen, holistisen ihmiskäsityksen vahva esille tulo edellyttävät kaikki yhdessä opettajan ammatillisen identiteetin ja työn muuttumista profession suuntaan (Niemi & Kohonen 1995).

Asiantuntijuus opettajan ammatissa merkitsee toiminnan ja sen pohtimisen jatkuvaa vuorovai-
kutusta. Asiantuntijalta edellytetään kykyä arvioida omaa toimintaansa kriittisellä tavalla niin, että hän uskaltaa myös kyseenalaistaa toimintansa ja nähdä sen ongelmallisena. Tämä merkitsee avointa ja ennakkoluulotonta suhtautumista omaan työhön. Teorian ja käytännön kytkeminen toisiinsa muodostaa jatkuvan haasteen opettajan ammatillisen ajattelun kehittymiselle. On opittava tunnista-
tamaan tilanteita, joissa on tarkoituksenmukaista toimia uudella tavalla. Oman työn tutkiminen kuuluu olennaisena osana opettajan asiantuntijuuteen. Tutkimista ja kehittämistyötä on tarpeen suorittaa vuorovaikutteisesti kollegiaalisissa tukiryhmissä. Tämä edellyttää opettajalta kollegiaalista asennoitumista, avoimuutta ja vuorovaikutustaitoja. Kriittisen toimintatutkimuksen käsitteet ja työmuodot antavat työn tutkivaan kehittämiseen tarvittavia ajattelun ja toiminnan välineitä (Kohonen ja Leppilampi 1994; Niemi & Kohonen 1995).

Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden osaprojekteista ja haastatteluista nousi kuva opettajasta, jolla on koulutusvaiheessa ihanteita siitä, miten hän toivoo voivansa toimia omissa koulussaan ja omien oppilaittensa kanssa. Uuden opettajan siirryttyä kouluun nuori opettaja olikin usein laittanut käytäntöön ihanteitaan. Hän halusi toimia aktiivisen oppimisen tukijana, oppilaan ohjaajana ja luoda innostavia projekteja, joissa olisi elämänläheisyyden ja innostuneisuuden maku. Kuitenkin vähitellen hän uupui. Oppilaat eivät jaksaneet olla niin aktiivisia kuin hän oli toivonut. Varsinkin silloin syntyi ongelmia, kun opettajalla ei ollut riittävästi aikaa tai voimavaroja heidän yksilölliseen ohjaukseensa. Myös opettajatoverit eivät välttämättä kannustaneet häntä uudenlaisen oppimiskulttuurin tuomiseen, pikemminkin voidaan puhua muiden opettajien välinpitämättömistä tai kyynisistä asenteista. Uudella opettajalla oli samalla huoli siitä, että hän varmasti opettaa riittävästi ja niin he alkoivat vähitellen noudattaa sekä omaa uuden oppimisnäkökulman mukaista toimintatapaa ja sen rinnalla perinteistä koulussa aikanaan tapana ollutta toimintamallia. Se saattoi merkitä, että oppilaat joutuivat ja myös hän itse tekemään kaksinkertaisen työn seurattessaan opettajan luomaan ja koulussa vallitsemaa ns. piilo-opetussuunnitelmaa (esim. että joka sivu kirjasta oli luettava, vaikka samanaikaisesti käytettiin muuta oppimateriaalia).

Identiteetin rakentaminen

Modernin murros merkitsee tuntemattoman kohtaamista yksilön tasolla. Giddens (1991, 50, 53) esittää, että identiteetin rakentamisessa joudumme kohtaamaan epävarmuuden tuoman ahdistuksen, jatkuvan kamppailun siitä, mihin uskaltaa luottaa riskien ja erilaisten uhkien maailmassa. Uudistuneet asiantuntijuuskäsitteet ja niiden luomat uudistuneet osaamisvaatimukset asettavat erittäin suuria vaatimuksia opettajien ja opettajankouluttajien kasvuprosessille omassa työssään.

Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden projektissa osoittautuu, että viime aikoina on herännyt uudella tavalla kiinnostus opettajan persoonallisuuden kehittämiseen koulutuksessa: on alettu puhua dialogi- ja kasvuryhmistä koulutuksessa, itsetuntemuksen kehittamisestä, opettajan ammatillisen kasvun tukemisesta ja identiteettityöstä (Heikkinen 1999 a ja b). Heikkisen mukaan länsimaisen modernin yhteiskunnan kasvatus on perustunut merkityksiin ja niiden välittämiseen koulutuksen avulla, rationaalisuuteen, sivistykseen, ihmisen vapautumiseen tiedon avulla ja muihin valistuksen projektin peruseräkkeisiin. Kriisiytyvä moderni kuitenkin tuntuu syövän nuo periaatteensa. Markkinavoimien ja kielipelien synnyttämästä kollaasista, satunnaisesta intertekstuaalisuudesta ei ole hahmotettavissa vastaavaa kertomusta, joka elähdytti opettajapersoonallisuuden kasvattajien ajattelua vielä vuosisadan puolenvälin jälkeenkin. Identiteettiä voidaan kuitenkin rakentaa omaa elämää koskevien kertomusten avulla. Keskustelun, kerronnan ja yhteistoiminnan kautta tapahtuu omien kokemusten uudelleen järjestelemistä. Tällöin oppiminen on tehokasta ja syvällistä, koska sen avulla ihminen käsittelee itseään ja rakentaa itseyttään, tiedostaa ja oppii itsestään uusia asioita.

Tarve oman identiteetin selkiyttämiseen ja tukeen oman opettajapersoonallisuuden löytämiseksi korostuu myös opettajan kasvun seurantatutkimuksissa (Laine 1998; 1999). Opettajaksi kehittyminen on kokonaisvaltainen tapahtuma nuoren opiskelijan elämässä. Usein opiskelijan omat persoonalliset voimavarat ovat erityisesti koetteilla opetusharjoitteluiden käytännön selviytymistilanteissa. Koulutus voi tukea merkittävällä tavalla opiskelijan ammatillisen identiteetin hahmotumista. Identiteetti on minän pysyvyyttä ja varmuutta kuvaava tunne, varmuutta siitä, kuka on tai keneksi on kasvamassa. Tarvitaan voimavarojen ja resurssien yhdistämistä mahdollisimman hyvien ja toimivien selviytymisstrategioiden luomiseen. Ammatillisen identiteetin kehittyminen merkitsee sitä, että opettaja hahmottaa oman tehtävänsä kaiken muutoksen keskellä, mutta toisaalta myös ammatillinen identiteetti muuttuu ja kehittyy yksilön ja ympäristön jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Opettajankoulutuksen aikainen henkilöympäristö ja siihen liittyvä vuorovaikutus on hyvin tärkeä opiskelijan kehitykselle. Se merkitsee aktiivista vuorovaikutusta, jossa tapahtuu omien voimavarojen ja ajattelutapojen säätelyä ja uudelleen suuntaamista. Tuula Laine korostaakin vuorovaikutuksen ja avoimuuden merkitystä niin opiskelijan ja opettajankouluttajan välillä kuin koko opettajankoulutuksen kehittymisen edistäjänä.

Useiden opettajankoulutusta käsittelevien kotimaisten ja ulkomaisten tutkimusten keskeinen johtopäätös on, että opiskelijat ovat tyytymättömiä teorian ja käytännön välisen yhteyden puutteeseen opettajankoulutuksessa. Teoriaopintoja ja harjoittelukokemuksia on opiskelijoiden kritiikin mukaan vaikea sovittaa yhteen. Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden projektissa Väisänen ja Silkeä korostavat tutkimuksissaan (1999) sitä, kuinka tärkeää kouluttajan on ymmärtää opiskelijan

ammattillisen kehittymisen prosessia opettajankoulutusvaiheessa ja ohjata heitä aikaisempien uskomusten, intentioiden ja opetusharjoittelukokemusten tiedostamisen ja kriittisen reflektion kautta kehittämään omaa käyttöteoriaansa. Opettajankoulutuksen taustalla tulisi olla nykyaikainen näkemys yksilöiden ja yhteisöjen oppimisesta. Se tarkoittaa yhdessä tapahtuvaa, jatkuvaa ja kaikilla yhteisön tasoilla toteutuvaa opiskelua ja oppimista. Se on sekä yksilöiden ammatillista kehittymistä että yhteisön kehittymistä. Oppivan organisaation jäsenillä on halu oppia kokemuksistaan ja toisiltaan, mutta myös avoin mieli kertoa omista oivalluksista.

3.3 Yhteiskunta ja yhteisötaso: Opettajankoulutus — koulu — yhteiskunta

Opettajankoulutuksen vaikuttavuusprojektin tulokset kootaan lopuksi instituutio- ja järjestelmä-tason tarkasteluksi. Tehtävänä oli kartoittaa, miten opettajankoulutus vaikuttaa tuleviin opettajiin ja heidän kauttaan kouluihin ja yhteiskuntaan. Hyvin pian ilmeni, että vaikuttavuuden arvioinnissa usein suurin kysymys onkin se, mikä estää vaikuttavuuden eikä niinkään sen osoittaminen kuinka suuri vaikutus on ollut. Yksi esteistä oli eri koulutustahojen irrallisuus ja erillisyys. Opettajankoulutus toimi usein omana saarekkeenaan samoin koulut. Näiden välille ei välttämättä syntynyt toimivaa yhteistyötä. Toinen ongelma oli se, että sekä koulu että opettajankoulutus toimivat usein myös irrallaan muusta yhteiskunnasta ja yhteistyö eri sidosryhmien kuten paikallistason järjestöjen, kulttuuri- ja sosiaalitoimen, työelämän sekä vanhempien kanssa jäi vähäiseksi ja satunnaiseksi.

Irrallaan muista ja kokonaisuudesta

Koulun ja opettajankoulutuksen erillisyys teki koulutuksen uudistamisen prosessit erittäin vaikeiksi. Jos opettajankoulutus antoi opettajille uusia valmiuksia, niiden käyttö pysähtyi usein koulun portilla, kun koulu ei ollut valmis ottamaan uusia käytäntöjä vastaan. Toisaalta myös silloin kun koulut ovat jo askeleen pidemmälle kuin opettajankoulutus, pysähtyi uudistus, koska uudet opettajat eivät osanneet sitä, mitä koulu edellytti. Osoittautui, että nämä kaksi koulutusjärjestelmän osaa söivät toistensa vaikuttavuuden, jos molemmissa toimintaympäristöissä ei tunnettu niitä vaatimuksia ja tarpeita, mitä yhteiskunnalliset muutokset niiltä edellyttävät.

Opettajankoulutuksen vaikuttavuusprojektissa voidaan nähdä selviä viitteitä siitä, että yhteiskunnallinen eriytymisprosessi on etäännyttänyt perheen, koulun, opettajankoulutuksen ja työelämän toisistaan. Nämä kaikki elävät omaa elämäänsä ja niiden yhteistoimintaa rajoittavat monet kunkin instituution omat, vähitellen syntyneet kulttuuriset ja sosiaaliset olettamukset ja käytännöt (Syrjälä 1998; Niemi & Syrjälä & Viilo 1998).

Mutta eriytymisprosessi ei pääty vain osajärjestelmien muodostumiseen. Samanaikaisesti tapahtuu myös prosessi, jota Habermas kuvaa systeemin (tai osajärjestelmien) ja sen elämiskaikunnan irtautumiseksi toisistaan (Habermas 1987, 154). Se merkitsee, että toimintaa eivät enää ohjaa yhteisen kommunikation ja sosiaaliseen integraatioon tähtäävät prosessit eivätkä ihmisten välistä keskinäistä yhteisymmärrystä ja integraatiota tukevat eettiset päämäärät. Ei-kielelliset voimat, erityisesti rahaan ja valtaan liittyvät ohjausmekanismit alkavat vallita alaa ihmisten elämässä. Inhimillistä toimintaa alkaa hallita yhä enemmän sellaiset ohjausvälineet, jotka ovat irtautuneet ihmisten sosiaalista integraatiota ja yhteiselämästä vahvistavasta elämäntavasta. Hallitsevia voimia ovat kasvottomat markkinavoimat, byrokratia ja raha eikä niinkään pyrkimys yhteisyyteen ja moraalisien arvojen toteuttamiseen. Se merkitsee, että järjestelmä ja sen elämiskaikunta on irtautunut toisistaan ja järjestelmän ei-kielelliset, jota voisi yleistää myös kuvailla voimiksi, jotka eivät ole peruluonteeltaan sosiaalisia tai moraalisia, alkavat hallita ihmisten elämää eikä päinvastoin. Tällaisiksi näyttivät muodostuvan opintoviikkojen pakkotahtinen keräily, jatkuva aikapula ja kiire, tehtävien suorittaminen vain arvosanojen vuoksi ilman varsinaista oppimisen tavoitetta, tuloksellisuuden nimissä suoritusten ja toimintaprofiilien osoittaminen. Nämä saattavat nousta sellaisiksi toimintaa sääteleviksi tekijöiksi, että ne määrittävät mitä opiskellaan eikä toiminta ohjautu ensi sijassa siitä, mitä opiskelijoiden opettajakoulutuksessa tai oppilaiden oppiminen koulussa edellyttäisi.

Aikaisempien käytäntöjen pysyvyys esteenä vaikuttavuudelle

Vaikuttavuutta estävä tekijä oli myös odotusjärjestelmien itseään ruokkivuus. Niin kouluissa kuin opettajakoulutuksessa on usein itseään vahvistava järjestelmä, jossa aikaisempaa toimintamallia pidetään yhteisvoimin yllä, oli se oppimisen laadun kannalta tarkoituksenmukaista tai ei. Tämä tuli esille aktiivisen oppimisen tutkimuksissa. Esteenä oli se, että niin opettajat kuin oppilaat olivat oppineet että aktiivinen oppiminen ja sen muodot vaativat, varsinkin alkuvaiheessa kaikilta osapuolilta paljon työtä ja uusien toimintatapojen omaksumista. Koska toiminta tapahtui usein varsin suurissa ryhmissä ja aikapaineessa, niin opettajat kuin oppilaat valitsivat alkuinnostuksen jälkeen vähemmän vaivan periaatteen. Vähitellen muodostui sanaton yhteinen "peli", jossa oppilaat odottivat perinteistä opetusta varmojen koearvosanojen vuoksi ja opettajat vastasivat odotukseen hyväksyen sen, että aktiivisen tiedonhankinnan taidot opitaan jossain muualla kuin koulussa.

Itseään vahvistava kehä syntyi myös siitä, että koulu tuottaa suhteelliseen valmiiseen oppimiskulttuurin tottuneita opiskelijoita, jotka tullessaan yliopistoon ovat valmiita jatkamaan aikaisempaa käytäntöä. Syntyy kysynnän ja tarjonnan laki, jossa kouluttajat vastaavat opiskelijoiden oppimistottumuksiin. Kun nämä opettajat siirtyvät valmistuttuaan kouluihin, saattaa olla vastassa edelleen sama oppimiskulttuuri, johon he itse olivat tottuneet omana kouluaikana ja sittemmin opettajakoulutuksessa. Siinäkin tapauksessa että opettajakoulutuksessa oli korostettu aktiivisen oppimisen periaatteita, uusien opettajien toiminta saattaa sulautua koulun rutiinioppimisen hyväksyvään malliin, jos ulkoinen paine kuten jatkuva kiire ja sisäinen koulukulttuuri siihen ohjaavat.

Jotta opettajankoulutus olisi vaikuttavampaa koko yhteiskunnan tasolla, tarvitaan enemmän yhteistyötä eri osajärjestelmien välillä. Se edellyttää kuitenkin syvällistä ja kriittistä osajärjestelmien kuten koulun ja opettajankoulutusyksiköiden sisäisen kulttuurin analyysia.

Lisäksi yhteiskunnassa tarvitaan enemmän ns. kommunikatiivista tilaa ja voimaa (Habermas 1996, 358—387). Se voi merkitä kasvatuksen kohdalla yhteiskunnallista keskustelua kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksistä. Siinä etsitään niitä mahdollisuuksia, joiden avulla voidaan lisätä oppimisen laatua ja vaikuttavuutta. Silloin keskustelun tulisi koskettaa myös muita kuin koulutuksen ulkoista tuloksellisuutta. Koulu ja opettajankoulutus ovat sivistysinstituutioita, joiden toiminnoissa tulisi korostua enemmän inhimillisen kasvun tukeminen ja oppimisen ja osaamisen laatu kuin ulkoinen tulosten mitattavuus ja markkinavoimien säätelemä toimintakulttuuri.

4 Yhteenveto projektin tuloksista: Miten vaikuttavuutta voidaan lisätä

Seuraavaan kaavioon on koottu niitä tekijöitä, jotka projektin laajan teoreettisen viitekehyksen pohjalta voidaan esittää vaikuttavuutta lisäävinä tekijöinä. Kullekin toimintaa kuvaavalle tasolle: yhteiskunta, kulttuuri ja yksilö on sijoitettu opettajankoulutuksen keskeiset kehittämislinjat. Samalla ne on sijoitettu arvioinnin kolmen funktion: paljastaminen, ennakointi ja pyrkimys kommunikaatioon ja yhteistyöhön -kategorioiden yhteyteen.

Taulu 5. Opettajankoulutuksen vaikuttavuusprojektin keskeiset tulokset

Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden tasot	Vaikuttavuuden funktiot		
	Paljastaminen	Ennakointi	Kommunikaatio ja vuorovaikutus
<p>Yhteiskunta- ja yhteisötaso</p> <p>"suhde muihin instituutioihin ja yhteiskuntaan"</p>	<p>Vaikuttavuus estyy usein instituutioiden erillisyyden vuoksi. Tarvitaan enemmän yhteistyötä koulujen ja muiden sidosryhmien kanssa.</p>	<p>Opettajankoulutuksessa tarvitaan jatkuvaa koulutuksen tavoitteiden uudelleen arviointia ja koulutuksen suuntaamista siten, että opettajilla on valmiudet arvioida yhteiskunnallisia ja pedagogisia muutostrendejä.</p>	<p>Yhteiskuntaan tarvitaan kommunikatiivista tilaa, jossa kasvatukseen ja opetukseen etsitään yhdessä ratkaisuja eri instituutioiden välillä. Tarvitaan eri instituutioiden suuntautumista yhteistyöhön ja dialogiin.</p>
<p>Kulttuuritaso</p> <p>"opettajan valmiudet"</p>	<p>Opettajilla on hyvät valmiudet luokkahuonetoimintaan, mutta tarvitaan lisää tieto- ja viestintätekniikan osaamista, valmiutta kohdata eettisiä ongelmia, monikulttuurisuutta ja enemmän yhteistyövalmiuksia vuorovaikutukseen koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.</p>	<p>Koulutuksessa tulisi korostua metataitojen opettamiseen liittyvät valmiudet ennen kaikkea se, miten erilaiset oppilaat ja oppilasryhmät opetetaan oppimaan ja aktiivisiksi oppijoiksi. Paras tulos saavutetaan, jos tulevat opettajat opiskelevat itse aktiivisessa oppimiskulttuurissa.</p>	<p>Opettajilta odotetaan paljon ja ennen kaikkea kasvatuksellista otetta työhönsä, yhteiskunnan hyvää tuntemusta, metataitojen yhteistyökykyisyyttä ja -haluisuutta aikuisten kanssa. Nämä päämäärät tulisi toteuttaa koulutuksen arjessa.</p>
<p>Yksilötaso ja yksilön kokemukset</p> <p>"kasvuprosessit"</p>	<p>Elinikäisen kasvun ajatus ja oma kasvatusfilosofia on vahvistunut koulutuksen aikana. Tarvitaan enemmän tukea persoonallisuuden kasvulle ja vähemmän kiirettä ja näennäisoppimista.</p>	<p>Opettajan muuttuva työnkuva ja senmukaisen identiteetin rakentaminen tulee näkyä jo peruskoulutuksessa.</p>	<p>Opettajan identiteetin muodostusta ja selkiyttämistä voidaan tukea keskustellen, kertoen ja arvioiden yhdessä yhteistyökumppanien kanssa.</p>

Lähteet

- Anttonen, S. 1994. *Modernisaation ristivedossa, kriittinen matka ajanvirrassa*. Oulun yliopisto. Monistus- ja kuvakeskus.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical*. Philadelphia: Falmer Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. 1996. *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Translated by William Rehg. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Habermas, J. 1987. *The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Translated by T. McCarthy. United States: Polity Press.
- Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 93—109.
- Heikkinen, H. 1999a. Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 192—216.
- Heikkinen, H. 1999b. Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 180—191.
- Heiskala, R. 1994. *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus, 208—212.
- Jaku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 20—24.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1997. *Elävä opetussuunnitelma I. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A9.
- Kemmis, S. 1995. *Seven propositions towards a critical theory of education and educational change*. Australia: Stephen Kemmis.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 130—143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu — yhdessä kehittäen*. Helsinki: WSOY
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 93—109.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 235—254.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja koulu yhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 93—109.
- Lauriala, A. 1997. *Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers*. Acta Universitatis Ouluensis. E 27. Oulun yliopisto.
- Niemi, H. 1995. *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Niemi, H. 1996. Effectiveness of teacher education. A theoretical framework of communicative evaluation and the design of a Finnish research project. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (Eds.) *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation*. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 6, 11—32.

- Niemi, H. 1997a. Effectiveness of teacher education. A theoretical framework and the design of a evaluation project. Papers from the 21st Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) held at the University of Strathclyde, Glasgow, September 1966. (Selected papers by a review process), 321—338.
- Niemi, H. 1997b. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus ja kommunikatiivinen evaluaatio. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7, 164—188.
- Niemi, H. 1998a. Jos sulla on halu oppia ... Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 39—55.
- Niemi, H. 1998b. Tieto- ja viestintäteknikka opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Viteli & S. Collan & A. Kauppi & H. Niemi & L. Vainio (toim.) *Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tilanne ja tulevaisuuden näkymät*. Helsinki: Sitra 189, 66—105.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen — opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 64—94.
- Niemi, H. & Kemmis, S. 1999. Communicative evaluation: evaluation at the crossroads. *Lifelong Learning in Europe (LLinE)*, Vol. IV, No. 1, 55—64.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.
- Niemi, H. & Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. *Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16.
- Niemi, H. & Tirri, K. (Eds.) 1996. *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation*. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 6.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997a. Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Opettajankoulutus. Eräitä ajankohtaisia kysymyksiä*. Kasvatustieteen päivät 23.—25.11.1995 Jyväskylässä: 4. Osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 29, 71—83.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997b. *Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- Piipari, M. 1998. Tietoyhteiskunta opettajan pääsärkynä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 56—70.
- Piipari, M. 1999. Tiedon valtatielle. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 96—116.
- Räsänen, R. 1999a. Becoming Teacher in a Global Village. Teoksessa H. Niemi (Ed.) *Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy*. Department of Education: University Press, 167—190.
- Räsänen, R. 1999b. Koulu monikulttuurisessa maailmankylässä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 134—149.
- Sunnari, V. 1999. Muodollisesta tasa-arvon korostamisesta sukupuolen tiedostamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 168—179.

- Syrjälä, L. 1996. The starting points and main principles of evaluation in a project focusing on the effectiveness of teacher education. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (Eds.) *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation*. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A6, 33—48.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 25—38.
- Tirri, K. Keskustelua pyöreän pöydän ääressä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: Atena, 80—92.
- Tirri, K. 1999. Eettisten kysymysten äärellä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 150—167.
- Tuominen, S. 1999a. *Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa 1. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 17.
- Tuominen, S. 1999b. Mediakasvatusta opettajankoulutukseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 117—133.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 217—234.

Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa

1 Johdanto

Kielikoulutuksen vaikutusta ja tuloksia on syytä tarkastella sekä koulutuksen määrän että kielen hallintaan johtavan tuloksellisuuden kannalta. Peruskysymyksenä on, missä määrin suomalaiset osaavat muita kieliä kuin äidinkieltään kielikoulutuksen vaikutuksesta.

Yksiselitteistä vastausta siihen, milloin ihmisen voidaan katsoa hallitsevan tai osaavan jotakin kieltä, ei ole olemassa (ks. esim. Sajavaara ym. 1997, 194—197). Äidinkielen kielenkäyttäjän kielen hallinnan taso on yleensä saavutettavissa ainoastaan siten, että kielelle ollaan alttiina tavanomaisessa viestinnällisessä kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa jo varhaislapsuudesta lähtien. Pitkäaikainen vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa on niin olennainen osa kielen oppimista, että muodollisessa opetuksessa tai muuten opiskellen tai varttuneemmalla iällä kielelle altistuttaessa äidinkielen kielen hallinnan taso ei yleensä ole saavutettavissa.

Täydellinen kielitaito, josta usein kuulee puhuttavan, on teoreettisesti vain eräänlainen abstraktio.¹ Mitattavissa se ei ole. Sillä tarkoitetaan useimmiten sitä, että ihminen hallitsee kielen muoto- ja lauseopin järjestelmän, kun taas sanasto, joka viestinnän kannalta on keskeinen ja jota kukaan äidinkielenkään ei omassa kielessään hallitse täydellisesti, jätetään huomiotta. Tavallisesti ei myöskään kiinnitetä huomiota kielen käyttöön luonnollisissa viestintätilanteissa. On vaikeasti kuviteltavissa, että kukaan selviytyisi äidinkielelläänkään kaikista niistä mahdollisista suullisen ja kirjal-

¹ Suomessa on esimerkiksi erilaisiin virkoihin kelpoisuusvaatimuksena täydellinen suomen tai ruotsin kielen taito. Tavallisesti tuo taito osoitetaan siten, että asianomainen on saanut koulusivistyksensä asianomaisella kielellä ja on suorittanut samalla kielellä myös yliopistollisen kypsyyskokeen (maturiteetin). Muutoin täydellisen kielitaidon voi osoittaa virallisen kielilautakunnan järjestämässä kokeessa. Se, miten 'täydellinen' tuo kielitaito on, on kokonaan toinen asia. Sama perusongelma koskee oikeastaan myös virkamiehiltä vaadittavaa toisen kotimaisen kielen taitoa, joka on osoitettava kokeessa.

lisen kielenkäytön muodoista, joita voi mahdollisesti esiintyä. Äidinkielenkin kielenkäyttäjän kielenhallinnassa on suurta vaihtelua. Silti on tarkoituksenmukaista lähteä liikkeelle sellaisesta perusoletuksesta, että äidinkielen kielenkäyttäjät ovat oppineet äidinkielen. Maailmassa on lisäksi runsaasti kaksi- ja monikielisiä — heitä itse asiassa arvioidaan olevan enemmän kuin yksikielisiä — jotka ovat oppineet luonnollisen vuorovaikutuksen kautta käyttämään kaikkia ympäristössään puhuttuja kieliä.

Vaihtelu vieraan kielen hallinnassa on luonnollisesti paljon suurempaa kuin äidinkielen hallinnassa. Monille ihmisille ja heidän tavanomaisiin kielenkäyttötarpeisiinsa riittää huomattavankin rajallinen kielitaito. Keskinäisessä kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa auttaa usein pitkälle äidinkielen käytössä hankittu kokemus ja taito neuvotella vastapuolen pyrkimyksistä ja omien tavoitteiden välittämisestä.

Kielikoulutuksen — ja kielenoppimisen — vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden tarkastelussa voidaan alkajaisiksi todeta, että altistuminen kielelle muodossa tai toisessa, joko luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tai muodollisessa opiskelussa ja opetuksessa, aina jättää jälkeensä jotakin kielen hallintaan liittyvää. Määrän voidaan katsoa jopa olevan vaikuttavuuden mitta: mitä enemmän opittavan kielen kanssa ollaan tekemisissä, sitä enemmän tuota kieltä myös osataan. Määrälliset koulutustarjontaan liittyvät pohdinnat ovat siksi aivan paikallaan. Mitä enemmän kieliä opetetaan ja opiskellaan, sitä enemmän kieliä myös osataan.

Edellä olevasta käy ainakin epäsuorasta jo ilmi, että kansakunnan kielitaitovaranto ei kasva pelkästään kielikoulutuksen kautta. Osa suomalaisista tai Suomessa asuvista on jo luonnostaan kaksi- tai monikielisiä. Vuonna 1998 suomenkielisen väestön osuus maan väestöstä oli 92,6 % ja ruotsinkielisen 5,7 %. Muun kielen äidinkielekseen ilmoittaneita oli kaikkiaan 1,7 % eli lähes 88 000. Ruotsinkielisistä todennäköisesti suurempi prosentiosuus kuin suomenkielisistä on eriasteisia kaksikielisiä. Muunkieliset joutuvat omaksumaan tai hankkimaan jokapäiväisen toimintansa kannalta riittävästi toimivan suomen kielen taidon. Venäjän puhujat, joita oli yli 23 000 vuonna 1998, ovat suurimmaksi osaksi suomalaista sukujuurta olevia inkeriläisiä. Suomessa asuvat edustavat yli 160 kansallisuutta, ja maassa puhutaan yli sataa kieltä äidinkielenä.

Kielitaitovaranto kasvaa monista syistä ilman kielikoulutuspolitiikan suoranaista vaikutusta. Kansainvälinen kanssakäyminen on lisääntynyt voimakkaasti viime vuosikymmeninä erilaisten tekijöiden vaikutuksesta. Näitä tekijöitä on kolmenlaisia. Ensiksikin yleinen erilaisten toimintojen globaalistuminen vaikuttaa merkittävästi vieraiden kielten käyttötarpeeseen ja käyttöön (Sajavaara ym. 1997, 192—193). Tällaisista tekijöistä tärkeimmät ovat työmarkkinat, tiedonvälitys, tietoverkot ja tietopankit, kansainvälinen yhteistyö ja kauppa sekä erilaiset ammatilliset tarpeet ja koulutus. Huomattava osa tästä kehityksestä kohdistuu muutamaan valtakieleen, erityisesti englantiin. On syntynyt erilaisia uusia instituutioita, jotka vaikuttavat suoranaisesti yksilöiden kielitaidon tarpeeseen ja kielenkäyttöön. Merkittävin tällaisista on ilman muuta Euroopan unioni. Vaikka Suomen liittyminen Euroopan unioniin onkin merkinnyt suomen kielelle uudenlaista kansainvälistä asemaa unionin virallisena kielenä, ovat suuret suomalaisryhmät joutuneet samanaikaisesti aivan uudella tavalla tekemisiin toisten eurooppalaisten kielten kanssa, koska suomen kielen virallisen aseman edellyttämää kääntämistä ja tulkkausta ei voida ulottaa kaikkialle. Globalistui-

misen vaikutuksesta monet suuryritykset — Suomessa ensimmäisenä jo kauan sitten Kone — ovat siirtyneet käyttämään sisäisenä kielenään englantia.

Toiseksi kieliasioihin ovat aina vaikuttamassa julkisen vallan ja erilaisten instituutioiden päätökset. Euroopan unionin tasolla tärkein päätös on tietysti se, jonka perusteella suomen kielestä tuli unionin virallinen kieli ja työkieli. Juuri tästä on muun muassa ollut seurauksena suomen kielen merkityksen kasvu. Tämä taas on jossakin määrin lisännyt suomen kielen opiskelua ja opetuksen tarvetta Euroopassa. Kielikoulutuksen osalta EU:ssa on hyväksytty tavoite, jonka mukaan jokaisen eurooppalaisen tulisi jatkossa osata ainakin kahta muuta eurooppalaista kieltä oman äidinkielenensä lisäksi. Suomessahan tällainen vaatimus on periaatteessa jo toteutunut kaikkien peruskoulua käyneiden ikäluokkien osalta, sikäli kun kielen opiskelun koulussa katsotaan täyttävän tämän vaatimuksen. Se, että Suomessa tämä kolmen kielen vaatimus on toteutettu jo varhain, oli julkisen vallan poliittisin perustein tehty päätös, jonka taustalla oli ruotsin kielen aseman vahvistaminen Suomessa. Alun alkujaan oli tarkoitus tehdä kaikille pakolliseksi vain englantia. Samanlainen suomalaisen julkisen vallan ratkaisu on myös virkamiesten kelpoisuuteen sisältyvä vaatimus toisen kotimaisen kielen taidosta (ks. Numminen & Piri 1998, 8).² On edellytetty, että kummankin virallisen kielen puhujat voivat saada tarpeelliset virkamiespalvelut äidinkielellään. Erilainen Euroopan unionin tuki instituutioiden välisille vaihto- ja yhteistyöohjelmille on ollut merkittävää myös kielitaidon tarpeen lisäyksen kannalta. Kun kymmenen vuotta sitten vielä oudoksuttiin opetusministerin tavoitetta 5 000 suomalaisen yliopisto-opiskelijan vuosittaisesta opiskelusta ulkomailla, tuo tavoite on jo nyt lähes saavutettu. Samanaikaisesti Suomessa opiskelevien ulkomaalaisten määrä on ratkaisevasti kasvanut, mikä on myös merkinnyt vieraalla kielellä annetun opetuksen määrän kasvua.

Kolmanneksi kielitaitovaranto kasvaa kuin itsestään ihmisten omien itsenäisten päätösten ja toimintojen perusteella. Sadattuhannet suomalaiset matkustavat vuosittain ulkomaille joko työtehtävissä tai lomailemaan, eikä ulkomailla seurustella pelkästään suomea puhuvien kanssa. Ulkomailla oleskelu johtaa usein myös jatkuvaan kanssakäymiseen ulkomaalaisten kanssa tai syntyy kiinnostus toisia kulttuureja kohtaan, joka herättää kokonaan toisenlaisen suhtautumisen myös kielen hallintaan. Tuhannet lukiolaiset ovat viettäneet ulkomailla vaihto-oppilasvuoden, useimmiten englantia puhuvassa maassa. Hakeutuminen omintakeisesti opiskelemaan ulkomaille on sekin huomattavasti lisääntynyt, joko siksi että muualla on tarjolla jotakin sellaista, mitä Suomessa ei ole, tai siksi, että Suomesta ei ole löytynyt opiskelupaikkaa.

On itsestään selvää, että kaikkiin kolmeen vaikuttavien tekijöiden ryhmään kuuluvat seikat myös johtavat kielikoulutustarpeen kasvuun sekä virallisen kielikoulutusjärjestelmän että vapaaehtoisen kielenopiskelun osalta.

² EU:n puheenjohtajakoulutuksen yhteydessä ministeriöiden virkamiesten keskuudessa suoritettu kielitaidon arviointi, jota käsitellään myöhemmin tässä artikkelissa, on osoittanut, että johtavien virkamiesten keskuudessa ruotsin kielen käytännön hallinta on kaventunut aiemmista vuosista. Tieto perustuu virkamiesten omiin havaintoihin omasta kielitaidostaan.

2 Muutokset kielikoulutuksen määrässä

Maassamme on tapahtunut erityisesti 1960-luvun alusta lähtien hyvin voimakas muutos koko väestöön kohdistuvan koulutuksen määrässä. Se näkyy esimerkiksi tutkinnon suorittaneiden määräästä käytettävissä olevissa tilastoissa. Vuonna 1997 maan koko väestöstä oli 56,9 % suorittanut tutkinnon lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa tai yliopistoissa. Nuorimmissa 20—39-vuotiaiden ikäryhmissä tutkinnon suorittaneiden osuus oli 81—83 %, ja niistäkin, joilla ei ollut tutkintoa, valtaosa kuuluu peruskoulua käyneisiin ikäluokkiin, jotka ovat opiskelleet vieraita kieliä. Vanhemmista ikäluokista vain keskikoulun käyneet, joita peruskoulun ensimmäisen aallon toteuduttua vuonna 1980 oli arviolta noin 800 000, ovat yleensä osallistuneet kielikoulutukseen oppivelvollisuuskoulussa (30—39-vuotiaistakin vain osa riippuen peruskoulun käynnistämisen ajankohdasta maan eri osissa). Tutkinnon suorittaneiden osuus supistuu vanhemmissa ikäluokissa tasaisesti siten, että kun se 40—44-vuotiaiden ryhmässä oli vielä 75 %, oli se kymmenen vuotta vanhemmassa ryhmässä 58 %, 60—64-vuotiaiden ikäluokassa 36 % ja yli 65-vuotiaiden joukossa enää alle 23 %. Sitä mukaa kun peruskoulua käymättömien osuus väestöstä pienenee, supistuu myös se joukko, jolta puuttuu kokonaan muodollisessa kielikoulutuksessa hankittu kielitaito.

Vuonna 1995 toteutetun aikuiskoulutustutkimuksen mukaan noin 900 000 suomalaista eli vajaat 19 % koko väestöstä ei oman ilmoituksensa mukaan osaa mitään muuta kieltä kuin äidinkieltään. Väestön ikääntymisestä huolimatta kokonaan kielitaidottomien suomalaisten määrä supistuu nopeasti.

Jonkinasteisena ongelmana maan koko kielitaitovarannon kannalta säilyy edelleen kuitenkin se, että valtaosa kansakunnan kielitaitovarannosta on hankittu muodollisen opiskelun kautta.

Muutos kielikoulutuksen tarjonnassa ulottui vähitellen koskemaan koko koulutusjärjestelmän kaikkia tasoja, myös korkeakoulutusta ja siinä viimeksi ammatillisen korkeakoulutuksen osuutta. Kielenopetus on tullut olennaiseksi osaksi koko järjestelmän kaikkia osa-alueita peruskoulun ensivuosisista korkeakoulutukseen asti. Suomalaisen kieliohjelman kattavuus on tulosta maamme opetushallinnon kaukonäköisestä ja määrätietoisesta toiminnasta (Numminen & Piri 1998; Piri 1999). Kansalliset kieliohjelmat ovat edelleenkin maailmassa jokseenkin harvinaisia (ks. Sajavaara ym. 1993; Lambert 1994).

Peruskouluun siirtyminen 1970-luvulla merkitsi sitä, että periaatteessa jokainen suomalainen ikäluokka sai tilaisuuden opiskella toista kotimaista kieltä ja vähintään yhtä vierasta kieltä.³ Kansakouluissa oli vierasta kieltä opetettu jonkin verran jo ennen peruskoulun tuloa, mutta muut kielet kuin äidinkieli olivat käytännössä ennen peruskoulua edeltäneellä ajalla oppikouluun siirtyneiden yksinoikeutena. Peruskoulussa toinen kotimainen kieli tuli pakolliseksi, kun taas vieraan kielen osalta tarjottiin valinnan varaa (englanti, ranska, saksa tai venäjä), mutta hyvin nopeasti englanti

3 Vaikka virallisen suomalaisen terminologian mukaisesti ruotsin kieli on suomenkielisille ja suomen kieli ruotsinkielisille 'toinen kotimainen kieli', näiden kielten opiskelu ja oppiminen rinnastetaan tässä yhteydessä vieraiden kielten opiskeluun ja oppimiseen.

saavutti yli 90 prosentin osuuden, ja tuo osuus sillä on säilynyt monista kielitaidon laajentamispyrkimyksistä huolimatta. Noin kolmannes peruskoulun oppilaista opiskelee lisäksi valinnaista kieltä, siis kolmatta heille vierasta kieltä, jotkut jopa neljättäkin. Tuoreimmat muutokset ovat tehneet mahdolliseksi kielenopetuksen aloittamisen jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla aieman kolmannen luokan sijasta. Vieraalla kielellä, lähinnä englanniksi, annettu opetus lisääntyi voimakkaasti 1990-luvulla. Vieraalla kielellä opettavien kielitaitovaatimukset, jotka tulivat voimaan vuonna 1999, saattavat merkitä supistuksia tällä alueella.

Erytyisesti 1960-luvun alusta lähtien maassamme tapahtui oppikouluun siirtymisessä voimakas kasvu. Tämä näkyy tilastoissa siten, että 1990-luvun alussa noin 19 % yli 15 vuotta täyttäneestä väestöstä on suorittanut ylioppilastutkinnon ja 5,2 % korkeakoulututkinnon. Nuorempien sukupolvien parempi koulutus pohja näkyy siten, että vuonna 1950 vain 2,5 % 15-vuotiaista oli suorittanut ylioppilastutkinnon. Tuo prosentiosuus oli vielä vuonna 1970 vain 5,4 %. Ylioppilastutkinnon vuosittain suorittaneiden määrä lähes kaksinkertaistui vuosina 1960—65, jolloin heidän osuutensa ikäluokasta kasvoi 7 %:sta 13 %:iin. Tasainen kasvu jatkui aina 1980-luvun toiselle puoliskolle, jolloin se joksikin aikaa pysähtyi 44 %:n tasolle ikäluokasta, mutta jatkui sitten niin, että vuonna 1995 ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuus oli 51 % ikäluokasta. Keski-koulua koskevissa tilastoissa ajalta ennen peruskoulun toteuttamista näkyy vastaava kehitys.

Kurssimuotoisessa ja luokattomassa lukiossa kielten opiskelu on jossakin määrin supistunut, mutta tarjolla oleva kielivalikoima on monipuolistunut. Muita kieliä kuin englantia ja ruotsia opiskelee kuitenkin suhteellisen pieni määrä oppilaita. Toisen kielen pakollisuus on muutamia kokeiluja lukuun ottamatta säilynyt ylioppilaskirjoituksissa.

Maassamme tehdyissä laajoissa koulunuudistuksissa ovat kieltenopetusta koskevat ratkaisut merkinneet huomattavaa muutosta, ehkä jopa koko koulutuksen huomioon ottaen merkittävinä sisällöllistä muutosta. Yleinen kansanopetus on kaikkialla melko uusi ilmiö, kun taas 'opillisella koululla' on vuosisatojen perinteet ja sen opetusohjelmassa on kieliopinnoilla aina ollut merkittävä asema (esim. Laihiala-Kankainen 1993). Pitkään valta-asemassa olivat klassinen latina ja kreikka sekä heprea, mutta yhteiskunnallis-taloudellisten muutosten ja kansalliskielten nousun myötä 'elävät kielet' tulivat klassisten kielten rinnalle ja erityisesti toisen maailmansodan jälkeen syrjäyttivät ne.

Perinteisesti kieliä ei opetettukaan kielen hallinnan saavuttamiseksi, vaan kielten, erityisesti klassisten kielten opiskelun katsottiin vaikuttavan myönteisesti ihmisen älyn ja muistin kehitykseen. Sivistykellinen merkitys niillä oli lähinnä siksi, että niitä tarvittiin arvokkaiden tekstien tulkintaan ja ymmärtämiseen. Toisen maailmansodan jälkeen 1970-luvulta alkaen kielenopetuksen suunnittelun perustaksi nostettiin ensiksi yhteiskunnan tarpeet, joita jossakin määrin selvitettiin Suomessakin laajahkoilla tarveanalyysillä, ja myöhemmin kielikoulutuksen suunnittelun painopistettä on siirretty aiempaa enemmän kunkin oppijayksilön omien tavoitteiden ja pyrkimysten suuntaan.

Peruskoulun myötä kaikki oppilaat tulivat siis järjestelmällisen kielenopetuksen piiriin. Jokaisen oppilaan ohjelmaan kuuluu peruskoulussa vähintään kaksi hänelle vierasta kieltä, noin kolmannes opiskelee lisäksi valinnaista kieltä ja jotkut jopa kahtakin valinnaista kieltä. Vaikka lukiossa on kielten opiskelu määrällisesti vähentynyt, se on edelleen laajaa. Lienee kuitenkin tässä yhteydessä

syytä todeta, että Nikin (1998; ks. myös Numminen & Piri 1998, 19) selvitysten mukaan suomalaisen kielikoulutuspolitiikan kunnianhimoisimmat tavoitteet, esimerkiksi kielitaidon monipuolistamisen osalta, ovat jääneet kielenopetuksen valtakunnallisen yleissuunnitelman tasolla huomattavalta osin toteutumatta.

Peruskoulun jälkeiseen ammatilliseen koulutukseen sisällytettiin ammatillisen koulutuksen uudistuksen yhteydessä 1980-luvun puolivälissä kaikkia koskeva kielenopetus. Toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli tulivat pakollisiksi. Uudistusta jatkettiin 1990-luvulla muodostamalla lähinnä ylioppilaspohjaisen opistokoulutuksen pohjalta joukko ammattikorkeakouluja. Ammattikorkeakoulututkintojen kielitaitovaatimukset määriteltiin tutkintoasetuksissa yliopistotutkintoja vastaaviksi, mikä merkitsi kielitaitovaatimusten huomattavaa korottamista. Kaikkiin tutkintoihin sisällytettiin vaatimus virkamiehiltä kaksikielisellä kielialueella edellytettävästä toisen kotimaisen kielen taidosta ja vähintään yhden vieraan kielen kirjallisesta ja suullisesta taidosta. Suullisen taidon edellyttäminen oli merkittävä lisä aiempiin vaatimuksiin. Koska käytettävissä ei ole ollut luotettavia tietoja ammatillisessa opetuksessa annetun opetuksen määrästä, systemaattista vertausta ammattikorkeakouluihin ei ole voitu tehdä. Eri oppilaitoksista saatujen tietojen perusteella vaikuttaa ilmeiseltä, että ainakin joillakin koulutusaloilla ammattikorkeakouluun siirtyneiden yksittäisten oppilaitosten kielikoulutukseen käyttämän kontaktiopetuksen määrä on jossakin määrin supistunut. Osa ammatillisten aineiden opetuksesta annetaan vieraalla kielellä. Joitakin kokonaisia koulutusohjelmia toteutetaan vieraalla kielellä, yleensä englanniksi.

Yliopistojen tarjoamassa kielikoulutuksessa tapahtui ratkaiseva muutos 1970-luvun alkupuolelta lähtien, sitä mukaa kun yliopistoihin perustettiin kielikeskuksia. Vanhat tekstien kääntämiseen perustuneet pro exercitio -kokeet korvautuivat toisentyypisillä kokeilla lopullisesti 1980-luvun alussa, kun uudet tutkintoasetukset tulivat vähitellen voimaan kaikilla tutkintoaloilla. Virkamiehiltä kaksikielisillä alueilla vaadittavan toisen kielen taidon osoittaminen tuli pakolliseksi osaksi kaikkia tutkintoja, ja lisäksi vaadittiin alasta riippuen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallista ja suullista taitoa siinä laajuudessa kuin se oli tarpeen opiskelun ja ammatin harjoittamisen kannalta. Uudet kielitaitovaatimukset ja kielikeskusopetus merkitsivät huomattavaa lisäystä kielikoulutuksen määrään. Vieraalla kielellä annetun opetuksen määrä on lisääntynyt yliopistoissa vähitellen.

Koska korkeakoulutuksessa — yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa — opiskelevien suhteellinen osuus koko ikäluokasta on nopeasti kasvanut reilusti yli 60 prosentin (66 % vuonna 1998) ja kasvaa edelleen 70 prosenttiin, jos opetusministeriön suunnitelmat toteutuvat, yhä suurempi osa kustakin ikäluokasta pysyy muodollisten kielitaitovaatimusten vaikutuspiirissä entistä pitempään. Yliopisto-opiskelijoiden kokonaismäärä kasvoi 90 700:sta vuonna 1985 peräti 142 000:een vuonna 1997. Yliopisto-opiskelijoiden määrän kasvu lienee pysähtymässä. Ammattikorkeakouluissa opiskelevien määrä on vuodesta 1995 lähtien kasvanut 31 000:sta 82 000:een vuonna 1998. Kasvu on osittain seurausta uusien ammattikorkeakoulujen perustamisesta, mutta suunnitelmissa on ammattikorkeakoulujen sisäänoton voimakas kasvattaminen. Yliopistojen osalta on huomattava, että yliopistoissa vuosittain opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden määrä on noussut 12 800:sta vuonna 1985 peräti 18 700:aan vuonna 1998. Kielikoulutuksessa tämä lisäys merkitsee huomatta-

vaa lisästarvetta. Samana aikana yliopistojen taloudelliset voimavarat ovat pysyneet muuttumattomina, eikä kielikoulutusta ei ole voitu lisätä vastaavassa määrin.

Aikuisopetuksessa noin 200 000 suomalaisen arvioidaan osallistuvan vuosittain eriasteiseen kielikoulutukseen. Koulutuksen muoto vaihtelee kielikoulutukseen erikoistuneiden opetusyksiköiden kohderyhmän tarpeiden mukaan suunnittelemastä täsmäkoulutuksesta erilaisten vapaamuotoisten työväen- ja kansalaisopistojen harrastuspohjaiseen kielikoulustoimintaan. Tällaisen koulutuksen kysyntä on huomattavan suurta, koska kielikoulutuksen katsotaan kasvattavan merkittävästi ihmisten ammatillisen osaamisen perustaa. Kielikoulutus on kuitenkin kokemusperäisesti se osa koulutusta, josta ollaan ensimmäisenä valmiit luopumaan silloin, kun koulutukseen kohdistuvia resursseja joudutaan syystä tai toisesta ratkaisevasti rajoittamaan.

Sen kokonaisajan arvioiminen, jonka koko nykyinen väestömme on kaikkiaan käyttänyt kielen opiskeluun muodollisessa opiskelussa, on tietysti aika tavalla sattumanvaraista. Suomessa on vuosituhaten vaihteessa noin 850 000—900 000 ylioppilastutkinnon suorittanutta, ja peruskoulun ensimmäisen aallon toteuduttua vuonna 1980 maassa oli arviolta noin 800 000 henkilöä, joilla oli ainakin keskikoulun tutkinto. Peruskoulun on tähän mennessä suorittanut arviolta jonkin verran yli miljoona henkilöä. Voidaan kuitenkin epäilemättä sanoa, että kielenopiskeluun on käytetty yli miljardi tuntia. Tähän tuntimäärään on vielä lisättävä kotitehtäviin ja muuhun itsenäiseen opiskeluun käytetty aika. Tuo yli miljardi tuntia ei voi olla jättämättä jälkeään suomalaisten kielivarantoon. Kielitaidon hankkimiseen tähän mennessä käytetty aika on varmasti moninkertainen suhteessa siihen, minkä maan väestö oli käyttänyt samaan tarkoitukseen neljäkymmentä vuotta sitten 1960-luvun alussa, jolloin kielenopetusta oli tarjolla vain suhteellisen pienelle väestöosalle oppikoulussa ja melko rajoitetusti yliopistoissa vieläkin pienemmälle joukolle. Kun joskus nykyisin kuulee puhuttavan suomalaisten vieraiden kielten taidon kaventumisesta, puheet on syytä sijoittaa oikeaan viitekehykseen. Koko kansan kielitaito ei missään tapauksessa ole ainakaan kaventunut.

Kielenoppimisesta käytettävissä oleva tutkimustieto kertoo aukottomasti, että oppimistilaisuuksien määrä on tärkeä kielen osaamiseen vaikuttava tekijä. Mitä enemmän ihminen on tavalla tai toisella tekemisissä kielen kanssa, sitä enemmän hän osaa. Ratkaiseva merkitys on tietysti myös oppimistilaisuuksien yleisellä luonteella ja opiskelijoiden halukkuudella ja motivoituneisuudella oppia. Voidaan joka tapauksessa jokseenkin luotettavasti olettaa, että viime vuosikymmenten järjestelmällinen panostus kielikoulutukseen on maassamme tuottanut myönteisiä tuloksia. Tätä kysymystä tarkastellaan seuraavassa erityisesti kansainvälisten vertailujen valossa, joihin IEA-järjestön vertaileviin oppisavutustutkimuksiin osallistuminen on luonut mahdollisuuden.

Yhdeksi kielikoulutuksen vaikuttavuutta selvittäneen tutkimushankkeen tavoitteeksi asetettiin alun perin myös kielikoulutuksen panos-tuotossuhteen selvittäminen (Takala & Sajavaara 1998). Tehtävä osoittautui paljon odotettua ongelmallisemmaksi sekä luotettavien mittareiden laatimisen että tarpeellisen tutkimusaineiston hankkimisen osalta. Tutkimushankkeen päättymiseen mennessä ongelmakysymyksiä ei ole saatu ratkaistuksi. Optimaalisen panos-tuotossuhteen saavuttamista voidaan edelleen kuitenkin pitää tarkoituksenmukaisena tavoitteena systeemitason kielikoulutusratkaisuisissa. Tarpeellisten kriteerien selvittäminen jää valitettavasti myöhempien tutkimusten varaan.

3 Englannin kielen opetus ja koulusaavutukset Suomessa ennen peruskoulua

Kielikoulutuksen nykytilanteen tuloksellisuuden tarkastelun kannalta on otollista, että yleisen vieraan kielen opetuksen aloittamista edeltävältä ajalta on käytettävissä koulusaavutuksia käsitteleviä tutkimustuloksia, joita voidaan käyttää vertailukohtana nykytilanteen tarkastelussa.

Takala ja Saari (1979) ovat laatineet englannin kieltä koskevan kansallisen raportin International Educational Achievement -järjestön koordinoimasta englannin kielen koulusaavutuksia selvittäneestä tutkimuksesta, jota varten aineisto kerättiin vuonna 1971. Tuolloin Suomessa oltiin vasta asteittain siirtymässä rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun. Vaikka kielitaitoa pidetään tärkeänä, kyseessä on edelleenkin ainoa merkittävä kansainvälinen vertailututkimus koko maailmassa.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva oppilaiden kielitaidosta. Siksi tutkimusta varten laadittiin kokeet kaikilta neljältä kielitaidon osa-alueelta: mukana testistössä olivat puheen ja tekstin ymmärtäminen sekä puhuminen ja kirjoittaminen. Vain luetun ymmärtämisen koe oli pakollinen kaikille osallistujamaille. Ymmärtämistä mitattiin pääasiassa monivalintatehtävillä. Tutkimuksen kohteena oli kaksi ikäluokkaa: 14-vuotiaat koululaiset ja abiturientit. Edellisessä ryhmässä oli kansalaiskoululaisia 46 % ja keskikoululaisia 54 %.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että suomalaisten 14-vuotiaiden englannin kielen taito oli 1970-luvun alussa muihin maihin verrattuna heikko. Keskikoululaiset olivat kansainvälistä keskitasoa lukemisen kokeissa ja keskitason yläpuolella puhumisen ja kirjoittamisen kokeissa. Sen sijaan abiturienttien englannin kielen taitoa voidaan pitää kansainvälisesti katsoen hyvänä. Kansalaiskoululaiset suoriutuivat kokeista heikosti. Ero keskikoululaisiin oli erittäin suuri.

Kuten odottaa saattaa, abiturientit osasivat selvästi paremmin englantia kuin 14-vuotiaat. Tästä yleiskuvasta poikkeavia tuloksia saatiin kuitenkin puhekokeesta, jossa hyviä tai erittäin hyviä suorituksia oli enemmän 14-vuotiailla (10,9 %) kuin abiturienteilla (5,5 %). Tämä tutkimuksen mielenkiintoisimpiin kuuluva tulos selittyy sillä, että lukiossa keskityttiin — kuten keskitytään edelleenkin — ylioppilaskirjoitusten varalta pelkästään kirjallisen kielitaidon harjoitteluun. Tulos antoi jo tuolloin aihetta edelleen ajankohtaisille vaatimuksille, että lukiossa ja ilmeisesti myös ylioppilaskirjoituksissa tulisi mitata myös oppilaiden vieraalla kielellä puhumisen taitoa. Abiturientit katsoivat, että he olivat osallistuneet tunteihin ja tehneet kotitehtäviään melko ponnottomasti. Valtaosa heistä (75,8 %) arveli pystyvänsä korottamaan englannin arvosanaansa ainakin yhdellä numerolla.

Vieras kieli on Suomessa pitkään ollut hyvin tyypillinen kouluaine. Siksi oli melko yllättävää, että erot oppilaiden englannin kielen saavutustasossa selittyivät laajasti heidän kotitaastaansa liittyvillä tekijöillä, kuten esimerkiksi vanhempien sosioekonomisella asemalla ja koulutuksella. Neljätoistavuotiailla kotitaustan merkitys oli selvästi suurempi kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. Koulutyyppi — kansalaiskoulu vai keskikoulu — aiheutti huomattavia eroja suomalaisten oppilaiden keskuudessa. Opettajien ominaisuuksilla ja opetusta kuvaavilla tekijöillä oli vaikutusta vain nimeksi. Lisäksi kielellisen lahjakkuuden voitiin katsoa selittävän koulusaavutuseroja.

Tutkimusaineiston tarkempi analysointi osoitti myöhemmin, että koko koulujärjestelmää koskevat ja eri koulumuodoista saadut tulokset erosivat ratkaisevasti toisistaan. Oppilaiden kielellinen lahjakkuus pysyi kaikissa analyyseissa merkittävänä tekijänä samoin kuin oppilaiden asenteet, motivoituneisuus ja tavoitteisuus. Kansalaiskoululaisten kotitausta näytti olevan vähämerkityksinen, eikä keskikoululaisillakaan kotitaustan merkitys ollut yhtä suuri kuin koko koulujärjestelmää tarkastelevissa analyyseissä oli ilmennyt. Opetus ja opettajat nousivat koulumuotokohtaisessa tarkastelussa olennaisesti tärkeämmiksi. Abiturienteillakaan kotitausta ei ratkaisevasti vaikuttanut tuloksiin, mikä saattaa johtua siitä, että he olivat valikoituneina jo kotitaustaltaan samankaltaisempia kuin valikoitumattomat 14-vuotiaat. Ilmeisesti ylemmillä luokilla kotitaustalla ei enää muutenkaan ole samanlaista merkitystä.

Tutkimuksen tulokset näyttivät myös osoittavan, että Suomessa yhtenäinen opettajankoulutus ja opetusta ja opetuksen tavoitteita yhdenmukaistava ylioppilastutkinto tasaavat opetuksen ja opettajien vaikutusta saavutuseroihin. Muissa maissa, Ruotsia lukuun ottamatta, tällaisten tekijöiden vaikutus oli suurempi. Sama koskee myös oppilaiden asenteita, englannin kielen harrastamiseen liittyviä tekijöitä, oppimismotivaatiota ja tavoitteisuutta sekä kielellistä lahjakkuutta.

4 Englannin osaamisen taso koulunuudistusten jälkeen

Vuoden 1971 jälkeen ei ole tehty laajaa kansainvälistä tutkimusta, jossa olisi vertailtu vieraiden kielten osaamisen tasoa eri maissa ja selvitetty sitä selittäviä tekijöitä. IEA on kyllä yrittänyt käynnistää uutta vertailevaa tutkimusta, mutta rahoitusvaikeudet ovat tulleet esteeksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos on sen sijaan hankkinut itsenäisesti vastaavanlaisia tietoja sijoittamalla IEA-mittauksiin sisältyneitä tehtäviä kansallisten arviointien tehtävien joukkoon (Linnakylä & Saari 1993).

Englannin kielen taitojen kehittymistä on voitu tarkastella kahden vuosikymmenen kuluessa, koska samoja tehtäviä on käytetty eri ajankohtina. Englanninkielisen tekstin ymmärtämistä on verrattu vastaavan äidinkielen tekstin ymmärtämiseen. Samaan englanninkieliseen tekstiin on liitetty joskus englanninkieliset kysymykset ja vaihtoehdot, joskus taas suomenkieliset kysymykset ja vaihtoehdot.

Vuoden 1971 tutkimuksessa oli englannin kielen tekstinä ollut toista sataa sanaa käsittävä kertomus Robert-veljen päivästä. Tehtävään liittyi neljä monivalintatehtävää. Samaa tekstiä käytettiin vuonna 1979 peruskoulun 9. luokalla kaikilla kolmella tasokurssilla toteutetussa kartoituksessa. Sitä käytettiin myös vuonna 1983 peruskoulun 7. luokalla. Kun vuonna 1971 ratkaisuprosenttien keskiarvo oli ollut 57,1 %, oli se 66,9 % vuonna 1979 ja 75,2 % vuonna 1983. Vuoden 1971 abiturienttien vastaava tulos oli ollut peräti 94,6 %. Vuonna 1979 oli peruskoululaisten keskimääräinen ratkaisuprosentti siis lähes 10 prosenttiyksikköä parempi kuin rinnakkaiskoulun 14-vuotiaiden tulos. Samansuuruinen ero näkyi myös, kun 7.-luokkalaisille esitettiin suomenkieliset kysymykset samasta englanninkielisestä tekstistä. Samankaltaisia tuloksia saatiin muidenkin tekstien osalta.

Vuoden 1971 tutkimuksen jälkeen on kieltenopetuksen tavoitteissa painottunut aiempaa enemmän suullinen kielitaito. Erityisen selvä muutos tapahtui sen jälkeen kun nauhureiden ja nauhoitteiden käyttö yleistyi kieltenopetuksessa. Puheen ymmärtämisen opetusta on tukenut myös se, että kuullun ymmärtäminen tuli ylioppilastutkinnon pakolliseksi osaksi vuonna 1977. Englantia on mahdollista kuulla runsaasti koulun ulkopuolella, erityisesti televisiosta, jossa on runsaasti englanninkielisiä ohjelmia alkukielisinä. Myös nuorisokulttuuri, erityisesti musiikki, ja matkailun lisääntyminen ovat tukeneet suullisen kielitaidon kehitystä englannin kielessä.

Kuullun ymmärtämisen kokeessa vuonna 1991 käytettiin osittain samoja tehtäviä kuin vuosien 1971 ja 1979 tutkimuksessa (ks. Havola & Saari 1993). Näin voidaan oppimisen tasoa verrata eri ajankohtina. Kokeessa oppilaiden tuli muun muassa ymmärtää nauhalta kuuluvia lyhyitä erillisiä lauseita. Tuloksista näkyy selvästi, että oppilaiden taidot olivat johdonmukaisesti parantuneet merkittävästi mittauskerrasta toiseen. Vuoden 1991 peruskoulun 9.-luokkalaisten ymmärsivät englanninkielisiä lauseita yhtä hyvin kuin abiturientit kaksikymmentä vuotta aikaisemmin.

Myös dialogien kuuntelussa peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten olivat vuonna 1991 yhtä hyviä kuin abiturientit kaksikymmentä vuotta aikaisemmin.

Rinnakkaiskoulun aikaan vuonna 1971 keskikoululaiset ymmärsivät englantia selvästi paremmin kuin kansalaiskoululaiset, ja peruskoulussa oli nähtävissä selvät erot tasokurssien suoritus-tason välillä. Peruskoulun aikana koko ikäluokan kuullun ymmärtämisen perustaidot ovat kehittyneet samalle tasolle, millä laajan kurssin oppilaiden taidot olivat peruskoulun ensimmäisen aallon toteutusvaiheessa vuonna 1979.

Kun Suomen suoritustasoa verrataan muihin maihin, havaitaan, että maan eri alueet eroavat suoritustasossa melko vähän. Uusimaa ja Itä- ja Pohjois-Suomi poikkeavat kuitenkin tästä yleiskuvasta: itä- ja pohjoissuomalaiset oppilaat osasivat vain noin 85 % siitä, mihin uusimaalaiset oppilaat ylsivät. Oppilaiden kesken oli havaittavissa suuriakin eroja. Kaupunkilaisoppilaat olivat jossakin määrin parempia. Tyttöjen osalta ei kuitenkaan tällaista eroa juuri havaittu. Isot ja pienet koulut todettiin tasaveroisiksi. Oppilaat, joiden vanhemmilla oli korkeampi koulutustaso ja joiden kotona oli runsaammin kirjoja ja niitä myös luettiin, menestyivät muita paremmin kuullun ymmärtämisen tehtävissä.

Suomalaiset koululaiset ymmärtävät nykyisin siis englanninkielistä tekstiä selvästi paremmin kuin heidän rinnakkaiskoulu käyneet edeltäjänsä. Peruskoulun päättyessä oppilaat ymmärtävät yksinkertaisia tekstejä jotakuinkin yhtä hyvin kuin vastaavanlaisia äidinkiellisiä tekstejä. Suurempia eroja voitaisiin varmasti havaita pitempien ja vaikeampien tekstien ymmärtämisessä, mihin suurin syy olisi luultavasti löydettävissä sanavaraston eroista.

Tason parantumiseen on varmasti monia syitä. Kieltenopetus on vakiintunut koko ikäluokan oppiaineeksi. Opetusmenetelmät ovat monipuolistuneet, ja peruskoulun oppimateriaaleissa on moninkertainen määrä tekstiä esimerkiksi keskikoulun entisiin oppikirjoihin verrattuna. Peruskoululaiset todennäköisesti lukevat vieraskielistä tekstiä paljon useammin ja enemmän kuin aikanaan rinnakkaiskoulun oppilaat, koska englannin kielen tarjonta on runsasta esimerkiksi nuorisokulttuurissa ja erilaisessa harrastustoiminnassa. Viime vuosina on lisäksi internetin käyttö tullut tärkeäksi englannin kielen välittämisen kanavaksi.

Englanninkielisen puheen ymmärtämisessä on samoin tapahtunut selvää edistymistä vuodesta 1971. Osittain tämä selittyy englannin kielen suosion kasvulla ja kielen helpolla tavoitettavuudella, kuten edellä jo tekstin ymmärtämisen osalta todettiin. Osittain myönteinen kehitys on varmasti tulosta myös kielenopetuksen uudistumisesta ja runsaasta oppimistilaisuuksien tarjonnasta.

5 Ylioppilastutkinnon tuloksia

Ylioppilastutkinnon tulokset tarjoavat mittavan välineen kielikoulutuksen tuloksellisuuden tarkasteluun. Pitkäaikaistutkimusta ylioppilaskirjoitusten kielikokeiden tuloksista ei ole käytettävissä. Tässä yhteydessä on mahdollista ainoastaan esittää suppeita havaintoja vuoden 1998 englannin kokeen tasosta.

Taulukossa 1 esitetään ns. pitkänä kielenä suoritetun englannin tulokset siten, että siitä näkyvät erikseen naisten ja miesten sekä suomen- ja ruotsinkielisten kokelaiden menestyminen ja läänien suoritustason vaihteluväli.

Taulukko 1. Ylioppilastutkinnon englannin kielen kokeessa pitkänä kielenä menestyminen vuoden 1998 keväällä

	Kaikki	Naiset	Miehet	Suom.	Ruots.	Läänit
Koko kielikoe	4,13	4,11	4,17	4,09	4,94	3,73—4,34 (5,25 Ahvenanmaa)
Kokonaispistemäärä	227 75,9 %	226 75,6 %	228 76,2 %	226 75,6 %	250 83,6 %	
Kuullun ymmärtäminen	64,3 71,4 %	62,4 69,3 %	67,0 74,0 %	64,4 76,1 %	72,1 80,1 %	
Kirjall. osa (tekstinymm. + kielioppi/sanasto)	86,8 78,9 %	87,3 79,4 %	86,1 78,2 %	86,4 78,5 %	95,6 86,9 %	
Kielioppi ja sanasto	31,6 79,0 %	32,0 80,0 %	31,1 77,8 %	31,5 77,8 %	36,1 90,3 %	
Kirjoitelma	76,3 77,0 %	76,9 77,7 %	75,4 76,2 %	76,1 79,9 %	82,8 83,6 %	

Pitkän englannin kokeessa todettiin vuonna 1996 ensimmäisen kerran, että mieskokelaat menestyivät jonkin verran paremmin kuin naiskokelaat. Vuoden 1998 tulokset osoittavat, että miehet ovat edelleen olleet parempia kuin naiset. Vastaavaa ei ole voitu havaita missään muussa kielessä. Tilanne lienee kansainvälisestikin hyvin harvinainen, ehkä jopa ainoalaatuinen. Englannin opetusta ei ole varmaankaan mukautettu pojille paremmin sopivaksi, vaan tulos selittyy sillä, että englannin osaaminen koetaan tärkeäksi ja juuri tätä kieltä harrastetaan runsaasti koulun ulkopuolella (esim. internet ja erilaiset roolipelit).

Ruotsinkieliset abiturientit menestyvät suomenkielisiä paremmin ylioppilastutkinnon pitkän englannin kokeissa. Tulokset ilmenevät seuraavasta taulukosta, jossa on otettu huomioon pelkästään monivalintakokeet (prosenttia maksimista):

	1991		1995		1998	
	Suom	Ruots	Suom	Ruots	Suom	Ruots
Luetun ymmärtäminen	75,9	81,8	78,7	85,9	83,5	89,0
Kuullun ymmärtäminen	76,8	87,3	86,6	90,5	74,5	83,0
Kielioppi ja sanasto	69,8	72,0	65,8	79,1	77,3	89,3

Taulukosta näkyy kaikkina 1990-luvun vuosina esille tullut havainto: ruotsinkieliset abiturientit menestyvät 5—10 prosenttiyksikköä paremmin kuin suomenkieliset, vaikka he ovat opiskelleet yleensä kaksi vuotta vähemmän englantia. Ero varmaankin selittyy lähinnä kielisukulaisuudella: ruotsi ja englanti ovat keskenään läheisiä germaanisista sukulaiskielistä, kun taas suomi kuuluu toiseen kieliperheeseen (Ringbom 1987). Sama tulos nähdään myös lyhyen saksan kokeessa. Saksa ja ruotsi ovat nekin sukulaiskieliä.

Ruotsinkielisten paremmuus osoittaa selvästi, että oppimisen saavutustasoa ei voida selittää pelkästään sillä, miten paljon opetusta on annettu ja millaista se on ollut laadultaan. Koulutuksen tuottavuutta ei voidakaan tarkastella suoraviivaisesti tulosten perusteella, vaan ensin olisi tarpeen arvioida sopivalla menetelmällä odotusarvot oppimistasolle ja sen jälkeen voitaisiin katsoa, missä määrin saavutustaso vastaa odotusarvoa. Amerikkalainen Foreign Service Institute on esimerkiksi esittänyt arvion, että englanninkieliset kieltenoppijat tarvitsevat kaksi kertaa enemmän opiskelua saavuttaakseen suomen kielessä saman toiminnallisen kielitaidon tason kuin ruotsissa tai muissa germaanisissa kielissä.

Lyhyemmän aikaa opiskeltujen kielten ylioppilaskokelaiden saamista arvosanoista on esiintynyt melko yleisesti huolestuneisuutta. Tämä on koskenut erityisesti D-kielen arvosanoja, koska D-kielen kokelaat ovat joutuneet suorittamaan samassa kokeessa useita kieliä. On esitetty arveluja, että heikohko menestyminen vähentäisi halukkuutta osallistua ylimääräisen kielen kokeeseen. Seuraava selvitys on tehty kevään 1991 aineistosta. Kun painotettiin arvosanoja siten, että improbatur on 1 ja laudatur 6, saatiin seuraavat keskiarvot:

C-englanti	4,863
D-englanti	4,463

Ero on noin puoli arvosanaa.

C-saksa	4,796
D-saksa	3,851

Ero on lähes yksi kokonainen arvosana.

C-venäjä	4,760
D-venäjä	4,228

Ero vastaa noin puolta arvosanaa.

C-ranska	4,773
D-ranska	4,004

Ero on noin 3/4 arvosanojen välimatkasta.

Erot ovat selvät. D-kielessä arvosanat olivat merkittävästi heikompia kuin C-kielessä. Kouluarvosanoihin verrattuna ylimääräisissä kielissä — erityisesti venäjässä — saatiin laudaturarvosanoja melko vähän, ja sama suuntaus oli myös näkyvissä magna cum laude approbatur -arvosanoissa. Hylättyjen arvosanojen uusijoiden hylkäysprosentti oli korkea: 50 % (A-finska), 70 % (A-englanti).

Ylioppilastutkintolautakunnan kielivaliokunnan jäsenet ja kielikokeiden tarkastajat ovat työsään selvästi havainneet, että kokelaiden suoritustasossa vallitsee erittäin suuri hajonta. Parhaat kokelaat osaavat kieliä erinomaisesti, mikä näkyy erityisesti loistavissa kirjoitelmissa, joissa kieli on idiomaattista, lähes virheetöntä, sanasto erittäin monipuolista, esitys selkeää ja teksti johdonmukaista. Heikoimmilla kokelailla sen sijaan on suuria vaikeuksia tuottaa luettavaa tekstiä. Tätä havainnollistavat pitkän englannin kokelaiden tulokset kevään 1995 kokeessa. Kuullun ymmärtämisen kokeessa heikoin kymmenennes osasi 48,5 % siitä, mitä paras kymmenennes osasi, ja tekstin ymmärtämisen heikoin kymmenennes osasi 51,2 % siitä, mitä paras kymmenennes osasi. Kirjoitelmaosassa heikoimman kymmenenneksen pistemäärän keskiarvo oli 57,3 % parhaan kymmenenneksen vastaavasta. Kaikkein heikoimman ja kaikkein parhaimman suorituksen väli on tietysti vielä paljon suurempi.

6 Ammattikoulutuksen kielikoulutus ja sen tuloksellisuus

Keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä 1980-luvun puolivälissä toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli tulivat pakollisiksi peruskoulupohjaisessa keskiasteen koulutuksessa. Kieltenopetuksen määrät säädettiin koskemaan kaikkia ammattikoulutuksen peruslinjoja, vaikka poikkeuksiakin tosin sallittiin jossakin määrin (Kantelinen 1998).

Vuosituhannen vaihteeseen mennessä on ammattikoulutuksessa siis opetettu ja opiskeltu kieliä viidentoista vuoden ajan. Kielikoulutusta on siten ehditty antaa usealle ikäluokalle ja suurelle määrälle opiskelijoita. Ammatillinen kielikoulutus on siis jo ollut siinä määrin vakiintunutta, että sen tuloksellisuutta voidaan arvioida.

Perustutkintojen opintoviikkoina määritelty laajuus on 80—120 ov (2—3 vuotta). Lukiopohjalta tutkinto on 20—40 opintoviikkoa suppeampi. Pakollisiin kieliopintoihin kuuluu 2 ov vierasta kieltä ja 1—2 ov toista kotimaista kieltä. Toisen kotimaisen kielen opintoviikkomäärä on vaihtoehtoinen äidinkielen opintoviikkomäärän kanssa. Pakollisen vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen opintojen yhteinen osuus ammatillisista opinnoista vaihtelee 3:sta 10 prosenttiin ja riippuu suoritettavasta tutkinnosta ja opiskelijan aikaisemmista opinnoista (Väyrynen ym. 1998).

Ammatilliseen koulutukseen sisältyvää kielenopetusta on arvioitu hyvin vähän. Siksi opetushallituksen vuonna 1998 esittämä arvio ammatillisten oppilaitosten kielenopetuksen nykytilasta ja kehittämistarpeista (Väyrynen ym. 1998) on merkittävä virstanpylväs. Perusjoukko koostui niistä oppilaitoksista, joissa oli kevätlukukaudella 1997 toisen asteen perustutkinnon suorittavia opiskelijoita. Niistä koostunut otos käsitti oppilaitosten johtavat rehtorit ja kaikki kielenopettajat. Tietoja kielten tarjonnasta, opetusresursseista ja opettajien pätevyydestä kerättiin kyselylomakkeella kaikilta toisen asteen ammatillista peruskoulutusta järjestäviltä oppilaitoksilta. Vastausprosentti oli 81 %. Joka kolmannen oppilaitoksen (n=151) rehtorille, opettajille ja opiskelijoille tehtiin myös erillinen lisäkysely. Palautusprosentti oli 96 % oppilaitosten osalta. Vastauksia saatiin 329 opettajalta ja 2 145 opiskelijalta, joista 250 oli ruotsinkielisiä. Ruotsinkielisissä oppilaitoksissa (n=15) vastasivat kaikki opiskelijat ja suomenkielisissä 20 opiskelijan otos.

Arvioinnin yhteyteen liitettiin myös Yleisten kielitutkintojen (YKI) englannin keskitason koe. Siihen osallistui 442 opiskelijaa, joista toisen asteen opiskelijoita oli 402. Ruotsinkielisille opiskelijoille esitettiin erikseen laadittu suomen kielen koekokonaisuus.

Opettajista vähän yli 70 % piti ruotsia tarpeellisena tai erittäin tarpeellisena, englantia vastavasti lähes kaikki opettajat. Muiden kielten tarpeellisuus koettiin paljon vähäisemmäksi. Opiskelijoista 40 % piti englantia erittäin tarpeellisena ja 32 % tarpeellisena. Vastaavat luvut ruotsin osalta olivat 18 % ja 30 % (vähän tarpeellisena ruotsia piti 25 % opiskelijoista). Muiden kielten osalta vastauskato oli 30—50 %, mikä ilmeisesti kertoo, että ne koetaan vähämerkityksisiksi. Vastanneista vähän yli 40 % piti saksaa, ranskaa ja venäjää vain vähän tarpeellisina. Saksa koettiin selvästi tärkeämmäksi kieleksi kuin ranska tai venäjä: noin 30 % vastanneista piti saksaa tarpeellisena tai erittäin tarpeellisena, kun taas ranskan ja venäjän vastaava prosentti oli vain 15 %. Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset kielten keskinäisestä tärkeydestä olivat samansuuntaiset, mutta opettajat pitivät vieraita kieliä jonkin verran tärkeämpinä kuin opiskelijat.

Englantia ja ruotsia oli oppilaitoksissa tarjolla eniten. Näitä kieliä tarjottiin kaikissa oppilaitoksissa. Saksaa oli tarjolla kolmanneksessa oppilaitoksista, ranskaa joka viidennessä ja venäjää joka kymmenennessä. Opiskelijoiden valinnoista suuntautui pakollisissa kielissä yli 86 % englantiin ja 81 % ruotsiin, 8 % saksaan, 4 % ranskaan ja 2 % venäjään. Valinnaisissa kielissä kielten järjestys oli sama. Englantia opiskeli vapaaehtoisesti 48 %, ruotsia ja saksaa 27 %, ranskaa 17 % ja venäjää 12 %.

Kieltenopetuksen välittömät kustannukset (opettajien palkkaus ja henkilöstön koulutusmenot sekä ostetut palvelut) arvioitiin yhteensä lähes 200 miljoonaksi markaksi. Kielenopetuksen osuus opetuksen palkkauskustannuksista oli vain noin 4 %. Oppilaskohtaiset menot olivat vajaat 950 markkaa. Viime vuosina tapahtuneen resurssien vähentymisen vaikutuksesta arvioitiin kontaktituntien määrän vähentyneen tuntuvasti samalla kun opetusryhmät ovat suurentuneet.

Opiskelijat arvioivat englannin opetusta myönteisimmin. Kielteisin oli arvio suomen kielen opetuksesta ruotsinkielisissä oppilaitoksissa. Parhaimpina piirteinä opetuksessa pidettiin opetuksen sisältöä ammatin kannalta ja arvostelun asianmukaisuutta. Eniten aiheutti arvostelua suullisen kielitaidon harjoituksen vähäisyys sekä ammattiaineiden ja kielten opettajien vähäinen yhteistyö.

Yleisten kielitutkintojen keskitason englannin kokeen tulokset jakautuivat seuraavan taulukon mukaisesti:

Tasot	Kielitaidon osa-alueet					
	Puhuminen	Puheen ymmärtäminen	Kirjoittaminen	Tekstin ymmärtäminen	Kielioppi/sanasto	Yleistaso
0	8,2 %	6,2 %	8,5 %	2,5 %	2,5 %	6,0 %
1	6,0 %	7,7 %	10,2 %	10,7 %	21,9 %	7,5 %
2	12,9 %	14,7 %	19,7 %	13,4 %	22,4 %	20,9 %
3	21,6 %	26,6 %	24,9 %	26,6 %	33,3 %	25,9 %
4	26,1 %	24,4 %	20,9 %	23,1 %	11,9 %	24,4 %
5	20,6 %	20,4 %	15,9 %	23,6 %	8,0 %	15,4 %

Opiskelijoista noin 70 % arvioi YKI-kokeen suullisen osan pystyneen mittaamaan vähintään tyydyttävästi heidän kielitaitoaan ja 85 % antoi saman arvion kirjallisesta osasta. Vaikka tulos on kohtalainen, on syytä todeta, että YKI-kokeet mittaavat yleistä kielitaitoa, eikä tulos siis suoraan heijasta ammatillisen kielinopetuksen omien tavoitteiden saavuttamista.

Arviointijulkaisussa taulukon tuloksia ja opettajien arviointeja tulkitaan siten, että englannissa olisi saavutettu tavoitteena oleva kielitaito varsin hyvin. Tämä selittynee sillä, että ammatillisessa koulutuksessa YKI:n mukaisesti määritelty tavoitetaso alkaa jo tasosta 1. Se on kuitenkin todella vaatimaton taso. Tätäkään tasoa ei saavuttanut 6 % kokeeseen osallistuneista. Kokeeseen osallistuneista peräti 40 % piti kielitaitoaan riittämättömänä. Opiskelijoiden arviot olivat opettajien arviota kriittisemmät. Raportin laatijoiden näkemyksestä poiketen voitaisiin tuloksia arvioida kokonaisuutena siten, että noin viidennes ammatilliseen koulutukseen osallistuneista ei ole saavuttanut sellaista kielitaidon tasoa, jota voisi kohtuudella odottaa peruskoulun käyneiltä ja ammatilliseen koulutukseen osallistuneilta. Lisäksi 16 % opettajista myönsi antaneensa hyväksytyjä arvosanoja opiskelijoille, jotka eivät todellisuudessa olleetkaan saavuttaneet tavoitteita. Opiskelijat arvioivat ruotsin kielen taitonsa selvästi heikommaksi kuin englannin. Tuloksissa näkyi selvästi lukion käyneiden opiskelijoiden paremmuus. Tätä voidaan pitää odotuksen mukaisena.

Ammatillisen koulutuksen kieltenopetus joutuu toimimaan varsin vaikeissa olosuhteissa (Kantelinen 1998). Ammatillisessa koulutuksessa otettiin uudet opetussuunnitelmat käyttöön vuonna 1995. Opetussuunnitelmissa heijastuvat modernit näkemykset koulutuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Suunnitelmien toteuttaminen käytännössä on epäilemättä suuri haaste ammatilliselle koulutukselle. Tämänhetkistä tilannetta ei voi kaikilta osin pitää tyydyttävänä. Ammatillinen kieltenopetus tarvitseekin kipeästi tuekseen aikaisempaa paljon järjestelmällisempää tutkimus- ja kehittämistoimintaa, määrätietoisempaa opettajien täydennyskoulutusta ja oppilaitosten ja opettajien välistä yhteistyötä, myös oppilaitosten välisen verkottumisen avulla. Kieltenopettajien peruskoulutuksessa tulisi tähänastista selvemmin ottaa huomioon myös se, että huomattava osa opettajaksi valmistuvista sijoittuu opettajiksi ammatilliseen koulutukseen. Muutoin vaatimusten edellyttämä korkea taso saattaa jäädä saavuttamatta.

Työelämän kielitaitotarpeita on yksityiskohtaisesti tarkasteltu myös Prolang-hankkeeseen liittyvässä selvityksessä (M. Huhta 1999).

7 Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kieltenopetus

Kun ammattikorkeakoulut 1990-luvulla aloittivat toimintansa, säädettiin niiden tutkintoja koskemaan samat kielitaitovaatimukset kuin yliopistotutkintojakin. Kaikissa korkeakoulututkinnoissa on toisen kotimaisen kielen vaatimuksena virkamieheltä kaksikielisellä kielialueella toimimiseen vaadittava kielitaito ja vieraiden kielten kirjallista ja suullista taitoa edellytetään tutkinnosta riippuen yhdessä tai kahdessa kielessä siinä määrin kuin se on tarpeen tutkinnon suorittamisen ja ammatin harjoittamisen kannalta. Virkamiesruotsin vaatimus tuli yliopistotutkintoihin tutkinnonuudistuksessa 1980-luvun alussa. Tutkintoihin sisältyvää vieraiden kielten koulutusta oli vähitellen uudistettu 1970-luvun alkupuolelta lähtien sitä mukaa kun yliopistoihin oli perustettu kielikeskuksia. Vanhojen tutkintojen kääntämiseen perustuneet *pro exercitio* -kokeet jäivät lopullisesti historiaan tutkinnonuudistuksessa.

Se, että Suomessa kaikkiin tutkintoihin sisältyy kielitaitovaatimuksia, on kansainvälisesti suomalaisen korkeakoulujärjestelmän erityispiirre. Kielikeskusopetuksen aloittaminen 1970-luvulla on ehdottomasti ollut kaikkein merkittävin muutos suomalaisten yliopistojen kielikoulutuksessa. Se on ollut tärkeimpiä ratkaisuja maan koko kielikoulutusjärjestelmän kehittämisessä peruskoulun kaikkia koskevan yleisen kieltenopetuksen rinnalla. Suomessa on oltu korkeakouluopiskelijoiden kielitaidon kehittämisessä 10—15 vuotta edellä muita Euroopan maita. Itse asiassa monissa maissa tällainen kielitaidon opetus on edelleen laiminlyöty tai sitä toteutetaan erittäin suppeasti.

Toinen merkittävä kielikoulutusta koskeva ratkaisu oli kääntäjäkoulutuksen siirtäminen yksityisistä kääntäjänkoulutuslaitoksista yliopistoihin tutkinnonuudistuksen yhteydessä vuonna 1980, jolloin diplomikielenkääntäjän tutkinnon tilalle tuli normaali yliopistotutkinto.

Kielikoulutuksen vaikuttavuustutkimuksen yhteydessä ei korkeakouluopetukseen liittyviä seikkoja ole varsinaisesti selvitetty. Yliopistojen kielikeskusopetusta on käsitelty laajasti Carlsonin opetusministeriön toimeksiannosta vuonna 1996 toimittamassa muistiossa (Carlson 1996). Yliopistojen ainelaitosten kielikoulutuksesta ei ole tehty kattavaa tutkimusta. Yliopistojen kielikoulutusta on tarkasteltu vaikuttavuusprojektin aiemmissa julkaisuissa (Sajavaara ym. 1997, 203—207; Sajavaara 1998; ks. myös Sajavaara 1995).

Ammattikorkeakoulujen kielikoulutuksesta on tehty vuonna 1999 opetusministeriön asiaa selvittäneen työryhmän toimeksiannosta raportti (Sajavaara 1999), jossa on käsitelty keskeisiä näiden yksikköjen kielikoulutukseen liittyviä kysymyksiä. Selvityksen toteutti Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Sitä tehtäessä toiminnassa oli 32 vakinaista tai väliaikaista ammattikorkeakoulua. Ammatillisia korkeakouluja koskevat tiedot ovat alla osaksi tästä selvityksestä.

Yliopistoissa oli vuonna 1998 kaikkiaan 147 000 opiskelijaa ja ammattikorkeakouluissa vuonna 1998 kaikkiaan 78 000 (vuoden 1997 opiskelijamäärä oli 62 000). Yliopistotutkintojen määrä

nousi 11 000:sta vuonna 1990 aina 16 500:aan vuonna 1998. Ammattikorkeakoulututkintoja suoritettiin ensimmäisenä tilastoituna vuotena 1995 kaikkiaan hieman yli 1 600, ja vuonna 1998 määrä oli jo lähes 7 000. Huomattava kasvu johtuu järjestelmän sisäänajosta ja korkeakoulujen määrän lisääntymisestä. Yliopistoissa tutkintomäärän kasvu lienee pääosin seurausta toiminnan tehostumisesta.

7.1 Yliopistot

Pakolliset yliopistotutkintoihin sisältyvät kielitaitovaatimukset olivat laajimmillaan heti tutkinnon uudistuksen jälkeen 1980-luvulla. Kuluvan vuosikymmenen taloudelliset rajoitteet ovat aiheuttaneet sen, että monissa tiedekunnissa, erityisesti 'kovissa' tieteissä, kielitaitovaatimuksia on kavennettu, opetuksen määrää vähennetty ja kielitaitovaatimukset on katsottu täytetyiksi aiempien kieliopiintojen perusteella. Tällaiset päätökset ovat tiedekuntatason päätöksiä, eivätkä kielikeskukset voi niihin suoraan vaikuttaa. Joissakin yliopistoissa on jopa esitetty vaatimuksia kielikeskusten toiminnan lopettamisesta ja kielenopetuksen järjestämisestä jollakin toisella tavalla. Vaikka kielitaitoa arvostetaan merkittävänä osana akateemista osaamista, siitä ollaan ensimmäiseksi valmiita luopumaan, kun voimavarat ovat riittämättömät.

Monien kielikeskusten materiaaliset edellytykset hoitaa tehtävänsä kunnolla ovat rajalliset. Suuri osa opetuksesta joudutaan ohjaamaan keskeisten kielen pakollisten, joskin melko matalien taitovaatimusten täyttämiseen, kun taas korkeampaan kielitaidon tasoon tähtäävään opetukseen ei ole juuri mahdollisuuksia. Opetusryhmät kasvavat ja samalla heterogeenistuvat. Opiskelijamäärien kasvua vastaavaa opetustarjonnan lisäystä ei ole pystytty toteuttamaan. Suuren osan opetuksesta hoitavat tuntiopettajat, joiden velvollisuuksiin ei kuulu opetuksen kehittäminen samalla tavalla kuin vakinaisten opettajien.

Yliopistojen kielikeskuksissa oli vuonna 1995 yhteensä 247 päätoimista opettajaa ja suuri joukko sivutoimisia opettajia, joiden opetus vastasi laskennallisesti päätoimiseksi työksi muutettuna 56 opettajan työtä. Opiskelijoita tuona vuonna oli yliopistoissa kaikkiaan 135 000. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa oli vuonna 1998 käytettävissä yhtä opiskelijaa kohti vähän yli 600 markkaa kielikeskusopetuksen järjestämiseen.

Tuoreita selvityksiä ei ole käytettävissä opiskelijoiden suhtautumisesta yliopistojen kielikeskusopetukseen. Kun sellaisia 1980-luvulla tehtiin, palaute oli pääosin myönteistä (ks. Sajavaara 1998, 96—97). Pakollisuutta arvosteltiin, samoin arvosteltiin opiskelijatovereiden passiivisuutta, opetuksen liian nopeaa etenemistä, oppimateriaalien laatua ja motivoitumisen ja aktiivisuuden puutetta. Opetuksen tavoitteita ei useinkaan ollut täsmennetty, eikä opiskelijoiden erityisaloihin kiinnitetty tarpeellista huomiota. Todennäköisesti tilanne ei ole ratkaisevasti muuttunut.

Kielikeskusopetuksen järjestelyt vaihtelevat yliopistosta toiseen. Opintojen laajuus on erilainen tutkinnosta toiseen. Erityisen laajaa opetus on kaupallisen alan tutkinnoissa.

Yliopistoihin pääsee sisään vain hyvin valikoitunut opiskelija-aines, jonka on ollut selviydyttävä aiemman koulutuksen kieliopinnoista suhteellisen hyvin, jotta he ylipäätään voisivat hakeutua

yliopistoon opiskelemaan. Tässä mielessä pyrkimys peruskoulujen ja lukioiden kielikoulutuksen monipuolistamiseen ja tehostamiseen on hyvin merkityksellinen myös yliopistojen kannalta. Yliopistojen tehtävänä olisi silloin ensisijaisesti kielitaidon ylläpito ja syventäminen.

Opetusministeriön kielikoulutuksen tehostamiseen tarjoama tuki on ollut kielikeskusten toiminnan kannalta hyvään tarpeeseen, mutta sillä ei ole voitu ratkaista ongelmaa, joka aiheutuu yksistään jo opiskelijamäärän kasvun aiheuttamasta kielenopetuksen tarpeen lisääntymisestä. Ongelmat joudutaan ratkaisemaan nykyresursseilla, niitä uudella tavalla jakamalla ja käyttämällä muita mahdollisia keinoja. Kovin mielekästä ei ole se, että huomattava osa yliopisto-opiskelijoista vapautetaan kielikoulutuksesta aiempien opintojen perusteella.

Helpoimmin lienee hoidettavissa opiskelun edellyttämän kielitaidon vaatimus. Sen sijaan korkeatasoisen kielitaidon antaminen tulevien työtehtävien hoitamiseen jää yleensä toteuttamatta, koska nykyresurssit eivät siihen riitä. Vaihto-ohjelmien kasvu auttaa jossakin määrin. Vuonna 1998 kaikkiaan 3 650 suomalaista yliopisto-opiskelijaa opiskeli tai harjoitteli ulkomailla yli kolmen kuukauden ajan. Suomeen saapuvien vaihto-opiskelijoiden määrä kasvaa kaiken aikaa.

Vieraskielinen opetus saattaa tarjota jonkinasteisen avun, ja sen määrä on jossakin määrin vähin erin kasvanut. Ulkomaalaisten opiskelijoiden määrän lisääntyminen myös aiheuttaa painetta tähän suuntaan. Toistaiseksi kuitenkin vieraskielisen opetuksen järjestämiseen sisältyvät ongelmat ovat vielä ratkaisematta. Ne liittyvät opetukseen suunnitteluun ja kytkentään muuhun koulutukseen, opettajien ja opiskelijoiden kielitaitoon, asioiden hallintaan äidinkielellä, jos opetus on ollut vieraskielistä, terminologian mahdollisiin aukkoihin äidinkielessä ja kielikouluttajien tukipalvelujen tarpeeseen.

Omatoimisen opiskelun mahdollisuuksia rajoittaa soveliaiden aineistojen puute, opiskelijoiden ohjaukseen käytettävissä olevan ajan rajallisuus ja sopivien nykyaikaisten itseopiskelutilojen puuttuminen. Omatoimisuuden edellytyksenä on myös se, että kielikoulutuksessa olisi jo aiemmin luotu myönteinen asenneperusta. Informaatioteknologiasta ja multimediasta lienee tulevaisuudessa odotettavissa helpotusta, mutta toistaiseksi alan pedagoginen ajattelu on vielä pahasti lapsenkengissä.

Työelämän kielitilanteiden tarpeisiin kaivattaisiin pitkälle erikoistuneita kielenopettajia, mutta jo opettajien peruskoulutukseenkin kaivataan tietoja työelämän tarpeista (M. Huhta 1999). Kysymys ei ole pelkästään erityisalan sanaston upottamisesta opetuksen yhteyteen. Monen alan akateemiset ammattilaiset ovat kielen suurkuluttajia ilman että heidän peruskoulutukseensa sisältyy juuri ollenkaan kielen käytön ja merkityksen ymmärtämiseen ohjaavaa koulutusta. Tällaisia ammattilaisia ovat mm. juristit, lääkärit, papit, sosiaalityöntekijät, kaupan alalla erilaisissa tehtävissä olevat ja opettajat. Maahan kaivattaisiin monien erilaisten alojen asiantuntijoita, jotka olisivat perehtyneet laajasti kieleen muutenkin kuin vain siten, että osaavat käyttää kieltä viestinnässä. Tämä edellyttäisi kielikoulutuksen parempaa integrointia yli tiedekunta- ja laitosrajojen sekä kielten ainelaitosten opetuksen suuntaamista osittain uudelleen.

Kielikeskusten ongelmat ovat pääosin samoja kuin ne, joita tuotiin esille jo kolmekymmentä vuotta sitten järjestelmää kehitettäessä. Resursseista on puutetta, rahan, välineiden ja tilojen lisäksi myös asiantuntemuksesta, opettajien koulutuksesta ja kielenoppimista koskevasta tiedosta.

Kieliaineiden opiskeluun valitaan opiskelijat pääsykokeissa, joissa painottuu keskeisesti pyrkijöiden senhetkinen kielitaito. Suullista kielitaitoa ei arvioida puhumisen osalta. Englannin kielin opiskelijoiksi pääsevien kielitaidon lähtötaso on huomattavan korkea, koska kilpailu paikoista on tiukka. Muissa kielissä on suurempia ongelmia, koska kouluopetuksen taso on ollut huomattavasti kirjavampaa ja hakijamäärät saattavat jäädä kovinkin alhaisiksi.

Yliopistoissa kieliaineiden opetus vaihtelee kieliaineiden ainelaitoksissa laitoksesta ja kielestä toiseen. Kielitaitoon tähtäävien opintojen osuus on kasvanut 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Nykyisin ohjelmaan sisältyy erilaista suullisen ja kirjallisen kielitaidon harjoittelua. Kielitaidon kehittämistä on myös kytketty asiantiedon opiskeluun. Käytettävissä ei ole aineistoa, joka tekisi mahdolliseksi arvioida kielitaito-opintojen osuutta opinnoista. Useimmat laitokset edellyttävät muutaman kuukauden oleskelua maassa, jossa opiskeltavaa kieltä puhutaan.

Tutkinnon suorittaneiden tasoa voidaan pitää kansainvälisesti korkeana. Huomattavaa parannusta on erityisesti tapahtunut suullisen kielitaidon hallinnassa. Koska valtaosa tutkinnon suorittaneista siirtyy kieltenopettajiksi, olisi erittäin tärkeää, että ammatissa toimivien kieltenopettajien kielitaidon ylläpidosta huolehdittaisiin. Tärkeää myös olisi, että opettajaksi koulutettavien aineopinnoissa nykyistä laajemmin otettaisiin huomioon kielinopetukseen liittyvät näkökohdat.

Kääntäjäkoulutuksessa on alusta alkaen ollut huomattavasti enemmän kielitaidon opetusta kuin perinteisissä kieliaineissa. Tavoitteena on hyvin korkea kielitaito, joka ei poikkeaisi kovinkaan paljon äidinkielen kielenkäyttäjän tasosta. Tähän ei kuitenkaan koulutuksessa yleensä päästä. Varsinkin tulkkiopetuksen kehittämistarve on erityisen suuri.

7.2 Ammattikorkeakoulut

Ammattikorkeakoulujen perustamisen lähtökohtana oli pyrkimys ammatillisen koulutuksen tason kohottamiseen, jotta koulutus vastaisi työelämän kehittymisen vaatimuksia. Yhteiskunnassa on käynnissä monia muutostapahtumia, jotka edellyttävät erilaisissa asiantuntijoina toimivilta kykyä selviytyä uudenaikaisista tehtävistä. Tällaisia ovat muun muassa yleinen toimintojen kansainvälistyminen ja globalistuminen, taloudellinen kehitys, teknologistuminen ja elinkeino- ja ammattirakenteiden muutokset. Kansainvälistymisen ja siihen liittyvän taloudellisen yhdentymisen tarpeisiin oli erityisen tärkeää kehittää ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimuksia.

Erilaisten määrällisten tietojen lisäksi Soveltavan kielitutkimuksen keskuksen vuonna 1999 tekemässä selvityksessä koottiin tietoja laadun ja tuloksellisuuden arvioinnista, kielikoulutuksen uudelleen organisoinnista, lähtötason ja opetuksen arvioinnista, omatoimisen opiskelun ohjauksesta, tietotekniikan käytöstä, tarjolla olevista oppimateriaaleista, oppilaitosten välisestä yhteistyöstä ja kieltenopettajien koulutuksesta.

Ammattikorkeakouluissa toimi vuonna 1999 yhteensä 919 kieltenopettajaa, joista 620 oli päätoimisia. Päätoimisista opettajista 226 opetti englantia, sivutoimisista 70. Valtaosa eli 42 % opettajista toimi kaupan ja hallinnon koulutusalailla ja 26 % tekniikan koulutusalailla. Päätoimisista opettajista oli 87 % (538) suorittanut ylempään korkeakoulututkintoon.

Ilmeisenä ongelmana kielikoulutuksen kehittämisen kannalta on ammattikorkeakouluissa se, että kieltenopettajat näyttävät jäävän korkeakoulun strategisen suunnittelun ulkopuolelle. Opettajat eivät pääse vaikuttamaan aina edes kielikoulutusta koskeviin ratkaisuihin. Koska järjestelmä lisäksi toimii hajautetusti, sen vuoksi että monet korkeakoulut koostuvat useista erillisistä yksiköistä, opettajien keskinäinen yhteydenpito ja tukitoiminta jäävät rajalliseksi.

Monessa nykyammattissa kyky ja taito käyttää äidinkieltä ja vieraita kieliä on osa olennaista ammatillista kompetenssia, mutta kielitaidon ymmärtäminen tällä tavoin ei aina ole vielä saavuttanut ammattikorkeakoulujen päättäviä tasoja. Käsitteet kielikoulutuksesta pohjautuvat usein edelleen muistikuvii aiempien aikojen kielioppikeskeisestä opetuksesta, joka koettiin elämälle vieraaksi. Monille kielitaito — varsinkin englannin kielen osalta — saattaa myös olla sillä tavoin itsestään selvyyttä, että sen kehittämisen vaatimuksia ei ymmärretä ottaa vakavasti. Siksi kielen opettaja saatetaan kokea toisen luokan toimijaksi.

Monissa ammattikorkeakouluissa on lähdetty voimakkaasti luomaan vieraskielisiä ohjelmia. Niitä oli alkuvuodesta 1999 toiminnassa viitisenkymmentä. Perustana on useinkin ollut pelkäämistään korkeakoulun kilpailutilanteen painottaminen, eikä kielikoulutuksellisia näkökohtia ole juuri otettu huomioon. Monet vieraalla kielellä opettavat eivät ole aina tiedostaneet syytä siihen, miksi he opettavat vieraalla kielellä.

Ammattikorkeakoulujen hajanaisuus aiheuttaa väistämättä tarvetta pohtia kielikoulutuksen uudelleen organisointia. Tällaista pohdintaa ei kuitenkaan ole harrastettu valtaosassa korkeakouluja tai se rajoittuu pelkäämistään uusien kurssien aloittamiseen tai kurssien suuntaamiseen. Monessa korkeakoulussa eri yksiköt tekevät omat päätöksensä toisistaan riippumatta. Joissakin korkeakouluissa on tehty päätös kielikeskuksen perustamisesta tai kielikoulutuksen keskittämisestä muulla tavoin. Joissakin korkeakouluissa pohditaan kielikeskuksen perustamista, kun taas joissakin on tehty jo päätös hajautuksen säilyttämisestä, esimerkiksi eri yksiköiden pitkien välimatkojen takia.

Laajimmin opetettujen englannin ja ruotsin sekä perinteisesti kieliohjelmaan kuuluneiden saksan, ranskan ja venäjän lisäksi ammattikorkeakouluissa opetetaan espanjaa, italiaa, viroa, norjaa, kiinaa, japania, malaijia ja bahasaa. Huolimatta opetettavien kielten suuresta määrästä opetustarjonta on jokseenkin perinteistä. Aivan samoin kuin yliopistoissa myös ammattikorkeakouluissa keskitytään lähinnä perustason opetukseen, ja näyttääkin siltä, että ehkä kaupan ja hallinnon alaa lukuun ottamatta ammattitaidon ja ammatillisen kehittymisen kannalta tarpeellinen kielitaito jää usein saavuttamatta. Kielitaidon monipuolistamistavoitteita ei myöskään saavuteta, koska kieliä valitaan opinto-ohjelmaan pääosin aiemman kielikoulutuksen pohjalta. Kielikoulutuksen tavoitteet ja käytäntö eivät kohtaa toisiaan.

Vieraisissa kielissä tarjottiin ammattikorkeakouluissa opetusta vuonna 1998 yhteensä 10 057 opintoviikkoa. Kielikoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden määrä oli tuolloin 119 169 opiskelijaa (sama opiskelija on laskettu kaikkien opiskelemiensa kielten osalta erikseen).

Ammattikorkeakoulujen perustaminen jakautui useiden vuosien ajalle. Uudistusta pyrittiin vauhdittamaan toisaalta arviointimenettelyllä ja toisaalta myöntämällä korkeakouluasemaan pyrkiville yksiköille väliaikaisen ammattikorkeakoulun status. Monista seikoista johtuu, että nykyisellään ammattikorkeakoulut ovat toisiinsa verrattuna vielä kovin erilaisessa kehitysvaiheessa. Ne

muodostuvat yleensä myös aiemmin erillisinä toimineista koulutusyksiköistä, jotka saattavat edelleenkin sijaita maantieteellisesti kaukana toisistaan. Pyrkimyksenä on ollut muodostaa monialaisia tehokkaita kokonaisuuksia. Monialatausta aiheuttaa kuitenkin sen, että ammattikorkeakouluissa on näkyvissä erilaisia koulutusalakohkaisia menettelytapoja, jotka heijastuvat myös siihen, miten kielikoulutus on järjestetty.

Ammattikorkeakoulujen kielikoulutuksen palkkoihin käytettiin vuonna 1998 yhteensä noin 94 miljoonaa markkaa (muutamasta yksiköstä ei ole saatu tätä tietoa). Kokonaispalkkasumman osuus kunkin ammattikorkeakoulun kokonaisbudjetista vaihteli 3 prosentista noin 8 prosenttiin. Suurin osa korkeakouluista käytti kielikoulutukseen 3–4 prosenttia budjetistaan. Opiskelijaa kohti palkkakustannus oli alimmillaan vajaat 900 markkaa ja enimmillään lähes 2 500 markkaa.

Vaikka ammattikorkeakoulujen kielikoulutukseen on käytettävissä enemmän voimavaroja kuin yliopistojen (yliopistojen kielikeskuksissa oli siis vuonna 1995 yhteensä 247 päätoimista opettajaa ja 56 laskennallisesti päätoimiseksi muutettua tuntiopetuspaikkaa 135 000 opiskelijaa varten), määrärahoja ei voi pitää riittävinä tarkoituksenmukaisen opetuksen järjestämiseen. Opiskelijoiden lähtötaso on ammattikorkeakouluissa huomattavasti heterogeenisempi kuin yliopistoissa, myös sen vuoksi, että vuonna 1998 koko 78 000 opiskelijan joukosta oli peräti kuudennes (noin 13 000) ns. aikuisopiskelijoita, joista osalla ei välttämättä ollut takanaan aiempia kieliopintoja tai heillä oli niitä vain rajallisesti. Määrärahojen riittämättömyys yhdessä hajanaisen koulutusalarakenteen ja monipuolisen koulustarjonnan kanssa aiheuttaa sen, että opetusryhmistä tulee suuria ja kovin erilaisista opiskelijoista koostuvia.

Opintoviikkoa kohti vaadittujen lähiopetustuntien määrä vaihtelee suuresti. Enimmillään tuntimäärä on 36, pienimmillään 14. Vaihtelu saattaa johtua erilaisista pedagogisista ratkaisuksista, esimerkiksi monimuotosovelluksista, mutta usein varmasti myös määrärahojen puutteesta. Itseopiskelu on monissa korkeakouluissa olennainen osa opiskelua, mutta opiskelijoiden ohjaukseen ei ole useinkaan kovinkaan merkittävästi paneuduttu, mikä tarkoittaa sitä, että opettajat ovat tiettyinä aikoina opiskelijoiden käytettävissä ja tehtävistä annetaan palautetta.

Opiskelijoiden erilainen koulutustausta on tehnyt myös tarpeelliseksi järjestää tukiovetusta. Opetusta joudutaan myös eriyttämään, erityisesti pakollisissa kielissä. Monessa korkeakoulussa järjestetään lähtötasokokeita, jotta eriyttäminen olisi mahdollista. Ammattikorkeakouluasetus tarjoaa myös mahdollisuuden kielenopetuksesta vapauttamiseen, mutta se on ollut jokseenkin vähäistä. Vapautus myönnetään yleensä sellaisille, joilla on todettavissa aiemman opiskelun perusteella vaadittava kielitaito. Ruotsin opinnoista vapautetaan yleensä vain ulkomaalaisia tai sellaisia, jotka eivät ole koskaan opiskelleet ruotsia. Vieraan kielen vaatimuksista on joskus vapautettu sellaisia, jotka eivät ole koskaan opiskelleet kieliä.

Tietotekniikan käyttöä pyritään usein tarjoamaan ratkaisuksi lähiopetukseen tarpeellisten resurssien puutteeseen. Sen odotetaan myös tehostavan itseopiskelua. Ammattikorkeakouluissa näyttäisi olevan pyrkimyksiä tähän suuntaan, vaikka tehdyn kyselyn perusteella on vaikea muodostaa selvää kuvaa tietotekniikan hyödyntämisestä. Vaikuttaisi siltä, että alueella vallitsee suuri epä tietoisuus siitä, miten asiassa pitäisi edetä. Kieli- ja multimediasstudioita, joista monet ovat aivan uusia, on runsaasti, ja lisäksi on opiskelijoiden käyttöön tarjolla sadoittain tietokoneita. Monissa korkea-

kouluissa on käytössä sisäiset verkot. Yhteydet internetiin ovat myös olemassa. Erilaista tietokone- ja verkkopohjaista kielikoulutusmateriaalia on yleensä tarjolla, myös itseopiskelun tarpeisiin. Joitakin korkeakoulujen välisiä verkkohankkeita on ollut vireillä. Suurin ongelma tietotekniikan käytössä lienee siinä, että tietotekniikan ja multimedian tehokas hyväksikäyttö edellyttäisi uudenlaisia ajattelua ja pedagogiikkaa, jota toistaiseksi ei ole saatu kehitetyksi. Tällä alueella lienee eräs kehittämisen ja koulutuksen suurimmista haasteista.

Ammattikorkeakouluissa ei ole kovinkaan huolellisesti paneuduttu laadun ja tuloksellisuuden varmistamiseen kielikoulutuksessa. Käytössä on kylläkin joissakin tapauksissa muusta koulutuksesta saatuja laadunvarmistusjärjestelmiä. Pääosin ollaan opiskelijoilta saatavan palautteen varassa.

Tulosten kannalta on merkityksellistä, millä tavoin oppimistulosten arviointi on toteutettu. Monissa ammattikorkeakouluissa pohditaan jatkuvasti arviointikysymyksiä, mutta vaikka arviointi selvästi koetaan ongelmalliseksi, mitään suunnitelmia ei näytä yleensä olevan olemassa arvioinnin kehittämiseksi. Jotkin korkeakoulut käyttävät YKI-tutkintojen tapaisia sanallisia tason arviointeja, ja muutamissa on pyritty rakentamaan kytkentöjä suuremminkin YKI-tutkintoon. Suullisen kielitaidon suorituksiin kiinnitetään erityishuomiota. Jatkovaa seurantaa käytetään usein myös hyväksi. Ilmeisesti valtakunnalliset arvioinnin yleisohjeet olisivat paikallaan, ja saattaisi olla harkittavissa, että jollakin sopivalla tavalla suoritukset yhteismitallistettaisiin rinnastamalla ne Yleisiin kielitutkintoihin. Tämä edellyttäisi kokeilu- ja tutkimustoimintaa ja yhteistyötä Yleisten kielitutkintojen kanssa.

Erytisen ongelmalliseksi koetaan ruotsin kielen suoritusten arviointi. Virkamiesruotsin opetus pyritään yleensä eriyttämään ammattialoittain, ja kokeessa myös edellytetään ammattialan kielen hallintaa. Erillistä arvosanaa ei aina anneta. Eryitystä huomiota tunnutaan yleensä kiinnittävän suulliseen kielitaitoon, jota monissa tapauksissa arvioidaan jatkuvan näytön ja opetuksen yhteydessä suoritettavien tehtävien avulla.

Oman ongelmansa muodostavat oppimateriaalit. Hyvää materiaalia ei yleensä ole useallakaan koulutusosalalla kovin paljon saatavissa, ei varsinkaan sellaista, joka sellaisenaan soveltuisi suomalaiseen ympäristöön. Koska materiaalilta myös edellytetään, että se on ajantasaista ja ajankohtaista, tarve tuottaa itse omaa aineistoa korostuu hyvin voimakkaasti. Aiemmin toisen asteen opetukseen käytetyt aineistot eivät nekään kovin hyvin sopeudu korkeakouluympäristöön. Useimmat korkeakoulut ilmoittavat tuottavansa runsaasti omaa aineistoa kaikissa kielissä.

Mittavampia pyrkimyksiä tuottaa yhteisesti aineistoja koko ammattikorkeakoulujärjestelmän käyttöön on hyvin vähän. Osin tämä varmasti johtuu siitä, miten opetus on järjestetty, mutta osin syynä on se, että tällaisen materiaalityötuotannon tukemiseksi ja rahoittamiseksi ei ole menettelytapoja. Kaupallisesti kannattavaksi tällaista toimintaa ei voida saada yksikkömäärien pienuuden takia. Korkeakoulujen kielikeskuksen toimintaa Jyväskylässä jatkava Soveltavan kielitutkimuksen keskus tuottaa ja julkaisee edeltäjänsä tavoin oppimateriaaleja korkeakouluopetukseen, mutta rahoitus on nykyisin ongelmallista, koska toiminnan pitäisi olla taloudellisesti kannattavaa.

Kiireellisimmät kehittämistarpeet ammattikorkeakoulujen kielikoulutuksessa olisivat kielikoulutuksen hajanaisen organisaation tarkistaminen, arvioinnin kehittäminen ainakin osittain valtakun-

nallisesti, uusia oppimisympäristöjä koskeva kehittämistoiminta, materiaali tuotannon järjestäminen, opettajien täydennyskoulutus ja itseopiskelun ohjaamiseen liittyvät järjestelyt.

Kielikoulutuksen toteutumista ammattikorkeakoulun kaupallisessa koulutuksessa on tarkastellut lisensiaatintutkimuksessaan Marjo Nykänen (1998).

8 Aikuisten kielitaito

Aikuisväestön vieraiden kielten osaamisesta ja opiskelusta on saatu tietoja Aikuiskoulutus 1995 -kyselystä. Tilastollisesti edustavalta 4 107 vastaajan aikuisotokselta kysyttiin, millaiseksi he arvioivat itse oman kielitaitonsa. Vastaaminen perustui viisiportaiseen taitotasokuvaukseen, joka oli mukailtu Yleisissä kielitutkinnoissa käytetystä yhdeksänportaisesta asteikosta. Tutkimuksissa on todettu, että kun ihmiset itse arvioivat omaa kielitaitoaan suhteessa heille annettuihin esimerkkeihin, tulos käy yksin varsin hyvin kielitaitokokeilla saatujen tulosten kanssa. Suomalaiset kylläkin näyttäsivät yleensä arvioivan kielitaitonsa jonkin verran huonommaksi kuin se todellisuudessa on. Itsearviointiin perustuvan selvityksen voidaan siis katsoa antavan melko hyvän yleiskuvan maamme kielitaitovarannosta. Tuloksia on käsitelty monipuolisesti Sartonevan (1998) toimittamassa julkaisussa.

Suomalaisista aikuisista 72 % osaa ainakin yhtä vierasta kieltä, mitä voidaan kansainvälisestikin pitää korkeana määränä. Aikuisista englantia osaa 66 %, ruotsia 55 %, saksaa 28 %, ranskaa 8 % ja venäjää 5 %. Muitakin kieliä osataan, mutta niitä osaavien määrät ovat kovin niukat. Vähintään kahta vierasta kieltä ilmoitti osaavansa 58 % aikuisista. Tavallisin kieliyhdistelmä on englanti ja ruotsi. Alle 35-vuotiaista, jotka siis edustavat pääosin peruskoulun käyneitä ikäryhmiä, 80 % osaa oman ilmoituksensa mukaan kahta vierasta kieltä. Englantia, ruotsia ja saksaa ilmoittaa osaavansa 25 % aikuisista.

Peräti 900 000 suomalaista aikuista ei oman ilmoituksensa mukaan osaa lainkaan vieraita kieliä. Tässä joukossa on myös koulussa kieliä opiskelleita, sillä vaikka peruskoulussa ovat kaikki opiskelleet vähintään kahta heille vierasta kieltä, noin 4 % peruskoulun käyneistä ilmoittaa, että he eivät osaa kieliä. Myös vanhemmissa ikäluokissa on ihmisiä, jotka kokevat osaavansa kieliä vähemmän kuin niitä ovat opiskelleet. Pieni osa järjestelmällistä kielenopetusta saaneesta aikuisväestöstä kokee, etteivät he tosiasiallisesti ole oppineet kieliä lainkaan, vaikka ovat ilmeisesti saaneet koulutuksestaan päästötodistuksen. On osallistuttu opetukseen mitään oppimatta.

Tässä yhteydessä on paikallaan miettiä, missä määrin on tarkoituksenmukaista rakentaa maan monipuolinen kielitaitovaranto pääosin kouluaikana tarjolla olevan valinnaisuuden ja aikuisena tapahtuvan lisäopiskelun varaan. Aikuiskyselyn tulokset osoittavat nuoren 18—24-vuotiaiden ikäluokan kielitaidossa olevan huolestuttavia piirteitä. Heistä suhteellisesti pieni joukko ilmoittaa osaavansa neljää tai useampaa kieltä, ja kolmen kielen osaaminen on samanlaajuista kuin vanhemmissa ikäluokissa, joilla ei ole ollut samoja mahdollisuuksia opiskella kieliä yleissivistävässä ja muussa koulutuksessa. Näyttää siltä, että kun kurssimuotoisessa lukiossa vieraiden kielen opiske-

lun valinnaisuutta lisättiin, valinnaisuudesta on ollut seurauksena kielitaitovarannon supistuminen.

On tietysti selvää, että lukion päättövaiheessa ylioppilastutkintoon sisältyvien kokeiden pakollisuus ja ylioppilastodistuksen merkitsevyys tulevien opintomahdollisuuksien kannalta vaikuttavat ratkaisevasti siihen, mihin lukion oppilaat katsovat aiheelliseksi sijoittaa voimavarojaan. Nyt kun yli puolet kustakin ikäluokasta suorittaa ylioppilastutkinnon, pitkäkestoinen yleissivistävä koulutus on lakannut olemasta hyvät jatko-opintomahdollisuudet ja hyvän ammatin takaava harvojen etuoikeus. Lukiokoulutus koetaan monesti lähinnä velvollisuudeksi, tietyllä tavalla oppivelvollisuusiän jatkeeksi.

On aivan luonnollista tässä tilanteessa, että ylioppilaskokelaat haluavat keskittyä sellaisiin aineisiin, jotka ovat välttämättömiä tutkinnon saamiseksi tai joilla heille näyttäisi olevan henkilökohtaisesti merkitystä. Jos tavoitteena olisi taata kielitaidon monipuolistuminen käyttämällä hyväksi ylioppilaskirjoitusten lukioon kohdistuvaa heijastusvaikutusta, olisi ylioppilaskokeisiin sisällytettävä kolme pakollista kieltä (sama koskee tietysti myös matematiikkaa ja reaalkoetta). Kolmen kielen opiskelu tulisi tällä tavalla lukiossa välttämättömäksi.

Aikuiskoulutusaineistosta on arvioitavissa, että vanhemmasta työikäisestä väestöstä, jolle ei peruskoulutuksessa ole ollut tarjolla ollenkaan kielten opetusta (he ovat käyneet kansakoulua ja kansalaiskoulua), noin viidennes kuitenkin osaa jotakin muuta kieltä kuin äidinkieltään, yleensä kuitenkin vain yhtä. Vastaavasti yleissivistävässä koulutuksessa kielikoulutusta saaneista vain yksi kahdestakymmenestä on opiskellut tai oppinut vähintään yhtä kieltä koulussa opiskeltujen lisäksi (harvemmin kahta tai useampaa).

Aikuiskoulutuksella on voitu kohtalaisen hyvin paikata sitä, että kielikoulutus puuttui aikoinaan kokonaan koululaitoksen opetustarjonnasta. Kielitaitovarannon monipuolistumiseen sillä näyttäisi kuitenkin olevan kovin vähän vaikutusta. Kiinnostuksesta kielikoulutukseen kertoo myös se, että kolme neljästä aikuisesta katsoo tarvitsevansa kielikoulutusta, mutta vaikka sitä on tarjolla runsaasti ja usein myös kohtuulliseen hintaan, vain harvempi kuin yksi kymmenestä käy kielenopissa. Lisäkoulutus näyttää yleensä maittavan parhaiten niille, joilla on jo monipuolinen tai hyvä kielitaito.

9 Yleiset kielitutkinnot

Suomessa on syksystä 1994 lähtien voinut suorittaa virallisesti tunnustettuja kielitutkintoja. Näiden Yleisten kielitutkintojen (YKI) toimeenpanosta ja kehittämisestä vastaa opetushallitus. Opetushallituksen asettama tutkintolautakunta päättää tutkintokielistä, tutkintojen perusteista, tutkintotodistusten sisällöstä, testien laatimisesta ja käytöstä sekä testien järjestämisluvista. Opetushallitus pitää myös yllä testien arvostelijaluetteloa. Koetehtävien laadinta, yhteydenpito kokeita järjestäviin laitoksiin, testaajien koulutus ja tutkimus- ja kehittämistoiminta tapahtuu Soveltavan kielitutkimuksen keskuksessa Jyväskylän yliopistossa.

Tutkinnon voi suorittaa yhdeksässä kielessä. Kehitteillä on myös ammatillisesti suuntautuneita tutkintovaihtoehtoja, joista käytössä ovat kaupallisen ja teknisen englannin tutkinnot. Kesään 1999 mennessä kielitutkinnon on suorittanut 11 200 kokeilasta.

Yleiset kielitutkinnot ovat valtakunnallisia aikuisille suunnattuja kielitaitotestejä. Tutkinnoissa mitataan testattavan kielen puhe- ja kirjoitustaitoa, tekstin ja puheen ymmärtämistä sekä sanaston ja rakenteiden osaamista. Kielitutkintojen perustana on 9-portainen (käytännössä 8-portainen) taitotasosteikko. Testejä järjestetään kolmella eri vaikeusasteella: perustasolla (tasot 1—3), keskitasolla (3—5) sekä ylimmällä tasolla (5—8).

Yleisten kielitutkintojen testit muodostuvat viidestä osakokeesta: tekstin ymmärtämisestä, kirjoittamisesta, puheen ymmärtämisestä, puhumisesta ja yhdistetystä rakenteiden ja sanaston osakokeesta. Keskitasolla puhumisen osakoe koostuu studiotehtävistä, esimerkiksi kertomistehtävistä, tilanteisiin reagoineista ja simuloituista keskusteluista. Ylimmällä tasolla puhumisen osakokeen studiotehtäviä ovat mm. kertomistehtävät ja tilanteisiin reagoinnit. Ylimmän tason puhumisen osakokeessa on lisäksi henkilökohtainen haastattelu.

Testisuoritukset arvioidaan siten, että osallistujien suorituksia verrataan osakokekohtaisiin taitotasokuvauksiin ja kaikille kielille yhteisiin arviointikriteereihin. Koulutetut arvioijat arvioivat suoritukset ja tukeutuvat arvioinnissaan taitotasokuvausten ja arviointikriteereiden lisäksi kieli-kohtaisiin arviointiohjeisiin. Luotettavuuden varmistamiseksi osan suorituksista tarkastaa kaksi arvioijaa. Ylimmällä tasolla kaksi arvioijaa käy läpi kaikki testisuoritukset.

Seuraavissa taulukoissa esitetään yhteenvedona Yleisten kielitutkintojen tuloksia kolmelta tutkintokerralta (kevät 1998, syksy 1998, kevät 1999). Tilasto kattaa vähän yli 3 500 kokeilasta eli lähes kolmanneksen kaikista kesään 1999 mennessä tutkinnon suorittaneista. Aluksi tarkastellaan lyhyesti perustason tuloksia.

Perustason (tasot 1—3) kielitutkinnon on tarkasteltavana ajanjaksona suorittanut 647 henkilöä. Tutkinnoissa epäonnistuneita eli alle ykköstason jääneitä on näillä koekeillä ollut kaikkiaan 0,8 % osallistuneista. Kokeeseen osallistuneet ovat siis pystyneet arvioimaan varsin hyvin oman osaamistasonsa suhteessa kokeen vaatimustasoon. Tasolle 1 on yltänyt 15,8 % kokeilasta. Yleisin taso on 2 (46,4 %), ja ylimmän tason (tason 3) perustason kokeessa on saavuttanut 37,1 %. Jos jätetään saamen kielen suorittaneet kaksi kokeilasta huomiotta, parasta yleistasoarvosanaa on saavutettu suhteellisesti eniten ruotsin ja saksan kielissä ja vähiten venäjän ja italian kielissä. Myös suomen kielessä on varsin paljon heikkoja suorituksia, mikä selittyy sillä, että osalla maahanmuuttajista on kokeeseen osallistuessaan vielä varsin alkeellinen kielitaito. Osallistujamääriltään suurimpien kielten tarkastelu osoittaa, että englannissa ja ruotsissa on jonkin verran parempi yleistaso kuin venäjässä ja suomessa.

Perustaso

Testikieli * Yleistasoarvio Crosstabulation

		Yleistasoarvio				Total	
		<1	1	2	3		
Testikieli	englanti	Count		24	97	105	226
	% within Testikieli		10,6 %	42,9 %	46,5 %	100,0 %	
espanja	Count	1	1	9	8	19	19
	% within Testikieli	5,3 %	5,3 %	47,4 %	42,1 %	100,0 %	100,0 %
italia	Count		1	9	2	12	12
	% within Testikieli		8,3 %	75,0 %	16,7 %	100,0 %	100,0 %
ranska	Count		2	15	13	30	30
	% within Testikieli		6,7 %	50,0 %	43,3 %	100,0 %	100,0 %
ruotsi	Count	1	9	16	35	61	61
	% within Testikieli	1,6 %	14,8 %	26,2 %	57,4 %	100,0 %	100,0 %
saame	Count			1	1	2	2
	% within Testikieli			50,0 %	50,0 %	100,0 %	100,0 %
saksa	Count	1	3	6	12	22	22
	% within Testikieli	4,5 %	13,6 %	27,3 %	54,5 %	100,0 %	100,0 %
suomi	Count	1	22	40	42	105	105
	% within Testikieli	1,0 %	21,0 %	38,1 %	40,0 %	100,0 %	100,0 %
venäjä	Count	1	40	107	22	170	170
	% within Testikieli	,6 %	23,5 %	62,9 %	12,9 %	100,0 %	100,0 %
Total	Count	5	102	300	240	647	647
	% within Testikieli	,8 %	15,8 %	46,4 %	37,1 %	100,0 %	100,0 %

Keskitason kokeen (tasot 3—5) on tarkastelun kohteena olevilla kolmella koekerralla suorittanut 2 161 henkilöä. Alle normaalisti vaadittavan tason (yleistasoarvio alle 3) jäi 6 % osallistujista. Osallistujamääriltään laajimmissa kielissä tason 3 alle jäätin useimmiten venäjän (26,9 %) ja suomen (15,2 %) kielessä. Venäjän kielessä on myös suhteellisen vähän (6,2 %) tasolle 5 yltäviä hyviä suorituksia. Laajemmin suoritetuissa kielissä yleisin taso on 4, paitsi venäjässä, jossa taso on 3. Näistä kielistä ruotsin taso on paras, mutta lähes samaan päästään saksassa ja englannissa.

Keskitaso

Testikieli * Yleistasoarvio Crosstabulation

			Yleistasoarvio				Total
			<3	3	4	5	
Testikieli	englanti	Count	25	231	505	309	1070
		% within Testikieli	2,3 %	21,6 %	47,2 %	28,9 %	100,0 %
	espanja	Count	3	10	26	5	44
		% within Testikieli	6,8 %	22,7 %	59,1 %	11,4 %	100,0 %
	italia	Count	1	8	9	6	24
		% within Testikieli	4,2 %	33,3 %	37,5 %	25,0 %	100,0 %
	kaupallinen englanti	Count	2	7	26	10	45
		% within Testikieli	4,4 %	15,6 %	57,8 %	22,2 %	100,0 %
	ranska	Count		43	55	24	122
		% within Testikieli		35,2 %	45,1 %	19,7 %	100,0 %
	ruotsi	Count	3	29	113	109	254
		% within Testikieli	1,2 %	11,4 %	44,5 %	42,9 %	100,0 %
	saame	Count	3	5	2	2	12
		% within Testikieli	25,0 %	41,7 %	16,7 %	16,7 %	100,0 %
	saksa	Count	5	16	50	36	107
		% within Testikieli	4,7 %	15,0 %	46,7 %	33,6 %	100,0 %
	suomi	Count	47	78	103	81	309
		% within Testikieli	15,2 %	25,2 %	33,3 %	26,2 %	100,0 %
	tekninen englanti	Count	1	7	12	9	29
		% within Testikieli	3,4 %	24,1 %	41,4 %	31,0 %	100,0 %
	venäjä	Count	39	61	36	9	145
		% within Testikieli	26,9 %	42,1 %	24,8 %	6,2 %	100,0 %
Total		Count	129	495	937	600	2161
		% within Testikieli	6,0 %	22,9 %	43,4 %	27,8 %	100,0 %

Ylimmän tason (tasot 5—8) tutkintoon on samoilla koekerroilla osallistunut 858 henkilöä. Yleisin saavutettu taso on 6 (48,8 % kaikista osallistujista). Poikkeuksena ovat venäjä ja espanja, joissa vähäisestä osallistujajoukosta eniten on saavutettu tasoa 5. Erityisen kiinnostavia ovat as- teikon ylimmät tasot: erinomainen kielitaito (taso 8), joka lähestyy äidinkielen kielenkäyttäjän kielitaitoa, on ollut 3,5 %:lla ylimmän tason kokeeseen osallistuneista ja todella hyväksi katsotta- va kielitaito (taso 7) edellisten lisäksi vielä 28,8 %:lla. Vain kaksi sadasta kokelaasta (2,3 %) on ilmoittautuessaan yliarvioinut kielitaitonsa. Venäjän ja espanjan kielissä, joiden kokeisiin on ollut niukalti osallistujia, taitonsa yliarvioineiden osuus on jopa noin viidennes.

Ylin taso

Testikieli * Yleistasoarvio Crosstabulation

			Yleistasoarvio					Total
			<5	5	6	7	8	
Testikieli	englanti	Count	12	100	298	172	16	598
		% within Testikieli	2,0 %	16,7 %	49,8 %	28,8 %	2,7 %	100,0 %
	espanja	Count	2	3	2	2		9
		% within Testikieli	22,2 %	33,3 %	22,2 %	22,2 %		100,0 %
	ranska	Count	1	3	13	9	2	28
		% within Testikieli	3,6 %	10,7 %	46,4 %	32,1 %	7,1 %	100,0 %
	ruotsi	Count		8	44	23	4	79
		% within Testikieli		10,1 %	55,7 %	29,1 %	5,1 %	100,0 %
	saksa	Count		6	22	14	1	43
		% within Testikieli		14,0 %	51,2 %	32,6 %	2,3 %	100,0 %
	suomi	Count	2	15	24	13	5	59
		% within Testikieli	3,4 %	25,4 %	40,7 %	22,0 %	8,5 %	100,0 %
	tekninen englanti	Count		4	13	11	1	29
		% within Testikieli		13,8 %	44,8 %	37,9 %	3,4 %	100,0 %
	venäjä	Count	3	4	3	3		13
		% within Testikieli	23,1 %	30,8 %	23,1 %	23,1 %		100,0 %
Total		Count	20	143	419	247	29	858
		% within Testikieli	2,3 %	16,7 %	48,8 %	28,8 %	3,4 %	100,0 %

Yleisiin kielitutkintoihin ilmoittautuvat näyttävät siis osaavan arvioida hyvin oman kielitaitonsa yleistason, koska alle odotusten jääviä suorituksia on vain muutama prosentti. Perustasolla osallistujat saavat suhteellisesti eniten kohtalaisen hyviä tasoarvioita, kun taas keskitason ja ylimmän tason kokeissa on runsaasti keskitason arvosanoja. Erinomainen kielitaito (taso 8) on ollut vajaalla viidellä prosentilla ylimmän tason kokeeseen osallistuneista.

Merkille pantavaa on ollut se, että suhteellisesti eniten osallistujia on ollut keskitason ja ylimmän tason kokeessa. Tutkinnolla näyttää siis olevan eniten käyttöä keski- ja korkeatasoisen kielitaidon osoittamisessa. Osallistujat eivät ole edustava otos koko aikuisväestöstä, joten tulosten perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä koko aikuisväestön kielitaidosta. Tutkinto näyttää toimivan hyvin siinä mielessä, että osallistujat saavat tarkemman arvion oikein ennakoimastaan kielitaidosta. Kokelaat osaavat valita oikeantasoisen kokeen, ja koe antaa eritellyn kuvan kielitaidosta tällä tasolla.

10 Valtionhallinnon henkilöstön kielitaito

Kielikoulutuksen vaikuttavuutta tutkineeseen hankkeeseen on kuulunut osuus, joka on selvittänyt valtionhallinnon ajankohtaisia kielitaitokysymyksiä.

Vuosina 1996—1997 toteutettiin valtionhallinnon henkilöstön kielitaitotutkimus, jossa selvitettiin virkamiesten kielitaidon tarvetta ja nykytilaa neljässä ministeriössä (Sinkkonen 1997). Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten kansainvälistyminen ja Suomen EU-jäsenyys ovat vaikuttaneet vieraiden kielten tarpeeseen valtionhallinnossa. Tutkimuksessa kerättiin tietoa sekä valtionhallinnon koulutustarpeista että valtakunnallisen kielikoulutuksen vaikuttavuudesta. Tutkimuksen kohteena oli neljä sellaista ministeriötä, joissa kielitaitovaatimusten odotettiin kasvavan. Nämä ministeriöt olivat maa- ja metsätalousministeriö, kauppa- ja teollisuusministeriö, valtiovarainministeriö ja ympäristöministeriö. Tutkimusaineistoa kerättiin kyselylomakkeilla ja haastatteluilla.

Valtakunnallinen kielikoulutus ei näytä tutkimuksen kohderyhmän eli ministeriöiden virkamiesten osalta vastanneen heidän työtarpeitaan. Koulussa annetun kieltenopetuksen katsotaan lähinnä luoneen perustan alakohtaisen kielitaidon kehittämiseksi. Virkamiehet ovat kuitenkin sitä mieltä, että kielikoulutus on kehittynyt vuosien mittaan paremmin työelämän tarpeita vastaavaksi.

Valtionhallinnossa tarvitaan lähinnä englannin, ruotsin ja ranskan kielen taitoa. Eniten käytetään englantia ja ruotsia. Ranskaa käytetään harvemmin, mutta EU-jäsenyyden myötä sen tarve on tuntuvasti kasvanut. Näissä kielissä esiintyy myös eniten lisäkoulutustarvetta. Erityisesti ranskan kielen taito on heikko.

Virkamiehet suhtautuvat kansainvälistymiseen pääasiassa hyvin myönteisesti. Kansainvälistyminen tuo työhön uusia näkökulmia ja vaikutteita. Vieraiden kielten osaamisen myötä kansainvälisen yhteistyön rasittavuus vähenee. Tämän käytännön hyödyn vuoksi virkamiesten motivaatio opiskella kieliä näyttää olevan melko korkealla, varsinkin kun suuri osa virkamiehistä on sitä mieltä, että heidän kielitaitonsa ei ole vielä työtehtäviin nähden riittävä.

11 Virkamiesten kielikoulutuksen arviointi

Valtionhallinnon virkamiesten kielitaidon riittävyttä koskeneen tutkimushankkeen jälkeen aloitettiin valtiovarainministeriön rahoituksella tutkimus, jonka kohteena oli EU-puheenjohtajuusvalmennukseen sisältyvä kielikoulutus ja sen vaikutukset. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat olleet EU-valmennukseen osallistuneet ministeriöiden virkamiehet, joita on ollut yhteensä noin 1 500. Hanke käynnistyi syksyllä 1997, ja se on tarkoitus saattaa loppuun vuoden 2000 alkupuolella.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään muun muassa sitä, missä määrin valmennukseen osallistuneiden virkamiesten kielitaito vastaa heidän työtehtäviään puheenjohtajuuskaudella ja miten valmennuskautena järjestetty kielikoulutus on parantanut heidän valmiuksiaan hoitaa näitä tehtäviä. Tutkimuksen kohteina ovat olleet virkamiesten kielitaito ja kielikoulutustarve, kielitaidon muuttamiseen vaikuttavat tekijät sekä kielitaidon vaikutus työtehtävien valikoitumiseen ja urakehitykseen. Tietoja on koottu muun muassa siitä, mitä vieraita kieliä virkamiehet osaavat ja miten hyvin, miten eri-ikäiset virkamiehet osaavat kieliä ja miten kielitaitotarpeet ovat muuttuneet Suomen liittyttyä Euroopan unioniin.

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin on käytetty kielitaitotestejä, itsearviointia, kurssipalautteita ja koulutuksen seuranta. Tietoja valmennettävien työtehtävistä ja vieraiden kielten käyttöä edellyttävistä tilanteista on kerätty haastatteluilla ja kyselylomakkeilla. Koulutukseen osallistuneiden kielikoulujen koulutustarjontaa ja kielikoulutuksessa noudatettuja periaatteita on selvitetty haastatteleamalla kielikoulujen henkilökuntaa. Virkamiesten kielitaidon heikkouksia ja vahvuuksia on selvitetty myös haastatteleamalla virkamiehiä kouluttaneita opettajia.

Hankkeella on ollut myös toiminnallisia tavoitteita. Koulutukseen on pyritty vaikuttamaan, ja sitä on yritetty kehittää sen vielä jatkuessa. Koulutuksen osittainen arviointi on ollut mahdollista jo valmennuksen aikana, ja saatuja tutkimustuloksia on pyritty hyödyntämään koulutuksessa.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin kielikoulujen tarjontaa ja selvitettiin kielikäyttötilanteisiin liittyviä vaikeuksia ja erilaisia selviytymisstrategioita. Toisessa vaiheessa selvitettiin, minkälaisissa tilanteissa ja kuinka usein virkamiehet joutuvat käyttämään vieraita kieliä ja mitä kieliä he käyttävät eniten. Kolmannessa vaiheessa valmennettavat kertoivat itse yksityiskohtaisesti käytännön kokemuksistaan EU:ssa ja kielikoulujen opettajat kävivät läpi virkamiehille tyypillisiä ongelma-alueita. Koko tutkimuksen ajan on kerätty tietoa siitä, miten koulutukseen osallistuneet ovat kokeneet heille annetun kielinopetuksen, ja välitetty näitä tietoja ministeriöiden koulutuksesta vastaaville henkilöille.

Suurin osa koulutettavista on ollut varsin tyytyväisiä kielikoulutuksen tasoon ja laatuun. Virkamiesten mielestä kielikoulutus on ollut monipuolista ja sitä on ollut riittävästi. Suurin ongelma kielikoulutuksessa on ollut käytettävissä olevan ajan niukkuus. Onnistuneimmaksi koulutusmuodoksi on useimmiten osoittautunut kunkin virkamiehen omaan aikatauluun sopeutettu joustava opetus. Ongelmana on ollut myös koulutuksen kohdentaminen ja oikeantasaisen ja oikeanmuotoisen koulutuksen löytäminen. Kouluttajien ja koulutettavien toiveet, tarpeet ja taidot eivät aina ole kohdanneet. Monet virkamiehet ovat esittäneet toivomuksia opetuksen liittämistä läheisemmin työtehtäviin.

Osa koulutukseen osallistuneista virkamiehistä on ottanut osaa Yleisten kielitutkintojen testeihin. YKI-testeihin osallistuneiden virkamiesten testitulokset ja virkamiesten tekemät kielitaidon itsearvioinnit osoittavat, että koulutukselle asetettuihin kielitaitotavoitteisiin on päästy varsin hyvin. Valmennuksen alussa kansainvälisiä tehtäviä hoitavien keskeisten virkamiesten kielitaitotavoitteeksi asetettiin ensimmäisen vieraan kielen erinomainen hallinta. Käytännössä tämän katsottiin vastaavan Yleisten kielitutkintojen yhdeksänportaisen taitotasoasteikon mukaista tasoa 7. Lisäksi virkamiesten edellytettiin osaavan toista vierasta kieltä vähintään tasolla 5. Asiantuntija- ja johtotehtävissä toimiville virkamiehille asetettiin hieman alhaisemmat tavoitteet.

Virkamiesten ensimmäisen vieraan kielen eli yleensä englannin taitotaso on YKI- testien ja itsearviointien perusteella noin tasolla 6,5. Toista vierasta kieltä eli ranskaa tai saksaa osataan tason 4—5 verran.

Vaikka ruotsin kielen merkitys valtionhallinnon virkamiesten toiminnassa on tullut tässäkin yhteydessä korostetusti esille, haastattelut ja muu tutkimusaineisto ovat antaneet vahvasti viitteitä siitä, että virkamiesten ruotsin kielen taito on nykyisin selvästi heikommalla pohjalla kuin aiemmin.

Tämän hankkeen laajakantoisempi merkitys on siinä, että virkamiesten kielikoulutus on osoittanut määrätietoisella täsmäkoulutuksella myös päästävän kielitaidolle asetettaviin tavoitteisiin. Tuloksekas koulutus näyttäisi edellyttävän huolellista tavoitteiden asettelua ja koulutuksen suunnittelua, johon oman panoksensa antavat kaikki toteutuksen osapuolet, niin työnantaja, koulutettavat kuin kouluttajatkin.

12 Lopuksi

Kielikoulutuksen vaikuttavuutta tutkineen hankkeen itselleen asettama tehtävä yrittää selvittää kielikoulutuksen tuottavuutta myös taloudelliselta kannalta on osoittautunut odotettua vaikeammaksi. Tavoitteena oli, että vaikuttavuushankkeessa koottava aineisto antaisi mahdollisuuden tarkastella kielikoulutuksen panos-tuotossuhdetta ja selvittää, millaisilla kokonaisresursseilla saadaan aikaan minkäkinlaisia tuloksia. Tällaisen panos-tuotossuhteen selvittäminen olisi erinomaisen tärkeää, jotta voitaisiin hahmotella koko kielikoulutusjärjestelmän tasolla jonkinlaista optimi-asetelmaa, jossa tiedettäisiin, millaisilla järjestelyillä voidaan saada parhaat tulokset.

Kielikoulutuksen kustannuksia pystytään kohtalaisen luotettavasti laskemaan ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa. Yliopistoista ei toistaiseksi ole ollut käytettävissä tällaiseen laskelmaan tarvittavia tietoja. Erityisen ratkaisevaa kokonaisuuden kannalta on ollut se, että laskennan perustaksi tarvittavien tietojen saaminen yleissivistävästä koulutuksesta on osoittautunut vaikeaksi edes muutamien esimerkkikoulujen osalta, saati sitten koko yleissivistävästä koulutuksesta. Aikuiskoulutuksen monimuotoisuus ja osittainen kaupallisuus taas aikaansaavat sen, että kustannustietoja ei ole ollut käytettävissä.

Vaikuttavuushankkeen päätösvaiheessa ollaan tilanteessa, jossa kielikoulutusjärjestelmän kokonaistulosta voidaan arvioida vain jokseenkin yleisellä tasolla. Täsmällisemmät panos-tuotoslaskelmat joudutaan jättämään tuonemmaksi, aikaan jolloin käytettävissä on kattavammat tiedostot.

Olemassa olevien tietojen perusteella voidaan joka tapauksessa todeta, että suomalainen yhteiskunta sijoittaa suomalaisten vieraiden kielten — tässä mukaan luetaan myös suomenkielisille opetettava ruotsi — taitoon huomattavan määrän taloudellisia resursseja. Edellä on esitetty arvio, että suomalaisten kielienopetukseen ja siihen liittyvään kotityöhön on aikaa käytetty viimeisten 50 vuoden aikana yli miljardi tuntia. Jos opetustunnin hinnaksi kaikkine kuluineen lasketaan esimerkiksi 400 markkaa, opetusryhmän keskimääräiseksi kooksi arvioidaan 25 oppijaa ja opiskelijan ajankäytön (opetustunti ja omaan opiskeluun käytetty tunti eli kaksi tuntia opetustuntia kohti) hinnaksi 100 markkaa tunnilta ja varsinaisten opetustuntien määräksi arvioidaan puoli miljardia tuntia, päädytään kokonaissummaan, joka on 180 miljardia markkaa. Se vastaa lähes yhden kokonaisen vuoden Suomen valtion budjettia. Kutakin suomalaista kohti tuo summa merkitsee noin 35 000 markan kustannusta. Jos väestön kokonaismäärästä vähennetään alle 10-vuotiaat lapset (noin 630 000), jotka eivät ole saaneet kielikoulutusta, ja ne 900 000 suomalaista, jotka ilmoittavat, että he eivät osaa kuin äidinkieltään, kielivarannon keskimääräinen kustannus kutakin suomalaista kohti kasvaa 50 000 markkaan.

Valitettavasti ei käytettävissä ole mitään sellaista mittaria, jolla voitaisiin osoittaa, merkitseekö yllä esitetyn laskelman tulema, että suomalaisten kielivarannon kokonaishinta on korkea, vai merkitseekö se, että se on alhainen — tietenkin vielä sillä varauksella, että lähtöoletus tuntimääristä on oikea. Vastaavaa kansainvälistä vertailutietoa ei ole käytettävissä, mutta se, mitä tiedetään kansainvälisten selvitysten perusteella eri maiden kielikoulutusjärjestelmistä (Bergentoft 1994; A. Huhta 1996), näyttäisi osoittavan, etteivät vieraan kielen opetukseen Suomessa käytetyt tuntimäärät merkittävästi poikkea muiden maiden vastaavista. Jonkinlaista kiinnekohtaa voidaan ehkä saada joistakin kotimaisista kustannustiedoista. Jos ammatillisen koulutuksen kieliopinopintojen opetuskustannukset ovat 950 markkaa opiskelijaa kohti vuodessa tai ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen palkkakustannukset 900:sta 2 500 markkaan opiskelijaa kohti, ei 36 000 markan kustannusta voi pitää erityisen korkeana. Korkeakoulututkintojen hinnat vaihtelevat korkeakouluittain ja tutkinnoittain. Monet humanistiset ja kasvatustieteelliset tutkinnot sijoittuvat jonnekin yli 200 000 markan kustannusluokkaan.

Ongelmaksi jää edelleen kysymys siitä, mitä tuolla hinnalla saadaan, eli mikä arvo olisi keski-vertokansalaisen kielitaidolle annettava. Minkä arvoinen on tässä mielessä kielitaito, jolla saa YKI-tutkinnosta tason 5 tai tason 8? Jonkinlaista kiinnekohtaa voidaan tietenkin saada kielitaidon arviointitutkimuksista, joita on ylempänä selostettu.

Rinnakkaiskoulun viime vaiheissa 1970-luvun alussa suomalaiset 14-vuotiaat koululaiset sijoituivat kansainvälisessä kielitaidon vertailussa keskitasolle. Tekstiä ja puhetta he ymmärsivät keskimäärin yhtä hyvin kuin muutkin, ja puhumisessa ja kirjoittamisessa he olivat keskitasoa vähän parempia. Ylioppilastutkinnon suorittajat menestyivät hyvin kieliopin ja puheen ymmärtämisen kokeessa mutta keskitasoa heikommin puhumisen ja tekstin ymmärtämisen kokeissa. Puhumisen

taidossa yksi kymmenestä 14-vuotiaasta osasi puhua englantia hyvin, kun abiturienteista vain yksi kahdestakymmenestä.

Sittemmin 1980- ja 1990-luvulla kolmessa vaiheessa järjestetyissä kielitaidon arviointitutkimuksissa, joissa on osittain käytetty samoja tehtäviä kuin 1970-luvun alun kansainvälisessä vertailussa, on voitu havaita, että sekä tekstin että puheen ymmärtämisessä on tapahtunut selvää tason nousua. Valitettavasti kansainvälinen vertailutieto puuttuu, ja siksi emme tiedä, ovatko suomalaiset nuoret nousseet suhteellisesti korkeammalle tasolle.

Osa englannin kielen ymmärtämisen tason noususta selittyy ilman muuta englannin kielen suosion kasvusta ja käytön yleistymisestä. Hyvään tulokseen on epäilemättä vaikuttanut myös kieltenopetuksen vakiintuminen kaikkien yhteiseksi oppiaineeksi, mikä on ehdottomasti koulun uudistusten merkittävä sisällöllinen tuotos. Koko ikäluokalla on ollut tilaisuus oppia vieraita kieliiä koulujen normaalin opetusohjelman osana. Opetustarjonnan järjestelmällisen kehittämisen lisäksi kieltenopetuksen tavoitteita, menetelmiä, oppimateriaaleja ja oppimistuloksen arviointia on voitu uudistaa tavalla, joka on ollut otollista kielen ymmärtämisen taitojen kehittymiselle. Suullisen tuottamisen osalta tilanne ei kuitenkaan vielääkään ole tyydyttävä.

Se, että yli puolet jokaisesta ikäluokasta käy lukiota, tarjoaa hyvän mahdollisuuden ylläpitää ja laajentaa kielivaraantoa. Nyt kuitenkin aivan liian monien lukion oppilaiden kielten opiskelu lukiossa rajoittuu kahteen kieleen, jotka ovat yleensä englanti ja ruotsi. Maassa, joka on kielellisesti sellaisessa asemassa kuin Suomi, tällainen kielitaito on aivan liian kapealla perustalla. Kielitaidon kapeus saattaa aiheuttaa ongelmia myöhemmissä opinnoissa. Tämä on nykyisin jo havaittavissa yliopistoissa. Ammatillinen koulutus ei tilannetta sanottavasti muuta, ja korkeakoulujen mahdollisuudet ovat myös rajalliset. Aikuiskoulutuksessa kieltenopiskelu on mittavaa, mutta koulutuksen taso vaihtelee hyvin paljon, huomattavalta osin opiskelu on harrastusluonteista ja osallistujien paneutumisessa opiskeluun on usein paljonkin toivomisen varaa. Nykypohjalta on kyllä sellaisenaankin hyvä jatkaa uudelle vuosituhannele. Huolta on syytä kantaa siitä, että oppimistilaisuuksia ei käytetä täysimittaisesti hyväksi, ei koululaitoksessa eikä aikuiskoulutuksessa. Motivoituminen kieltenopiskeluun ei ole aina riittävää, ja siksi monet opiskelijat saavuttavat liian vaatimattomia tuloksia. Syynä saattaa liian usein olla se, että kieltä opiskellaan — ja edelleen vielä usein opettaankin — koulua eikä maailmaa varten.

Oma vaikutuksensa kielivaranon ilmeiseen kasvuun on varmasti ollut myös vakiintuneet muodot omaavalla opettajankoulutuksella, mikä ei tietysti tarkoita sitä, ettei kieltenopettajien koulutuksessa olisi kehittämisen tarvetta. Kielten ainelaitosten, opettajankoulutuslaitosten pedagogisen koulutuksen ja koulussa tapahtuvan opettajajarjoittelun keskinäisiä kytkentöjä ei ole vielääkään saatu sellaisiksi, että koulutus toimisi tarkoituksenmukaisella tavalla. Painotus on lisäksi edelleen yleissivistävän koulutuksen puolella, vaikka maan noin kuudesta—seitsemästä tuhanneesta ammatissa toimivasta kieltenopettajasta noin tuhat esimerkiksi toimii opettajana ammattikorkeakoulussa. Kouluttautuminen opettajaksi ammatilliselle alueelle tai aikuisten opettamiseen ei ole sama asia kuin valmistautuminen opettamaan lapsia ja nuoria. Kieliaineiden laitosten pitäisi myös ottaa tietoisesti kantaakseen oma osansa kieltenopettajien koulutuksesta, mikä välttämättä edellyttäisi kurssitarjonnan tarkistuksia ja tutkielmien ja tutkimustyön suuntaamista opettajankoulutusta tukeville alueille.

le. Kieltenopettajien koulutuksen monipuolistamisen tarve on tullut esille myös työelämän edustajien kannanotoissa (M. Huhta 1999, 13).

Vaikka hahmotelma Suomen kielivarannosta näyttäisikin osoittavan, että tilanne on varsin hyvä, suomalaisten kielitaito ei kuitenkaan ole kokonaisuudessaan sillä tasolla, joka esimerkiksi kieliohjelmakomitean muistiossa ja muissa suunnitelmissa on asetettu tavoitteeksi. Kun koulutusjärjestelmän päätöksentekoa on voimakkaasti hajautettu, olisi syytä pohtia, millä tavoilla kielivarannon riittävyys voidaan varmistaa muuttuneessa tilanteessa. Kielipoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko ovat uuden haasteen edessä. Kielikoulutusta on uudistettu koulutusjärjestelmän eri osiin kohdistuvilla yksittäisillä päätöksillä. Kielivarannon kehittämiseksi saataisi lähitulevaisuudessa olla tarpeen tarkastella koko kielikoulutusjärjestelmää perusteellisesti uudelleen. Opetusministeriön kielikoulutuksen kehittämistä koskeva periaateohjelma 1998—2000 ja siihen pohjautunut lisärahoitus sekä opetushallituksen KIMMOKE-ohjelma ovat merkinneet huomattavaa lisäpanostusta kieliohjelmiin, mutta koko järjestelmän perusteiden pohdintaa ei tässä yhteydessä ole tapahtunut. Ruotsin kielen pakollisuudesta on aika ajoin kylläkin käyty keskustelua. Tarvittaisiinkohan jo uutta kieliohjelmakomiteaa? Lisäksi on tarpeen, että jatkuvasti ja systemaattisesti hankitaan tietoa opetustarjonnasta, opiskeluun osallistumisesta ja hankitun kielitaidon tasosta ja riittävydestä.

Kielitaidon tason arvioimiseksi olisi tarpeen tehdä määrätietoista arviointitutkimusta. Tällaiseen arviointiin tarjoaa erinomaisen perustan ainoalaatuinen YKI-järjestelmä. Tutkimustarpeita on runsaasti, kuten esimerkiksi:

1. Mihin tasoon päästään peruskoulun ja lukion eri oppimäärien mukaisessa opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna?
2. Mihin tasoon päästään ammatillisen opetuksen eri kielten opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna?
3. Mihin tasoon päästään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen toisen kotimaisen kielen opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna ja vastaako se todella virkamiehille asettavia kielitaitovaatimuksia?
4. Mihin tasoon päästään ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen vieraiden kielten opetuksessa YKI-asteikkoon suhteutettuna ja vastaako se asetettuja tavoitteita?
5. Mihin tasoon päästään yliopistojen vieraiden kielten laitosten käytännön kielitaidon opetuksessa ja riittääkö tämä taso mm. kieltenopettajille?

Kieliohjelman toteutuksessa on monia vaihtoehtoja. Maan kannalta on tärkeää pyrkiä ylläpitämään järjestelmä, joka takaa väestön kielitaidon monipuolisuuden. Peruskoulutuksessa on luotava pohja hyvälle kielitaidolle ja valmius kielitaidon ylläpitämiseen ja lisätaidon hankkimiseen. Kysymyksiä, jotka vaativat vastausta, on monia. Onko kielenopiskelun pakollisuutta mahdollisesti lisättävä? Onko valinnaisuuden mahdollisuuden oltava tarjolla siinä laajuudessa kuin nyt ja kaikissa koulutusmuodoissa? Voitaasiinko luomalla hyvä peruspohja yhdessä kielessä ja tarjoamalla laajasti mahdollisuuksia lisäkoulutukseen silloin, kun se on ajankohtaista, päästä tarkoituksenmukaiseen tulokseen? Onko koko ikäluokalle pidettävä kaikki väylät avoimina koko koulutuksen

ajan? Miten kielten opiskelu olisi kytkettävä opintouran eri vaiheisiin? Missä vaiheessa ja missä muodossa voidaan tarjota intensiivistä tehokoulutusta? Missä määrin virkamiesten kielitaitovaatimusten voidaan antaa vaikuttaa koko koulutusjärjestelmän sisältöihin?

Kirjallisuus

- Bergentoft, R. 1994. Foreign language instruction: A comparative perspective. Teoksessa R.D. Lambert (toim.) *Language planning around the world: Contexts and systematic change*. Washington DC: National Foreign Language Center, 17—46.
- Carlson, L. 1996. *Ammattien kielet ja kielten ammatit*. Koulutus- ja tiedepoliitikan osaston julkaisusarja 33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Havola, L. & Saari, H. 1993. Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä — onko taidoissa edistytty? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa?* Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 157—173.
- Huhta, A. 1996. Profile of language education in Finland. Teoksessa P. Dicson & A. Cummins (toim.) *Profiles of language education in 25 countries*. Slough: National Foundation for Educational Research, 30—35.
- Huhta, M. 1999. *Language/communication skills in industry and business: Report for Prolang/Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Kantelinen, R. 1998. Kieltenopetus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 101—116.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielienopetuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lambert, R.D. (toim.) 1994. *Language planning around the world: Contexts and systematic change*. Washington DC: National Foreign Language Center.
- Lewis, E.G. & Massad, C.E. 1975. *The teaching of English as a foreign language in ten countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) 1993. *Oppiiko oppilas peruskoulussa?* Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Nikki, M.-L. 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 23—45.
- Numminen, J. & Piri, R. 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7—21.
- Nykänen, M. 1998. Kielikoulutus ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 117—137.
- Piri, R. 1999. *Kieliohjelmajärjestelmäsuunnittelu ja päätöksenteko osana yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaa*. Soveltavan kielitieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Sajavaara, K. 1995. Language studies in higher education in Finland. Teoksessa *Language studies in higher education in Europe: National reports*. Sigma Scientific Committee on Language Studies. Stockholm: Sigma European Universities' Networks, 123—143.
- Sajavaara, K. 1998. Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 91—100.
- Sajavaara, K. 1999. *Kielikoulutus ammattikorkeakouluissa*. Opetusministeriön asettaman työryhmän toimiksiannosta laadittu selvitys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, K., Huhta, A., Kärkkäinen, K., Sinkkonen, M. & Takala, S. 1997. Näkökulmia kielikoulutuksen vaikuttavuuden tutkimukseen. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Suomen Akademia, 190—214.
- Sajavaara, K., Takala, S., Lambert, R.D. & Morfit, C.A. (toim.) 1993. *National foreign language planning: Practices and prospects*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Sartoneva, P. 1998. *Vieraiden kielten osaaminen Suomessa: Aikuisten kielitaidon arviointi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Sinkkonen, M. 1997. *Valtionhallinnon henkilöstön kielitaidon riittävyys ja tarpeet kansainvälisessä yhteistyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Takala, S. & Saari, H. 1979. *Englannin kielen opetus ja koulusaavutukset Suomessa 1970-luvun alussa. IEA:n kansainväliseen yhteistoimintaan perustuva vertaileva ja kuvaileva tutkimus*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 295. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, S. & Sajavaara, K. (toim.) 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Väyrynen, P., Räisänen, A., Geber, E., Koski, L. & Pernu M.-L. 1998. *Kieliäkö ammatissa? Ammatillisten oppilaitosten kielenopetuksen nykytila ja kehittämistarpeet*. Arviointi 8/1998. Helsinki: Opetushallitus.

Ari Antikainen, Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila, Katja Komonen, Leena Koski ja Mari Käyhkö¹

Koulutuksen merkitys identiteetin ja kulttuurin rakentajana

Abstrakti

Artikkeli keskustelee koulutuksen merkityksestä ihmisten arkielämässä ja elämänhistoriassa. Koulutus nähdään osana kulttuuria ja kulttuuri toimijoiden ja rakenteiden välisenä merkitysjärjestelmänä. Koulutus saa merkityksensä siitä, miten se auttaa tai vaikeuttaa ihmisiä rakentamaan elämäntapaansa ja elämäntapaansa. Suomea koulutusyhteiskuntana käsittelevässä kirjallisuuskatsauksessa päätellään, että koulutuksellisen eriarvoisuuden aste on meillä ollut 90-luvulle asti pohjoismaiseen tapaan matala. Yhteisön ja moraalien perusteita tutkitaan oppikirjoista ja opetussuunnitelmista. Maallistuneen, sosiaalisiin perusteisiin nojaavan moraalien vallitessa voi koulutoverien ystävyys ulkopuolelle jääminen merkitä nuorelle kovaa kohtaloa. Tutkimuksen pääaineistot koostuvat erilaisia Suomessa asuvia ihmisiä koskevista haastatteluista mm. vanhoista nuoriin ja työllisistä työttömiin. Haastattelututkimusten keskeisten havaintojen ja tulkintojen mukaan koulutuksella on erilaisia yhteiskunnallis-historiallisen tilanteen ja yksilön elämäntilanteen mukaan vaihtelevia merkityksiä. Näitä merkityksiä ei funktionalistinen tutkimus eikä kansainvälisesti vallitseva teknokraattinen koulutuksen arviointi riittävästi tavoita, mikä haastaa uudistamaan ja monipuolistamaan tutkimusta ja suunnittelua. "Myönteisten" merkitysten ohella koulutus voi tulkintamme mukaan tarjota liian jäykkää ja yksiulotteisia identiteettejä myöhäismodernissa, jatkuvaa oppimista edellyttävässä kulttuurissa.

¹ Kirjoittajien työnjako on ollut seuraava: Leena Koski on kirjoittanut luvun 3., Juha Kauppila luvun 4.1., Jarmo Houtsonen luvun 4.3., Katja Komonen luvun 5.1, Mari Käyhkö luvut 5.2. ja 5.3. ja Ari Antikainen muut luvut.

1 Asetelma

Tämän artikkelin tarkoituksena on antaa yleiskuva "Koulutus identiteetin ja kulttuurin rakentajana" -hankkeesta ja auttaa sen julkaisuun tutustumisessa. Hankkeessa tutkittiin koulutuksen merkitystä ihmisten arkielämässä. Siten koulutusta ei jäsenetty osana politiikkaa tai kansantaloutta, vaan *koulutus ymmärrettiin kulttuuritoimintana, joka saa merkityksensä siitä, miten se auttaa tai vaikeuttaa ihmisiä rakentamaan elämänsä elämäntapaansa*. Tutkimus ei rajoittunut vain muodolliseen koulutukseen. Suurimmassa osahankkeessa tutkittiin koulutuksen ja oppimisen merkitystä ihmisten elämässä laajan elämäkertahaastattelun avulla. Haastattelu käsitteli siten periaatteessa kaikkea haastateltavien kouluttautumista ja oppimista arkipäivän (informaalista) oppimisesta (non-formaaliin) aikuiskoulutukseen ja institutionaaliseen eli muodolliseen koulutukseen saakka. Keskeiset yleiset tutkimusongelmat ilmaistiin tutkimussuunnitelmassa seuraavasti: Mitkä ovat ihmisten omalla "äänellään" esittämät arviot koulutuksesta? Mitkä ovat koulutuksen merkitykset ihmisten elämänsä arkielämässä? Millaista kulttuuria ja yhteiskuntaa koulutus tuottaa? Tutkimuksella on siis toisaalta eroava lähestymistapa ja toisaalta selviä yhtymäkohtia eräisiin muihin Koulutuksen vaikuttavuus -ohjelman hankkeisiin (mm. Kivirauma 1997; Linnakangas 1999; Volanen & Mäkinen 1997).

Artikkelin aluksi esitellään suomalaista koulutus- ja oppimisyhteiskuntaa vertailevien rakennetutkimusten valossa. Emme varsinaisesti itse tutkineet rakenteita, mutta niin rakenteista kuin toimijoistakin tulee olla tietoinen, jotta voisi tutkia kulttuuria eli tässä merkityksiä. Tätä esitettävää kuvaa vasten on ainakin Ari Antikainen merkityksiä paljolti tutkinut.

Hankkeen osatutkimusten esittelyn aloittaa Leena Kosken kirjoitus koulun moraalin muutoksesta. Siinä Koski käsittelee koulua yhteisönä ja yhteisöllisyyden tuottajana. Hänen aineistonaan ovat aapiset ja opetussuunnitelmat.

Koulutuksen ja oppimisen merkitystä suomalaisten elämässä käsittelevä kirjoitus jakaantuu kolmeen osaan. Juha Kauppila aloittaa tarkastellen koulutussukupolvia nyky-Suomessa. Tämä tutkimus on ensimmäinen vastauksemme kysymykseen, kuinka koulutus on rakentanut suomalaisten elämänsä. Ari Antikainen jatkaa etsimällä oppimiselämäkertojen käännekohtia. Näitä käännekohtia hän nimittää merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Tämän luvun lopuksi Jarmo Houtsonen tarkastelee koulutusidentiteettiä. Hänen kirjoituksensa sisältää myös uuden tulkinnan koulutusidentiteettien ja elinikäisen oppimisen suhteesta.

Seuraava luku koostuu kolmesta nuorisoa koskevasta tutkimuksesta. Katja Komonen esittelee ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutukseen sijoittumisen polkuja ja ammatillisen suuntautumisen prosesseja. Hänen havaintonsa ja tulkintansa murtavat asiasta vallitsevaa varsin stereotyypistä kuvaa. Sitten Mari Käyhkö kertoo yhdessä Päivi Tuupasen kanssa tekemästään työläistäustaisia nuoria koskevasta tutkimuksesta. Kaikilla nuorilla oli hyvä koulumenestys peruskoulussa, mutta osa heistä hakeutui ammattikouluun ja osa lukion kautta yliopistoon. Millaisia merkityksiä he antavat koulutukselle? Mari Käyhkö on yhdessä Heli Kurkon kanssa tutkinut myös työttömiä ja työttömyysuhan alaisia nuoria. Mitä koulu heille merkitsee?

Miten tutkimusesittelyjämme tulee lukea? Yksinkertaistaen voimme erottaa yhteiskunnassa toimijat ja rakenteet sekä nähdä kulttuurin, siis tutkimuskohteemme, niiden väliin jäävänä merkitys-järjestelmänä. Toimijoita on sekä kollektiivisia (kuten koulutuksessa OECD, opetusministeriö, opetushallitus, kunta, koulu, perhe jne.) että yksilöllisiä (kuten yksilö, oppija, opettaja). Rakenteita ovat esimerkiksi väestön ikärakenne ja sosio-ekonominen rakenne, yleensä sosiaalinen kerrostuneisuus. Koulutusjärjestelmän rakenne koulutusasteineen ja koulutusmuotoineen sekä opetusjärjestelyineen on hyvä esimerkki instituution rakenteesta. Jos haluamme ymmärtää tai muuttaa koulutusjärjestelmän toimintaa, on hyvä tietää järjestelmän rakenteen ja toimijoiden väliin jäävä merkitysrakenne. Sitä yritämme tarkastella.

Kirjoitukset on koottu niin, että kukin tutkija on joutunut kirjoittamaan yhden tai kahden lauseen pituisen lausuman keskeisistä tulkinnoistaan. Näitä lausumia on sitten käsitelty yhdessä ja kirjoittaja on kirjoittanut katekismuksen tapaan hieman laajemman selostuksen siitä, mitä hän lausumallaan tarkoittaa.

2 Millainen koulutus- ja oppimisyhteiskunta Suomi on?

Sekä tutkimushankkeen taustana että kaukotavoitteena oli pyrkiä vastaamaan otsikon kysymyksen suomalaisen yhteiskunnan erityislaadusta tai sijoittumisesta yhteiskuntien ja kulttuurien joukossa. Tässä kykenemme vastaamaan vain taustakysymykseen eli kysymykseen, miten suomalainen koulutusyhteiskunta rakenteellisesti sijoittuu kansainvälisissä vertailuissa. Skemaattisessa esityksessä käsiteltävät rakenteelliset tekijät ovat olleet osaltaan johtamassa niiden kulttuuria koskevien kysymysten esittämiseen, joita olemme tutkineet.

Koulutuksen nopeasta laajentamisesta johtuen *sukupolvien* väliset koulutuserot ovat Suomessa suuremmat kuin yhdessäkään muussa OECD-maassa. Kun Suomen rinnastamista Japaniin on erityisesti 90-luvun alun laman kokemisen jälkeen pidetty perusteettomana, niin ainakin yksi yhtäläisyys Japanin ja Suomen välillä kuitenkin on. Se on ennätyksellisen nopea elinkeinorakenteen muutos ja siihen liittyen koulutuksen kasvu toisen maailmansodan jälkeen. Tähän viittaa mm. englantilainen historioitsija Eric Hobsbawm (1994, 290) tämän vuosituhannen historiaa käsittelevässä kirjassaan (vrt. Antikainen et al. 1996, 11). Kun 1950-luvun alussa molemmissa maissa yli puolet ammatissa toimivasta väestöstä työskenteli maa- ja metsätaloudessa, oli heidän osuutensa 80-luvun alussa pudonnut noin 10 prosenttiin. Hobsbawm kuvaa tätä muutosta yksilön elämäkertomuksena, jolloin havaitsimme minkä hämmästyttävän elämänsodasta palannut maaseudun nuori mies tai nainen on kokenut. Ei ole sattuma, että OECD:n koulutuspoliittiset selvitykset osoittavat Japanin ja Suomen sekä muiden Pohjoismaiden johtavan elinikäisen oppimisen periaatteen toteuttamista koulutusratkaisuisaan (OECD 1998).

Eräs tapa arvioida koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista on tarkastella koulutusta osana sukupolvien välistä sosiaalista liikkuvuutta eli sitä, miten yleensä vanhempien *yhteiskuntaluokan*

tai -kerrostuman indikoima perhetausta vaikuttaa lasten koulutusuraan ja asemaan yhteiskunnan kerrostuneisuudessa. Koulutus on tärkeimpiä ellei juuri tärkein sosiaalisen liikkuvuuden väylä ja resurssi moderneissa yhteiskunnissa. Suomessa usko koulutukseen sosiaalisen nousun väylänä on vahva. Tutkimusten mukaan tämä usko ei ole perusteetonta, mutta kylläkin ylioptimistista. Koulutus on yhteiskunnan kerrostuneisuuden jatkuvuudessa ensisijaisesti sosiaalinen valikoija, joka siirtää sosiaaliset erot sukupolvesta toiseen. Rakennemuutoksia ja ns. rakenneliikkuvuutta lukuun ottamatta sosiaalisen liikkuvuuden malli on paljolti samanlainen kaikissa niissä maissa, joissa keskeisiä sosiaalisia instituutioita ovat markkinatalous ja ydinperhe eli vanhemmista ja lapsista koostuva perhe (Dronkers 1997). Esimerkiksi laajassa kolmeatoista maata koskevassa vertailevassa tutkimuksessa vain Hollannissa ja Ruotsissa todettiin tapahtuneen vähäistä mutta selvästi havaittua ja mitattua eri sosiaaliluokkien koulutukseen osallistumisen tasoittumista (Shavit & Blossfeld 1993). Hollannissa ja Ruotsissakin tasoittumisen katsottiin johtuneen pikemmin elintason ja elämäntyylin erojen tasoittumisesta kuin koulutusjärjestelmän demokratisoitumisesta. Suomi ja Norja eivät olleet tutkimuksessa mukana. Lindbeck (1998) on kuitenkin osoittanut, että myös Norjassa ovat sosiaaliluokkien väliset koulutukseen osallistumisen erot kaventuneet vielä 1960-luvun jälkeisenä ajanakin.

Tilastoaineistojen puutteet ja tilastojen luokitusten muutokset ovat Suomessa hankaloittaneet tutkimustyötä. Opetushallinnon tekemät päätökset ovat merkinneet lukion ja korkeakoulujen opiskelijoiden vanhempien ammatin rekisteröinnin lopettamista paradoksaalisesti juuri tasa-arvon ja leimautumisen ehkäisyn nimissä. Tutkijat ovat joutuneet turvautumaan erilliselvityksiin ja väestölaskentojen aineistoihin. Lisäksi niin sosiaalista kerrostuneisuutta kuin koulutustakin koskevissa käsitteissä on oltu sidottuja saatavilla olevan tilastoaineiston rajoituksiin. Osaksi näistä tutkimusaineistoihin ja käsitteisiin liittyvistä pulmista johtuen tutkijat ovat Suomessa keskustelleet kiivaastikin siitä, ovatko sosiaaliluokkien väliset koulutuserot kasvaneet vai supistuneet. Tähän saakka perusteellisimpiin tarkasteluihin pohjautuvat tulokset kertovat sosiaaliluokkien välisten erojen kaventumisesta niin ylioppilastutkinnon suorittaneiden (Valkonen, Pensola & Jaloaara 1998; Bathory & Leimu 1994; Määttä 1996), yleensä keskiasteen koulutuksen suorittaneiden (Pöntinen 1990) kuin korkeakouluopiskelijoiden (Määttä 1992; 1995 ja 1996; Nevala 1999; vrt. Ahola 1995, Kivinen & Rinne 1996) sosiaaliryhmittäinen koostumus on tasa-arvoistunut. Tasa-arvoisempien mahdollisuuksien rakentuminen on tapahtunut paljolti sodan jälkeisten suurten ikäluokkien koulutusurien myötä. Suomi olisi siis käsitykseni mukaan voinut korostaa tasa-arvon suuntaista kehitystä siinä, missä ruotsalaiset tutkijat sen tekevät kirjallaan "Can Education Be Equalized?" (Erikson & Jonsson 1996).

Kiivain keskustelu on Suomessa koskenut korkeakouluopiskelijoita. Itsekin tulkitsin aiemmin käytettävissä olleita tilastoja niin, että tasa-arvoistuminen olisi pysähtynyt 1970-luvulla (Antikainen 1986, 134—137). Uudet aineistot ja niille perustuvat analyysit osoittavat kuitenkin, että 1960-luvulla tapahtunutta selvää tasa-arvoistumista on 1970-luvulla seurannut huomattavasti vähäisempi ja 1980-luvulla taas suuruusluokaltaan em. vuosikymmenten väliin sijoittuva tasoittuminen. Ei ole sattuma, että tasa-arvoistuminen hidastui 1970-luvulla, vaan se liittyy korkeakoulutuksen kasvun hitauteen tuolla vuosikymmenellä. Sosiaaliluokkien välisten erojen häviämisestä ei siis

kuitenkaan ole kysymys, vaan siitä että eriarvoisuuden aste on Pohjoismaissa muuta maailmaa alhaisempi. Lisäksi 1990-luvulla on muutos kääntynyt eriarvoistumisen suuntaan jo Opetushallituksen oman arvionkin mukaan (Lindström, Jaku-Sihvonen & Lipsanen 1996; Antikainen 1998a). Tulkitsen sen liittyvän ainakin kolmeen seikkaan: Ensinnä edellisten vuosikymmenten teollistuvassa Suomessa työväestön ja maanviljelijäin lasten koulutus oli paljolti tasa-arvokysymys. 1990-luvun Suomi on suuremmassa määrin informaatioyhteiskunta, jossa toimihenkilöt ovat keskeinen ryhmä. Toimihenkilöiden lasten koulutus globalisoituvassa ja yksilöllistyvässä yhteiskunnassa ei ole samalla tavoin tasa-arvokysymys. Toiseksi yhteiskunnallinen eriarvoisuus on muutoinkin lisääntynyt, eikä se voi olla vaikuttamatta koulutukseen. Kolmanneksi kouluhallinnon hajauttaminen ja vapaampi koulunvalinta luovat uutta tilaa eriarvoisuuden kasvulle ellei uudet keskeiset paikalliset toimijat sitä estä (vrt. Whitty et al. 1998).

Perinteisesti miehet ovat olleet naisia korkeammin koulutettuja, mutta viime vuosina naiset ovat tässä suhteessa saavuttaneet miehiä koko Euroopan Unionin alueella eli lehdistötiedotteen sanoin "Women are catching up with men" (Eurostat 1997). *Sukupuolen* mukaisten koulutuserojen supistumisessa Suomi kuuluu eturivin maihin. Lukiossa ja yliopistossa on naisopiskelijain enemmistö monien muiden maiden tavoin. Sitä vastoin ammatillisen koulutuksen naisopiskelijain enemmistö on harvinainen. Sellainen on Suomen lisäksi vain Espanjassa, Isossa-Britanniassa ja Ruotsissa. Miesten enemmistö alemman koulutuksen saaneessa väestössä on puolestaan Suomen lisäksi vain Portugalissa ja Ruotsissa (Jönsson 1999). Yliopistojen jatko-opiskelijoissa naiset ovat vielä vähemmistönä ja kaikki ammatillisen koulutuksen alat ovat meillä selvästi joko mies- tai naisenemmistöisiä. Miesten keskimääräinen palkka ja status työelämässä on saman koulutuksen saaneita naisia korkeampi.

Etnisen ryhmän mukaisia eroja on Suomessa tutkittu vähän. On pidetty itsestään selvänä, että Suomi on kulttuurisesti hyvin homogeeninen yhteiskunta. Kansainvälisesti verraten se on sitä ollutkin, mutta toki sillä on aina ollut oma erilaisuutensa. Suomalainen koulu ei ole kyennyt kohtaamaan romanien kulttuuria, kuten ei monen muunkaan maan koulu. Saamelaiset ovat saaneet oma-kielisen aapisensa ja omakielistä opetusta vasta 1970-luvun lopulta alkaen. Sen sijaan ruotsinkielisillä on oma hyvin järjestetty koulutusjärjestelmänsä.

Korkeakoulutus näyttää esimerkiksi OECD:n koulutusindikaattoriselvityksen mukaan tuottavan Suomessa OECD-maiden keskiarvoa suuremman *tulo- ja työllisyysshyödyn* ylemmän keskiasteen tai sitä alemman koulutukseen verrattuna (OECD 1998a). Pelkkä oppivelvollisuuskoulun suorittaminen ei takaa kohtuullisena pidettäviä taloudellisia mahdollisuuksia sen enempää Suomessa kuin muissa OECD-maissa. Asko Suikkasen (1998) tutkimusryhmä tulkitsee kokonaisen uuden sosiaalisen järjestyksen olevan muodostumassa työmarkkinoille.

Kansainvälisten koulusaavutustutkimusten mukaan suomalaiset peruskoululaiset sijoittuvat lukutaidon suhteen vertailtujen maiden kärkeen, mikä kertoo mm. kirjallisen kulttuurin vankasta asemasta Suomessa (Linnakylä 1993). Sen sijaan matematiikassa ja luonnontieteissä sijoittuminen on alhaisempi. Suomalainen erityispiirre näyttää olevan se, että koululaiset eivät tunne saavansa tyydytystä koulutyöstä ja kokevat koulun usein masentavana (Linnakylä 1995; Prucha 1997).

Aikuiskoulutukseen osallistui 1990-luvun puolivälissä noin 48 prosenttia Suomen aikuisväestöstä (Blomqvist et al. 1997). Jos Suomea vertaa IALS-tutkimuksen (International Adult Literacy Survey) kuuteen maahan Alankomaihin (40 %), Kanadaan (45 %), Puolaan (15 %), Ruotsiin (53 %), Sveitsiin (42 %) ja Yhdysvaltoihin (41 %), niin suomalaisten osallistumisaste on varsin korkea (Belanger & Valdivielso 1997; Belanger & Tuijnman 1997).² Jos taas verrataan aikuisopintoihin käytettyä aikaa, Suomen sijoitus — yhdessä Yhdysvaltojen kanssa — laskee selvästi. Aikuiskoulutukseen osallistumisen kasvu suomalaisten keskuudessa 70-luvulta 90-luvun puoliväliin vastaa Belangerin ja Tuijnmanin (1997) luonnehdintaa aikuisoppimisen "hiljaisesta räjähdyksestä" tutkituissa maissa. Aikuiskoulutukseen osallistuminen noudattaa luonnollisesti koulutusasteen ja sosioekonomisen aseman korkeuden mukaisia eroja, mutta IALS-tutkimuksen maihin verrattuna korkea-asteen ohella myös keskiasteen ja perusasteen tutkinnon suorittaneiden osallistuminen on Suomessa selvästi keskimääräistä korkeampaa. Sukupuolen mukaisia eroja tarkasteltaessa havaitaan, että miesten kokonaisosallistumisaste (siis yleensä osallistuminen aikuiskoulutukseen sosiaalisen asemasta riippumatta) on lähes kaikissa IALS-tutkimuksen maissa naisia korkeampi. Ainoastaan Ruotsissa naisten osallistumisaste on miesten vastaavaa lukua korkeampi Suomen tavoin. Vuonna 1998 Kanadassa tehdyn tutkimuksen mukaan osallistumisaste oli kohonnut 50 prosenttiin kanadalaisesta aikuisväestöstä ja naisten osallistumisaste (51 %) oli sielläkin miehiä (49 %) korkeampi, mutta se vaihteli provinssittain (Livingstone et al. 1998; NALL 1998). Suomessa naisten keskimääräinen osallistuminen oli miehiä korkeampi kaikissa lääneissä (AKU 1995). Kun suurin osa aikuiskoulutuksesta liittyy työhön tai ammattiin, on selvää, että työttömien keskuudessa — siis vailla työpaikkainstituutiota olevien keskuudessa — aikuiskoulutukseen osallistuminen on keskimäärin vähäisempää kuin työllisten keskuudessa (Silvennoinen 1999). Huomionarvoista on, että muuhun kuin työhön liittyvään aikuiskoulutukseen osallistuminen on varsin samansuuruisia palkansaajien (19 %) ja työttömien (16 %) keskuudessa (emt., 43). IALS-tutkimuksen maihin verrattuna suomalaisten 18–64-vuotiaiden työttömien osallistumisaste (27 %) jää selvästi alle Ruotsin (45 %), saksankielisen Sveitsin (37 %) ja Kanadan (32 %) (16–65-vuotiaiden) työttömien aikuiskoulutukseen osallistumisasteen. Kaiken kaikkiaan Suomi on siis kansainvälisten vertailutietojen valossa korkean aikuiskoulutukseen osallistumisen maa, jossa koulutusasteen ja sosiaaliluokan mukaiset aikuiskoulutukseen osallistumisen erot ovat keskimääräistä pienemmät, naisten osallistuminen miehiä korkeampi, mutta työllisten ja työttömien osallistumisen ero on keskimääräistä suurempi.

Oppimisyhteiskunnan käsite edellyttäisi myös *informaalin oppimisen eli arkipäivän oppimisen* tarkastelua. Siitä ei valitettavasti ole vertailevia tutkimuksia. Kanadassa tehty ensimmäinen valtakunnallinen haastattelututkimus kertoi, että kanadalaiset käyttävät keskimäärin 15 tuntia viikossa arkipäivän oppimiseen eli viisinkertaisen ajan organisoituun aikuiskoulutukseen verrattuna (Livingstone et al. 1998). Tutkijain tulkinnan mukaan muodollinen koulutus ja aikuisopinnot ovat

² Haastatteluissa kysytään osallistumista kaikkiin erimuotoisiin organisoituihin aikuisopintoihin 12 edeltäneen kuukauden aikana. Suomen Aikuiskoulutustutkimus 95:n (AKU) ja IALS:n välillä on pieni eroavuus haastattavien iässä. AKU:ssa perusjoukon muodostavat 18–64-vuotiaat ja IALS:ssa 16–65-vuotiaat. Tässä on IALS:n aineistokin uudelleenluokiteltu niin, että tutkittavina ovat 18–64-vuotiaat muissa maissa paitsi Kanadassa. Kanadan aineistossa ei ollut tarvittavaa ikäluokitusta.

ikään kuin arkipäivän oppimisen merellä kelluvia laivoja. Suomalaisen yhteiskunnan tilannetta emme hyvin tunne, mutta 80-luvun lopulla tehtyjen ajankäyttötutkimusten (ks. Niemi 1992) ja niihin perustuvien kansainvälisten vertailujen mukaan suomalaiset käyttävät lukemiseen ja liikuntaan keskimääräistä enemmän aikaa. Opiskeluun käytetyn ajan suhteen he eivät sen sijaan erooneet muiden maiden vastaajista. Kun tutkimusraporttejamme ja niiden sisältämiä tapausten kuvauksia on käännetty myös englanniksi, ovat ulkomaiset kollegat esittäneet myönteisiä arvioita arkipäivän oppimisen mahdollisuuksista Suomessa, mutta nämä eivät siis ole tutkimustuloksia, ja niistä on vaikea erottaa kohteliaisuuden ja pohjoismaiseen vapaaseen sivistystyöhön yleisesti kohdistuvan arvostuksen tuomaa lisäarvoa.

3 Moraalin muutos

Yksilölliset merkitykset koulutukselle annetaan aina yhteiskunnallisessa tilassa, jota merkittävästi määrittävät sukupolveen, sukupuoleen, asuinalueeseen ja etniseen identiteettiin kiinnittyvät yhteisölliset merkitykset. Yksilölliset merkityksenannot ja identiteetin rakentuminen ja rakentaminen merkityksellistyvät myös yhteiskunnan kulloisissakin symbolisissa rakenteissa, joista kasvatuksen kannalta ehkä tärkein on vallitseva moraalinen järjestys. Sen kasvatuksellinen vaikuttavuus ei useinkaan ilmene välittömässä kokemuksessa eikä välittömästi. Se muodostaa järjestyksen, johon suhteessa sekä yksilöt itse että heidän lähiympäristönsä ja myös koulutusinstituutit arvioivat heidän toimiansa oikeutusta — niiden suhdetta siihen, mikä kulloinkin ymmärretään hyväksi, pahaksi, oikeaksi, vääräksi, halutuksi ja torjuttavaksi.

Lapsen kasvaminen yhteisön jäseneksi edellyttää yhteisön moraalisten sitoumusten ja niiden perustelujen kertomista jokaiselle lapselle. Moraalia voidaan opettaa ja oppia monin tavoin. Yksi tapa on käytännön teot, esimerkiksi koulun arjen käytännöt, toinen tapa on normien eli kieltojen, käskyjen, ohjeiden ja suositusten asettaminen ja opettaminen ja kolmas on välittää kertomuksin ja tarinoin lapsille kulttuurista ymmärrystä elämässä kohdattavista tilanteista ja erilaisista hyvistä toiminnan mahdollisuuksista. Moraalia on tässä tutkittu sen narratiivisista muodoista ja sisällöistä sekä niiden muutoksista tällä vuosisadalla. Pääkysymys on se, millä tavalla moraalien legitimaatio perusta, se, mihin hyvä ja paha kiinnitetään ja jolla se perustellaan, on muuttunut ja mitä merkitystä sillä on toisaalta ihmisen kasvamisessa yhteisön jäseneksi ja toisaalta itse yhteisöjen laadun määrittämisessä (Koski 1998; 1999).

Se moraalien legitimaatio perusta, johon kasvatus perustuu, on tällä vuosisadalla muuttunut radikaalisti. Muutos tapahtui 1960-luvulla. Tällöin perinteinen luterilaisen kristillisyyteen perustunut moraalinen, joka kiinnittyi "jumalallisen harmonian" ideaaliin murtui. Sen tilalle syntyi "*sosiaalisen harmonian*" ideaali. Muutos merkitsi sitä, että kasvatuksen pyrkimys nöyrästä, tottelevaisesta ja vanhempiaan kunnioittavasta lapsesta vaihtui lapseen, joka kiinnittää hyvän olemisensa omaehtoiseen sitoutumiseen ystäviin, sopuisuuteen ja iloiseen yhdessäoloon ja niiden saavuttamiseksi sovittuihin sääntöihin.

Luterilaiseen kristillisyyteen perustuneen moraalisen kosmologian muuttuminen sosiaaliin argumentteihin perustuvaksi kosmologiaksi merkitsi moraalin maallistumista. Kun transsendentti Jumala ei enää toiminut moraalin lähteenä, josta asettuvat myös ihmistenväliset auktoriteetti- ja tottelusuhteet, kasvatuksessa jouduttiin määrittämään niin ihmisen olemus kuin hyvä ihminen ja yhteisö uusin symbolein. Tärkein näistä on ajatus ystävydestä yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvää tuottavana tekona ja ajattelun muotona. Ystävyys määrittyi henkisen ja sosiaalisen turvan tunteena, se sitoo yksilöt toisiinsa ja yhteisöönä tuottaen ideaalisesti hyvän yhteisön, jonka puolestaan katsotaan tuottavan hyvät yksilöt.

Sosiaaliseen harmoniaan perustuvassa moraalisisessa kosmologiassa on kaksi pääasiallista ongelmaa. Ensinnäkin se edellyttää sitä, että sen yhteisön, jossa lapsia kasvatetaan on oltava absoluutisestikin hyvä, jotta lapsi voi sitoutuessaan sen sääntöihin tulla itsekkin hyväksi. Toiseksi se asettaa ystävyuden ainoaksi mahdollisuudeksi lapselle päästä osalliseksi yhteisöstä, jolloin tilanne, jossa lapsi jää osattomaksi ystävyuden symbolista, jättää hänet eksistentiaalisesti ulkopuolelle, vaille yhteisön antamaa turvaa — vaille mahdollisuutta kasvaa hyväksi hyvässä yhteisössä. Siten moraalinen järjestys edellyttää sekä jokaisen sitoutumista samoihin ideaaleihin, että jokaisen ottamista yhteisön jäseneksi, mitkä molemmat ovat ominaisuuksia, joiden aiemmin katsottiin olevan mahdollisia vain Jumalalle. Moraalisen kosmologian määrittämissä myöskään paha ei voi asettua yhteisöön, joka toimii (transsendentisti) hyvänä, jolloin paha kiinnitetään yksilön väärin elintapoihin, ruokailu- ja liikuntatottumuksiin tai sisäisen kontrollin pettämiseen. Yhteisön ulkopuolelle jäänyt lapsi näyttää joutuvan kaksinkertaiseen "pahaan": ystävättömyyteen ja yksinäisyyteen sekä tuomiksi väärin elintapoihin ollessaan ystävätön.

Samanaikaisesti kun moraalinen legitimaatiooperusta kiinnittyy sosiaaliseen saaden perustelunsa ja päämääränsä sosiaalisesta, yksilön sitoutumista ja omia moraalisia valintoja aletaan korostaa erityisesti pedagogisessa teoriassa ja opetussuunnitelmissa. Koulutuspoliittiset tavoitteet, kuten kaikkien ihmisten keskinäinen tasa-arvo alkavat kiinnittyä yksilön omiin valintoihin legitimoiden koulutuspolitiikkaa, joka korostaa kilpailua ja omaa kyvykkyyttä yksilön mahdollisuuksien perustana. Tasa-arvo ymmärretään paljolti annettuna abstraktiona ilman suhdetta elämän käytäntöön (Koski ja Nummenmaa 1995; Koski ja Paju 1998).

Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta moraalisen järjestyksen symbolisten muutosten analysointi voi antaa tulkintaperustaa kysymyksille siitä, miksi lasten kasvattaminen hyviin tapoihin, kunnioittavaan käytökseen ja yhteisölliseen vastuuseen on uudella tavalla vaikeutunut. Samoin se antaa yhden tulkintaperspektiivin koulutussukupolvien kokemusten erilaistumiselle ja koulun merkittävyyden tyhjenemiselle oppimiskokemusten tasolla. Luterilaiseen kristillisyyteen perustunut moraalinen kasvatus merkityksellisesti kaiken opetuksen kiinnittämällä ne transsendenttiin tahtoon, jonka legitimaatiovoiman avulla oli mahdollisuus sitoa lapsi tiukemmin koulun määrittämiin ja samalla antaa merkitykset voimakkaampina kuin ystävyyteen, sääntöihin ja yleiseen sopuisuuteen perustuva moraalinen kosmologia pystyy tekemään.

Suosittelavaa luettavaa: Koski 1998 ja 1999; Koski & Nummenmaa 1995; Koski & Paju 1998.

4 Koulutuksen ja oppimisen merkitys suomalaisten elämässä

Erilaisia suomalaisia eli erilaisen sosiaalisen ja kulttuuritaustan omaavia sekä eri-ikäisiä ihmisiä koskeva elämäkertatutkimus rakentui seuraavien kolmen avainkäsitteen ja kolmen tutkimuskysymyksen varaan: 1. *Elämänkulku*: Miten suomalaiset käyttävät koulutusta elämänkulkunsa rakentamiseen? 2. *Identiteetti*: Mitä koulutus ja koulukokemukset merkitsevät identiteetin tuottamisessa ja muodostamisessa? 3. *Merkittävät oppimiskokemukset*: Millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia ihmisillä on? Missä ympäristössä ja tilanteessa ne ovat syntyneet? Analyysi eteni seuraavaan tapaan. Elämäkertahaastattelun ja sitä syventävän teemahaastattelun perusteella rakennettiin henkilön elämäkertomus. Elämäkertomuksen sijoittaminen yhteiskunnallis-historialliseen ja tilannekontekstiin, siis kontekstuaalianalyysi, tuottaa edelleen elämänhistorian. Elämänhistorioista siten löytyvät koulutuksen ja oppimisen yksilölliset ja sosiaaliset merkitykset. (Antikainen & Huotelin 1996.)

4.1 Koulutussukupolvet

Kuinka koulutus on rakentanut suomalaisten elämänkulkua? Tähän laajaan kysymykseen voidaan vastata elämänkulun näkökulmasta tyypittelemällä eri-ikäisten ja erilaisen koulutuksen saaneiden ihmisten elämäkertomuksissa koulutukselle antamat yhteiset kokemukset. Sukupolvittain tarkasteltuna koulutuksen merkityksen muutos elämänkulun rakentajana voidaan kiteyttää seuraavasti:

"Koulutuksen merkitys on muuttunut vanhimman sukupolven ihanteesta nuorimman sukupolven itsestäänselvydeksi."

Tulkintamme mukaan nyky-Suomessa elää kolme koulutuskokemuksiltaan eroavaa yhteiskunnallista sukupolvea (Huotelin & Kauppila 1995; Antikainen et al. 1996, 34—52; Kauppila 1996; 1998). Vanhin sukupolvi muodostuu vuonna 1935 tai sitä ennen syntyneistä eli haastatteluhetkellä 62-vuotiaista ja sitä vanhemmista.

Kutsumme tätä sukupolvea "*sodan ja niukan koulutuksen sukupolveksi*". Heidän elämäkertansa kertovat kovasta työstä ja kamppailusta perheen elannon hankkimiseksi. Elämässä on koettu useitakin pakkorakotilanteita, ja sodan ja sodanjälkeisen jälleenrakennuksen kokemukset leimaavat heidän elämäänsä. Heillä on ollut niukat koulutusmahdollisuudet ja koulutus on vanhassa rinnakkaiskoulujärjestelmässä ollut ihmisiä erotteleva tekijä. Tulkitsemme heidän keskeisiä kokemuksiaan, eräänlaista yhteistä identiteettiään niin, että elämä on ollut vanhalle sukupolvelle kamppailua ja koulutus on heille ihanne. Tämän vanhan polven ja myös seuraavan keskipolven edustajat kykenivät käyttämään hämmästyttävän vähäistäkin koulutusta tai oppimiskokemusta läpi elämänsä. Kerran opittu säilyi ja kehittyi.

Seuraavaan sukupolveen, keskipolveen siis, kuuluvat tutkijoiden tulkinna mukaan vuosina 1936—1955 välillä syntyneet eli haastatteluhetkellä 42—61-vuotiaat. Tätä keskipolvea kutsumme "*rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveksi*". Työ on keskeinen heidänkin elämäkerroissaan, mutta nyt työ on usein koulutukseen yhdistyneenä ja monelle myös nousevan uran avaavana. Rakennemuutos kuljettaa monet työn perässä maaseudulta asutuskeskukseen. Koulutusmahdollisuudet avautuvat, vaikka koulutusjärjestelmä säilyy uudistuneenakin rinnakkaiskouluna, ja mahdollisuuksia käyttävät ensimmäisinä ylempien ja keskikerrostumien perheiden lapset. Keskipolven kokemusta luonnehtii tulkintamme mukaan se, että työ on keskeinen elämänsisältö ja koulutus toimii välineenä, erityisesti ammattiuran välineenä.

Nuorin sukupolvi käsittää vuonna 1956 ja sen jälkeen syntyneet eli haastattelun aikaan 41-vuotiaat ja sitä nuoremmat. Kutsumme nuorinta polvea "*hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveksi*". On huomattava, että perushaastattelumme tehtiin vuosina 1992—93, jolloin laman kokemukset eivät vielä olleet ehtineet kiteytyä. Siten koko alle nelikymppisten joukko hieman kirjavanakin sijoittui ydinkokemuksiltaan samaan sukupolveen. Heidän elämäkerroissaan symbolinen kokemusympäristö, esimerkiksi median ja viihteen muodossa, nousee keskeiseen asemaan. Oppilaitosten valinnat, vapaa-ajan harrastukset ja itsensä etsiminen ovat tyypillisiä elämäkerran sisältöjä. Koulutusmahdollisuudet ovat kasvaneet valintojen vyyhdeksi. Nuoren polven elämää luonnehtii tulkintamme mukaan harrastusten keskeisyys elämänsisältönä ja oman minän kokeminen ongelmana. Koulutus — erityisesti yleissivistävä koulutus — koetaan hyödykkeenä tai suorastaan itsestäänselvyytenä. Siten muutos vanhimmasta polvesta on todella huomattava. Koulutus on muuttunut ihanteesta ensin välineeksi ja sitten itsestäänselvydeksi. Yhteiskunnan rationalisoituminen, kulutusyhteiskunnan synty ja koulutuksen muuttuminen osaksi koko ikäluokan arkipäivää syö koulutuksen lumon. Ihanne muuttuu itsestään selväksi ja ikävystyttäväksikin, mutta toki myös nuorten mielestä koulutuksen hankkiminen kuuluu asiaan ja nimenomaan sen välineellisen luonteen vuoksi.

Tutkijoina olimme yllättyneitä siitä, miten paljon yhteisiä ja yhdistäviä kokemuksia kunkin sukupolven edustajilla oli. Toki sukupolvien sisällä on silti eroja ja toisistaan eroavia ryhmiä. Niinpä Jarmo Houtsonen löysi nuorten itsemäärättelyjä tutkiessaan sellaisen nuorten ryhmän, joka käytti koulutusta sosiaalisen tai henkilökohtaisen unelman toteuttamiseen, kuten hän näitä eräiden sosiaalisten liikkeiden ja vastaavien elämäntyylien edustajia kutsui (Antikainen et al. 1996, 61). Kysymyksessä olivat siis esimerkiksi naisliikkeen tai ekologisen liikkeen edustajat, jotka institutionaalista koulutuksestakin valitsivat oppisisältöjä ikään kuin vanhan vapaan sivistystyön perinteen mukaisesti. Opittavalla tuli olla käyttöä omaksuttujen arvojen mukaisen elämän toteutumisessa. Samoin merkittäviä oppimiskokemuksia koskevassa tarkastelussa voidaan havaita, että erityisesti tietyissä elämänkulun siirtymissä tai suoranaisisissa kriiseissä koulutuksen merkitys saattoi muuttua ja korostua (ks. Antikainen 1996).

Jos halutaan vaikuttaa nuorten koulutukselle antamaan merkitykseen, tulisi pohtia koulu-elämän ja nuorten koulun ulkopuolisen elämän suhdetta.

Suosittelavaa luettavaa: Huotelin & Kauppila 1995; Kauppila 1996 ja 1998.

4.2 Merkittävät oppimiskokemukset

Merkittävän oppimiskokemuksen käsitteen muodostaminen on paljolti ensimmäisen haastatteluvamme, 66-vuotiaan karjalaisen emännöitsijän ja perheenäidin Annan ansiota. Annan haastattelu osoitti, että elämäkertomuksessa voi olla selviä koulutus- ja oppimiselämäkerran käännekohtia. Näitä käännekohtia ryhdyin kutsumaan merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Määrittelin ne suhteessa elämäntapaan ja identiteettiin seuraavasti: merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämäkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen haastateltavan elämäntapaa ja muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään (Antikainen 1996, 251—252). Niistä haluan esittää seuraavan keskeisen tulkinnan:

"Kaikkien ihmisten elämäkertoissa on merkittäviä oppimiskokemuksia. Riskiyhteiskunnassa ne pitävät elinikäisen oppimisen ilolla tai tuskalla käynnissä."

Mitä lausumallani tarkoitan? Merkittävät oppimiskokemukset eivät ole osa vakiintunutta institutionaalista elämäntapaa, vaan tulevaisuuteen suuntautuvia ja luovuutta ja osallistumista sisältäviä elämäntapahtumia. Niitä todella esiintyi yhdessä tutkittavien kanssa tekemämme tulkinnan mukaan kaikilla. Sen sijaan kaikenlaisissa ympäristöissä niitä ei esiintynyt. Oireellisesti voi pitää niitä havaintoja, joiden mukaan juuri institutionaalista koulutuksesta niitä oli vaikea löytää ja että elämäntapojen siirtymät olivat usein niiden tilannekontekstina. Kysymys ei siis ollut vain oppimisen ilosta, vaan myös oppimisen tuskasta.

Kun perinteisesti on ajateltu kasautuvien oppimiskokemusten pitävän yksilöiden jatkuvan oppimisen käynnissä, niin teoreettisesti voi päätellä, että epävarmuuden ja riskien vallitsemassa yhteiskunnallisessa tilanteessa kasautuvan kokemuksen ohella merkittävät kokemukset ovat aiempaa keskeisemmässä asemassa.

Merkittävien oppimiskokemusten esiintymisympäristöjä koskeva havainto johti pohtimaan muodollisessa kouluympäristössä tapahtuvan oppimisen ja informaalin eli arkipäivän oppimisen välistä suhdetta. Oppimisessa ilmeisesti tarvitaan molempia suuremman määrän kuin aiemmin on ymmärretty. Ensimmäinen elämäkertomusten uudelleenlukemisen tuottama tulkinta tästä näkökulmasta oli se, että merkittävien oppimiskokemusten kattuminen arkipäivän oppimisessa pitää oppimis-elämäkertaa käynnissä ja avoimena myös muodollisessa koulutuksessa oppimiseen.

Suosittelavaa luettavaa: Antikainen 1996 ja 1998.

4.3 Koulutusidentiteetit ja elinikäinen oppiminen

Arvioin osuudessani koulutusjärjestelmämme tilaa tarkastelemalla koulutusidentiteettien kulttuurista rakentumista ja johtamalla näistä havainnoista päätelmiä elinikäisen oppimisen järjestämisestä jälkimodernissa joustavan markkinatalouden Suomessa. Havaintoni ovat: (1) *Koulutusjärjestelmämme on jäykkien ja yksilöteisten identiteettien kenttä*; (2) *ihmiset käyttävät koulutuk-*

sen tarjoamia resursseja vain aikaisempien elämäkokemustensa ja niissä rakentuneen identiteettinsä ehdollistamina; (3) koulukokemusten tuottamat jäykät ja selvärajaiset identiteetit saattavat rajoittaa oppimisen alaa ja vaikeuttaa uuden oppimista. Johtopäätökseni on: elinikäistä oppimista varten on luotava koulutusjärjestelmä, jonka tarjoamat ja tuottamat identiteetit ovat joustavia ja monipuolisia.

Elinikäisen oppimisen näkökulmasta koulutuksen ja identiteetin suhde voidaan ymmärtää läpi elämäkulun jatkuvana vuorovaikutuksellisena prosessina, jossa identiteetti ohjaa ihmisen koulutusresurssien käyttöä, ja jossa koulutus tuottaa tietynlaisen identiteetin, joka suuntaa tulevaisuudessa tapahtuvaa oppimista ja koulutukseen hakeutumista. Koulutusjärjestelmä voidaan nähdä eri koulutusalojen ja -tasojen kenttänä, joka tarjoaa erilaisia tyypillisiä identiteettimalleja, eli käsityksiä siitä kuka minä olen, mitä minä osaan ja miten minä opin, joita ihmiset käyttävät oman identiteettinsä ja elämäkulkunsa rakentamiseen.

Haastateltavat käyttivät koulutusta resurssina identiteettinsä ja elämäkulkunsa rakentamiseen kahdessa erilaisessa elämäkulun kontekstissa. Ensimmäinen on ennakoitu (institutionalisoitunut) ikäkauteen tai elämätilanteeseen liittyvä koulutukseen hakeutuminen, kuten esimerkiksi normaali koulutuksen tai ammatin valinta, jonka ihminen ratkaisee identiteettinsä varassa kulttuurisen ryhmänsä tarjoamilla toimintamalleilla. Ihmisellä on ratkaistavanaan siis ainoastaan se, millaiseen koulutukseen hän hakeutuu, eikä tähän kietoudu muita identiteettiin tai elämään liittyviä kysymyksiä. Vakaa elämäntietyn ryhmän elämäntavassa ja kulttuurissa muodostaa ihmiselle kiteytyneen käsityksen itsestä ja hänenlaiselleen henkilölle tarkoitettua koulutuksesta, jolloin ihmisen valitsema koulutusala ja -taso ja niihin liittyvät tyypilliset identiteetit muodostavat luontevan jatkon hänen siihen astiseen elämäänsä. Tällaisessa tilanteessa ei ole mitään, joka pakottaisi ihmistä kyseenalaistamaan itsensä ja elämäntapansa, vaan hän on ikään kuin elämäkulussaan jo muodostuneen identiteettinsä kautta ennakoita sosiaalistunut tiettyyn koulutukseen ja sen tarjoamaan tyypilliseen identiteettiin. Tältä pohjalta voimme ymmärtää kouluksellista reproduktiota, jonka seurauksena eri sosiaali- tai ammattiryhmien lapset hakeutuvat ryhmilleen tyypilliseen koulutukseen. Kirvesmiehen poika hakeutuu ammattikoulussa kirvesmieslinjalle ja maanviljelijän lapsi menee yliopistossa metsätieteelliseen.

Koulutusresurssien käyttö tulee esiin myös toisenlaisessa elämäkulun kontekstissa. Joskus ihmiset kohtaavat elämässään, erityisesti aikuisiällä, erilaisia sisäisiä haasteita, kuten tarvetta saada merkityksellisempi työ, tai ulkoisia pakkoja, kuten aviopuolison kuolema tai oma sairastuminen. Tällaiset ennalta arvaamattomat tilanteet saavat ihmisen usein pohtimaan sitä, kuka hän on, mistä hän tulee ja mihin hän on menossa. Samalla kun ihminen tulee tietoisemmaksi itsestään ja elämästään, hän tulee tietoisemmaksi myös käytettävissään olevista kulttuurisista resursseista, kuten koulutuksesta, joilla hän voi rakentaa elämäkulkuaan ja identiteettiään. Näin hänen mahdollinen kouluttautumisen ja oppimisen alansa laajenee.

Kohdatessaan ennakoimattomia (ei institutionalisoituneita) ongelmia ihmiset hakeutuivat usein juuri koulutukseen ratkaistakseen elämäkulkunsa ja identiteettinsä liittyviä kysymyksiä. Nyt koulutusvalinnat eivät kuitenkaan välttämättä muodosta luonnollista jatketta aikaisemmalle elämälle, vaan ihminen voi hakea uudenlaisen elämänsuunnan ja identiteetin mahdollistavaa koulutus-

alaa ja siihen liittyvää tyypillistä identiteettiä. Tämä tapahtuma voi olla myös pitempiaikainen prosessi, jossa ihminen kokeilee, joskus sattumanvaraisesti, useita erilaisia koulutuksia. Ennakoi-mattomiin elämänkulun haasteisiin ja pakkoihin liittyvä koulutuksen käyttö identiteetin uudelleen-rakentamisessa voi rikkoa koulutuksellisen reproduktion kehän. Merkonomista tulee puolison kuo-leman jälkeen sairaanhoitaja ja maanviljelijästä tulee oman selkäsairauden seurauksena rakennus-mestari.

Vaikka koulutus näyttäytyykin erittäin merkittävänä myönteisenä resurssina elämänkulun kat-kostilanteissa, joissa ihminen joutuu rakentamaan identiteettinsä uudelleen, niin kokonaisuudes-saan tällaiset tilanteet ovat usein erittäin vaikeita ja ankaria kokemuksia kyseisille henkilöille. Vanhasta identiteetistä uuteen kasvaminen on usein pakollista, vailla vaihtoehtoja. Prosessi voi pitkittyä ja sisältää useita kokeiluja ehkä juuri siksi, että koulutusjärjestelmä tarjoaa suhteellisen jäykkiä ja selvärajaisia identiteettimalleja, joihin kiinnittyäkseen ihmisen on annettava niiden vaa-tima yksiselitteinen vastaus siihen kuka hän on. Tämän seuraukset näkyvät erityisen selvästi etnis-ten vähemmistöjemme kohdalla, joita koulutusjärjestelmämme on kohdellut huonosti. Haastatte-lemistamme vähemmistöistä saamelaiset pyrkivät ja osin onnistuivatkin järjestelmän esittämistä vaatimuksista huolimatta yhdistämään joustavasti eri identiteettiaineiksia, eli olemaan sekä saamelai-sia että suomalaisia. Mutta nämä uudelleensosiaalistumisen kokemukset olivat hyvin rankkoja. Romaneille selvärajaisen identiteetin vaatimukset merkitsivät koulujärjestelmän ulkopuolelle jää-mistä.

Koulutusjärjestelmä tyypillisten identiteettimallien kenttänä tulee esiin myös havainnoissa, jotka koskevat koulutuksen tuottamia suhteellisen jäykkiä ja selvärajaisia käsityksiä siitä, kuka minä olen, mitä minä osaan ja miten minä opin. Nämä käsitykset puolestaan voivat vaikuttaa siihen, miten ihmiset jatkossa käyttävät koulutuksen tarjoamia resursseja. Ensimmäinen esimerk-ki jäykästä identiteetistä on nuorten taipumus määritellä itsensä "teoreettisesti" tai "käytännöllis-esti" suuntautuneeksi oppijaksi. Näiden itsemäärittelyjen kautta nuoret toisaalla avaavat ja toi-saalla sulkevat itseltään koulutusreitit ja oppimisen alueita. On syytä huomata, että nämä itse-määrittelyt vahvistavat toinen toisiaan, koska ne saavat merkityksensä ja tyypilliset piirteensä molem-minpuolisesta vastakkainasettelusta. Vastatessaan myönteisesti toisen identiteettimallin kutsuun nuori hylkää vastakkaisena pidetyn identiteettimallin: koska olen tällainen en voi olla tuollainen.

Toinen esimerkki koskee ihmisen varhaisia oppimiskokemuksia koulussa, jotka näyttävät ehdol-listavan vahvasti myöhempää uuden identiteetin rakentamista koulutuksen avulla. Oppimiskoke-mukset kansa- tai peruskoulusta synnyttävät ihmiselle suhteellisen pysyvän käsityksen omasta paikastaan oppimisen kentällä, eli tyypillisen käsityksen omista kyvyistä ja tavoista oppia ja itsel-le sopivasta tiedosta. Näin ollen rakentaessaan elämänkulun haasteellisessa tai pakottavassa tilan-teessa identiteettiään koulutuksen avulla ihminen saattaa valita itselleen kyllä täysin uuden alan, mutta silti sellaisen, joka vastaa ja vahvistaa hänen aikaisempia käsityksiään itsestä oppijana.

Millaisia päätelmiä edellisistä havainnoista voi johtaa? Koulutusjärjestelmä tulisi ymmärtää kenttänä, jossa ihmiset tuottavat sekä materiaalisen olemassaolonsa että symbolisen kokemuksen-sa. Olen pyrkinyt ymmärtämään koulujärjestelmän symbolista puolta tarkastelemalla koulutus-identiteettien kulttuurista rakentamista. Koulutusresurssien käyttöä ei voi ymmärtää vain materiaa-

lisillä ehdoilla, kuten esimerkiksi opiskelupaikkojen määrällä tai valintakokeista saatavilla pisteillä. Meidän tulisi ymmärtää myös ne symboliset ehdot, joiden avulla järjestämme ja koemme koulutusjärjestelmään liittyvän todellisuuden, kuten identiteettiin liittyvät kysymykset. Nämä voivat olla yhtä kovia mahdollistavia ja rajoittavia ehtoja koulutukseen hakeutumiselle kuin materiaaliset seikat. Koulutus ei myöskään tuota ihmisille vain materialisoitunutta oppiarvoa tai ammattia, vaan samalla myös symbolisen käsityksen siitä, kuka hän on, mitä hän osaa ja miten hän oppii, jotka osaltaan avaavat tai sulkevat oppimisen mahdollisuuksia jatkossa.

Jos analyysit nykyisestä jälkimodernista ja joustavan markkinatalouden Suomesta pitävät paikkansa, niin elämme aikaa, jolloin merkitysjärjestelmät ovat pirstaloituneita ja alati muuttuvia, uusia ammatteja ja työpaikkoja syntyy ja vanhoja kuolee jatkuvasti. Elämänkulku on epävarmaa ja katkoksellista. Kohtaamme toistuvasti ennakoimattomia tilanteita, jotka pakottavat meitä työstämään identiteettiämme yhä uudelleen. On sanottu, että tällaisessa maailmassa tarvitaan elinikäistä oppimista.

Havaintoni osoittavat, että koulutus näyttäytyy merkittävänä resurssina elämänkulun haasteellisissa ja pakottavissa katkokseissa, joissa ihminen joutuu rakentamaan elämänsä ja identiteettiään uudelleen. Tältä osin voin sanoa, että elinikäistä oppimista tapahtuu koko ajan ja että ihmiset osaavat käyttää koulutusta resurssina oman elämänkulkunsa ja identiteettinsä rakentamiseen. Toisaalta nämä tilanteet ovat usein erilaisia kriisejä, joissa ihmisen on opittava pakon edessä. Elinikäistä oppimista toivoisi tapahtuvan muussakin tilanteessa.

Koulutusjärjestelmämme ei näytä valmistautuneen kovin hyvin elinikäiseen oppimiseen monimerkityksellisessä, epävarmuuden ja muutoksen maailmassa, jos tarkastellaan sen tarjoamia ja tuottamia suhteellisen jäykkiä ja selvärajaisia tyypillisiä identiteettejä. Varhaiset oppimiskokemukset koulussa luovat ihmiselle melko pysyvän käsityksen itsestä oppijana, joka puolestaan suuntaa merkittävästi myöhemmin tapahtuvaa oppimista ja koulutukseen hakeutumista. Lisäksi jäykät ja selvärajaiset identiteettityypit vaativat ihmiseltä yksiselitteistä vastaus siihen kuka hän on ja tämä voi johtaa monimerkityksellisessä ja -kulttuurisessa olosuhteissa yksiuotteisiin identiteetteihin, inhimillisiin kärsimyksiin ja monien ryhmien joutumiseen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle.

Epävarmuuden ja muutoksen maailmassa tarvittaisiin sellainen järjestelmä, jonka tarjoamat identiteetit olisivat vähemmän tyypillisiä ja moniuotteisempia kuin nyt. Katkonaisten elämänkulkujen epävarmassa maailmassa ne tarjoaisivat hyvin erilaisille ihmisille joustavampia ja monipuolisempia tapoja rakentaa identiteettiään. Näillä ihmisillä olisi myönteinen käsitys itsestään oppijana ja he voisivat pitää itseään sekä "teoreettisina" että "käytännöllisinä" ja he pärjäisivät alati muuttuvassa maailmassa.

Suosittelavaa luettavaa: Houtsonen 1996 ja 1996a.

5 Nuoret muutoksessa

5.1 Ammattikouluopinnot keskeyttäneet nuoret

Valmisteilla olevassa väitöskirjatutkimuksessani tarkastelen ammattikouluopinnot keskeyttäneiden, koulutuksen myöhemmin uudelleen aloittaneiden nuorten koulutukseen sijoittumisen polkuja ja ammatillisen suuntautumisen prosesseja 1990-luvun valinnanmahdollisuuksien ja -pakkojen myöhäismodernissa koulutusyhteiskunnassa (ks. Komonen 1999). Koulutusyhteiskunnassa, jossa nuoruudesta aikuisuuteen siirtymisen odotetaan tapahtuvan koulutusputkessa etenemisellä, on opintojen keskeyttämiseen liitetty "koulupudokas"-keskusteluissa voimakas moraalinen stigma. Opintonsa keskeyttäneet nuoret on nähty niin koulutuspoliittisessa kuin akateemisessakin keskustelussa syrjäytyneiden osaryhmänä, koulutuksellisenä alaluokkana ja opintojen keskeyttäminen koulutusuran päätepisteenä.

Vaikka meneillään olevan tutkimuksen mukaan tutkittavilla oli myös yhteisiä piirteitä ja kokemuksia elämässään, ei tarkkarajaista "keskeyttäjän muotokuvaa" ole mahdollista muodostaa. Keskeyttäminen osana koulutukseen sijoittumisen polkua sai hyvin monenlaisia muotoja.

Opintojen keskeyttämisestä ei tule pitää itsestään selvästi kielteisenä tapahtumana. Osalle nuorista keskeyttäminen toimi selvästi "uranrakennuskeinona". Keskeyttäminen yhdellä koulutusallalla muodosti yhden valinnan ammatillisen suuntautumisen prosessissa ja kytkeytyi pyrkimykseen korvata huonoksi osoittautunut koulutuspaikka paremmalla. Opintojen katkeamisen sijaan kyse oli pikemminkin keskeyttämisen kautta tapahtuvasta koulutuksesta toiseen siirtymisestä, uuden koulutuksen aloittamisesta. Keskeyttäminen koulutuspaikan vaihtona on yhä yleisempää tilanteissa, jossa kilpa keskiasteen koulutuspaikoista on kiristynyt. Suunnitelmien teon vaikeuden ohella niiden toteuttaminen on yhä hankalampaa; valikoinnin merkitys keskeyttämisen taustalla olikin nähtävissä suuressa osassa kertomuksia.

Opintojen keskeyttäminen ei kuitenkaan ole aina tietoinen ja tarkkaan harkittu valinta. Osa nuorista ajautui marginaaliin jo koulutuspolun alkuvaiheessa tai viimeistään jatkokoulutuspaikkoja jaettaessa. Keskeyttämistä ei heidän kohdallaan voi kuitenkaan lähestyä ainoastaan ammatillisen suuntautumisen problematiikasta käsin. Keskeyttämisen varsinaiset mekanismit olivat usein muualla, joko kouluinstituution ulkopuolella, elämänhallinnassa tai kouluinstituution sisällä, oppilaan ja koulun välisessä suhteessa. Keskeyttäminen ajautumisena johti etäisyyden ottamiseen koko koulujärjestelmään, koulutuksellisen ja osin myös työmarkkinallisen syrjäytymisen muodossa. Koulutuksen uudelleen aloittamisessa oli tällöin kyse uuden suhteen solmimisesta koulujärjestelmään "toisiin mahdollisuuksiin" tarttumisen muodossa. Koulukielteisille pojille — siis eräälle kouluviranomaisten suurimmalle murheenkryyniryhmälle — koulutuksen uudelleen aloittaminen näytti edellyttävän mielekkäitä työkokemuksia. Työharjoittelu ja työllistäminen tarjosivat mahdollisuuden kiinnostavan alan löytämiseen ja prosessissa yhdistyi sellainen muodollisen koulutuksen ja informaalin eli arkipäivän oppimisen suhde, joka johti koulutuksen uudelleen aloittamiseen.

Nuorten koulutuksellinen etsintä tematisoidaan liian helposti koulutuskielteisyydeksi, nuorten tekemät yksittäiset koulutusvalinnat lopullisiksi ja määrääviksi ja keskeyttäminen lopulliseksi koulutukselliseksi kohtaloksi. Pitkittyneessä ja hankaloituneessa koulutukseen sijoittumisen prosessissa keskeyttäminen hetkellisenä "väliinpuotamisena" koskettaa kuitenkin yhä useampaa nuorta leimaamatta välttämättä kovin pitkälle myöhempää koulutuksellista tai elämänhallinnallista tulevaisuutta. Tutkimuksen keskeinen tulos voidaan tiivistää seuraavaan:

"Ammattikoulun keskeyttäminen ei välttämättä merkitse koulutuksen keskeyttämistä. Toisaalta opintojen pariin voidaan *"toisena mahdollisuutena"* palata vielä pitkienkin taukojen jälkeen."

Suosittelavaa luettavaa: Komonen 1999.

5.2 Työläistaustaiset nuoret

Työläistaustaisten nuorten koulunkäyntiä kuvaavassa tutkimuksessa (Käyhkö ja Tuupanen 1996; 1997) verrataan ammattikouluun ja yliopistoon päätyviä yhtäläisen hyvän koulumenestyksen omaavia tyttöjä ja poikia. Tutkimuksessa tarkastellaan nuorten opintietä — matkaa läpi koulutusinstituution, aina peruskoulusta joko ammattikouluun tai korkeakouluun. Analyysissä ryhmiä (sukupuoli ja koulutusaste) eriyttävinä tekijöinä esille tulivat nuoren perheen merkitys koulutusuran muotoutumiselle, nuorten suhtautuminen koulutukseen sekä heidän aiemmat koulukokemukset sekä vapaa-ajanvietto, lähinnä lukemisharrastuksen osalta.

Mielenkiintoista on, kuinka samanlaisista taustoista tulevat nuoret antavat elämäkerroissa ja teemahaastatteluissa hyvinkin erilaisia merkityksiä koulutukselle. Muodollisen koulutuksen eri vaiheiden ja oppimisympäristöjen erilaisiksi muodostuneista merkityksistä kuvailee osuvasti tutkielman väliotsikot: "Peruskoulu — itsestäänselvyys, korkeakoulutyöille haaste", "Ammattikoulu — nopeasti ammattiin", "Lukio — välietappi matkalla johonkin" ja "Yliopisto — täyttymys ja pettymys".

Ammattikoulun valinneilla nuorilla usein isän tai muun suvun ammatin periytyminen ei näytä laisinkaan pakon sanelemalta ratkaisulta, vaan he ovat elämäänsä ja ammattiinsa tyytyväisiä. Tytöillä tyytyväisyys toteutuu itsensä toteuttamisena, useimmiten käsillä tekemisen kautta. Pojat taas katsovat pääsevänsä "miehiseen ammattiin" tai uskovat turvaavansa toimeentulonsa. Tutkimuksen ammattikoululaisia voidaan kuvata ryhmänä ei-akateemisesti kunnianhimoisiksi, kodin kulttuuriperinteelle uskollisiksi nuoriksi. Korkeakouluopiskelijat, varsinkin tytöt irtautuvat perheen antamasta mallista ja kulttuurista varhain. Korkeakoulutyöt olivat muista eniten poikkeava ryhmä. He olivat jo peruskoulusta alkaen kokeneet koulun haasteellisena oppimisympäristönä ja heidän kohdallaan tuli esille varsin itseisarvoinen sivistyksellinen orientaatio. He olivat kunnianhimoisia, suoritusmotivoituneita sekä hiljaisen, kiltin, tunnollisen koulutyön roolin omaksuneita. Tämän avulla he etenivät menestyksekkäästi koulutuksessa eteenpäin. Korkeakoulupojat puolestaan olivat suuntautumiseltaan

tyttöjä välineellisempiä, uraan ja elintason suuntautuneita. He irtautuivat itse ruumiillisen työn mallista menemällä korkeakouluun, mutta kuitenkin toivat esille kunnioituksensa miespuolisten sukulaistensa tekemää ruumiillista työtä kohtaan.

Tutkimuksessa tuleekin selvästi esille sosiaaliluokan lisäksi sukupuolen vaikutus koulutukselle annettuihin merkityksiin:

"Tyttöjen halu koulutuksen kautta toteuttaa itseään — ammattikoululaisilla käsillä tekemisenä ja korkeakouluopiskelijoilla itsensä sivistämisenä — oli vastakkainen poikien välineellisemmälle orientaatiolle."

Kaiken kaikkiaan työläistaustaisia nuoria koskeva tutkimus tuo esiin sekä lukuisia vaikutettavissa olevia rakenteellisia tekijöitä, että sen nuorten toiminnan lapsuuden ja nuoruuden eri vaiheissa ja ympäristöissä, jonka tuloksena heidän koulutusuransa muotoutuvat.

Suosittelavaa luettavaa: Käyhkö & Tuupanen 1996 ja 1997.

5.3 Työttömät ja työttömyysuhan alaiset nuoret

Eräässä osatutkimuksessa (Käyhkö & Kurkko 1998) tarkasteltiin työttömien nuorten ja vielä koulussa olevien, työttömyysuhan alaisena olevien nuorten koululle ja koulutukselle antamaa paikkaa laman aikana. Tutkimuksen keskeisin tulos voidaan tiivistää lauseeseen:

"Nuorille koulu toimii turvapaikkana ja estää työttömäksi leimautumisen."

Työttömille ja työttömyysuhan alaisille, kuitenkin vielä koulussa oleville nuorille koulu toimii turvapaikkana (vrt. varastointi). Koulu ei tarjoa yksin aineellista ja sosiaalista turvaa, vaan keskeistä on sen *symbolinen merkitys*: koulussa oleminen estää nuorten itsensä mielestä leimautumisen b-luokan kansalaiseksi, jota termiä he itse käyttivät. Vielä koulussa olevat nuoret mielsivät koulun antaman turvan pohjautuvan paljolti jonkinlaisen lisäajan saamiseen. Heillä oli mahdollista odotella ja miettiä turvassa tulevia valintojaan. Toisaalta hieman ristiriitaista oli se, että nuoret kuitenkin korostivat, etteivät he halua ajatella tulevaisuuttaan kovin pitkälle etukäteen, kun ei ikinä voi tietää mitä tapahtuu. Työttömät nuoret katsoivat koulun olevan parempi vaihtoehto työttömyydelle. Etenkin heidän kohdallaan korostui haluttomuus menettää kasvonsa muiden silmissä, olla "luuseri".

Suosittelavaa luettavaa: Kurkko & Käyhkö 1998.

6 Lopuksi

Elämäkertatutkimuksen tutkimussuunnitelmassa esitin varsin heuristisen hypoteesin, että elämäkerrallisella tasolla koulutuksella on suomalaisessa yhteiskunnassa monia ja myös *emansipatorisia* eli vapauttavia merkityksiä. Tapaustutkimustyyppisen hankkeemme tulkintojen hyväksyminen tai kyseenalaistaminen edellyttää sen raporttien lukemista ja lukijan omia johtopäätöksiä. Tulkitsen kuitenkin, että tutkimuksemme puoltaa tämän hypoteesin hyväksymistä. Keskeinen yleinen johtopäätökseni on siten seuraava:

"Ihmiset käyttävät koulutusta eri tavoin historiallis-yhteiskunnallisesta tilanteesta ja elämäntilanteestaan riippuen."

Koulutuksella ei ole yksiä merkityksiä, eikä sitä ole myöskään järkevä arvioida ainoastaan yhden tavoitteen tai yksien muuttumattomien tavoitteiden valossa. Tässä suhteessa pidän niin funktionalistista tutkimusta kuin nykymuotoista koulutuksen arviointia riittämättöminä. Arvioinnin tulisi siirtyä nyt voittopuolisesti edustamastaan teknokraattisesta ajattelutavasta refleksiiviseen ajattelutapaan eli informaatioteknologian ja -järjestelmien ylivallasta modernin tieteen itseensä ihmissubjektien toimesta kohdistamaan reflektioon (vrt. Young 1999). Kuvaava yksittäinen esimerkki arvioinnin vaikeudesta on opintojen keskeyttäminen, joka ilmeisesti aina tulkitaan oppilaitoksen epäonnistumiseksi, mutta joka ei Katja Komosen tulosten mukaan sitä välttämättä ole.

Kirjoissamme (Antikainen et al. 1996, 86—87; Antikainen & Huotelin 1996, 293) päädyin seuraavaan koulutuksen sosiaalisten merkitysten listaan: 1. Koulutus resurssina, 2. Koulutus statuksena, 3. Koulutus mukautumisen tai yhdenmukaisuuden tuottajana ja 4. Koulutus yksilöitymisenä ja yksilöllistymisenä. Jos koulutusta tarkastellaan suhteessa hyvinvointiin, niin voidaan havaita, että koulutus voi toimia kontekstista riippuen niin aineellisen elintason (*having*), yhteisyysuhteiden (*loving*) kuin itsensä toteuttamisen (*being*) rakentajana (Allardt 1976). Tutkimiamme koulutus- ja oppimiselämäkertoja voi kertomuksina kuvata tulkintani mukaan yhdellä sanalla *selviytymiskertomuksiksi*.

Koulutuksen ja oppimisen suhteesta muihin instituutioihin voidaan esittää arvioita. Perheen merkitys välittävänä instituutiona ja yhteisönä on edelleen keskeinen, eikä sitä ole ilmeisesti olennaisesti kyennyt edes hyvinvointivaltio muuttamaan. Elämäkertatutkimuksessa perheen merkitystä tarkasteltiin *kulttuuristen resurssien* valossa. Rakennetutkijat puhuvat kulttuuripääomasta tai pedagogisesta eetoksesta, jolla Karisto ja Monten (1997) viittaavat "sisäistettyyn koulutushalukkuuteen ja sitä säätelevään kulttuuriympäristöön". Koulutuksen ja työn raja on entisestään hämärtynyt ja saattaa jatkaa hämärtymistään tulevaisuudessa. Vapaa-ajan harrastuksissa on usein myöhäismodernilta näyttävää subjektiivista voimaa. Muutoin elämäkertatutkimuksemme kuvaa koulutuksen ja muiden instituutioiden suhteesta ei juuri voinut tulkita voittopuolisesti postmoderniksi. Toki koulutuksen merkitys on tullut nuorille epämääräisemmäksi ja monipuolisemmaksi, mutta ammattikou-

lun keskeyttäjillekin työn arvostus oli se tekijä, joka liitti heidät takaisin koulutuksen maailmaan (vrt. Rinne & Salmi 1998).

Koulutusasteiden merkitykseen on edellä vain viitattu. Elämäkerrallisesta näkökulmasta yleisivistävän koulutuksen subjektiivisen ja symbolisen merkityksen ehtyminen näyttää uhkalta, jota arvioitaessa on syytä muistaa, että pitkä yhtenäiskoulussa opiskelu on ollut pohjoismaisen tasa-arvopolitiikan kulmakiviä. Ammatillinen koulutus näyttäisi havaintojemme mukaan vielä paljolti säilyttäneen koettua merkitystään, mutta muusta kuin elämäkerrallisesta näkökulmasta juuri sen tulisi kilpailun olosuhteissa avautua ympäristöönsä. Korkeakoulutuksen osalta viitataan suoraan nuorta tutkimusryhmäämme koskeviin kokemuksiin. Pitkän koulutuksen saaneille kasautuu hyvin monenlaisia elämänkulun siirtymiä tutkinnon suorittamisen jälkeiseen aikaan. Toisissa olosuhteissa nämä siirtymät ovat elämän onnea, mutta kilpailun ja tulosvastuun olosuhteissa ilman perityä varallisuutta ne voivat olla myös rasitus. Tätä arvioitaessa on syytä viitata myös siihen, että tutkimusten mukaan korkeakoulutukseen hakeutumisessa yksilön arvio koulutuskustannuksista painaa enemmän kuin muilla koulutusasteilla (Erikson & Jonsson 1996, 22, 55).

Arkikielellä ilmaisten voisi sanoa, että tutkimuksessa löydettiin yllättävän paljon koulutuksen "myönteisiä" merkityksiä. Puhutteleva yksittäinen esimerkki on koulu symbolisena turvapaikkana työttömyysuhan alaisille nuorille "luuseriksi" leimautumista vastaan. Toisaalta on syytä muistaa Leena Kosken muuttunutta koulumoraalia koskeva päätelmä. Kun ystävyys on muodostunut lapselle ainoaksi tavaksi tulla osalliseksi (koulu)yhteisöstä, voi ystävyuden ulkopuolelle jääminen merkitä kovaa kohtaloa. Jarmo Houtsonen puolestaan päätteli, että nykyisen koulutusjärjestelmän tarjoamat identiteetit, kuten nuorten itsemäärittelyt joko "käytännöllisiksi" tai "teoreettisiksi", ovat liian jäykkiä ja yksilolotteisia elinikäistä oppimista varten.

Lähteet

- Ahola, S. 1995. *Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen*. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 30.
- AKU 95. *Aikuiskoulutustutkimus 1995:n aineisto*.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuudet*. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1986. *Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja.
- Antikainen, A. 1998. Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education* 44(2–3), 215–234.
- Antikainen, A. 1998a. *Koulutuksen tasa-arvoisuus vaarassa? Mitä Missä Milloin kansalaisen vuosikirja* 1999. Helsinki: Otava.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1995. In Search of the Meaning of Education: the case of Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39(4), 295–309.

- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1996. *Living in a Learning Society. Life-Histories, Identities and Education*. London & Washington D.C.: Falmer Press.
- Bathory, Z. & Leimu, K. 1994. *Finnish and Hungarian Education Compared*. University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, Series B.
- Belanger, P. & Tuijnman, A. (toim.) 1997. *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Oxford: Pergamon.
- Belanger, P. & Valdivielso, S. (toim.) 1997. *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning*. Oxford: Pergamon.
- Blomqvist, I., Koskinen, R., Niemi, H. & Simpanen, M. 1997. *Aikuiskoulutustutkimus 1995: Aikuisopiskelu Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, SVT, Koulutus 1997/4.
- Dronkers, J. 1997. Social Mobility, Social Stratification, and Education. Teoksessa L.J. Saha (toim.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon.
- Erikson, R. & Jonsson, J.O. (toim.) 1996. *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- Eurostat 1997. *News Release. Report on Education. Women Are Catching Up With Men. But traditional differences remain*. Luxembourg: NO 27/97.
- Hobsbawm, E. 1994. *Age of Extremes*. London: Michael Joseph.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittely ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. BTJ Kirjastopalvelu, 199—216.
- Houtsonen, J. 1996. Elämäkerrallisen koulutusidentiteetin kulttuurinen rakentuminen: kahden saamelaisnaisen tapaukset. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. BTJ Kirjastopalvelu, 217—248.
- Huotelin, H. & Kauppila, J. 1995 Towards Generational Experiences of Education: Education in the life-course of Finns. *Young, The Nordic Journal of Youth Research* 3(4), 21—35.
- IALS 1995. International Adult Literacy Survey. Microdata Package. Ottawa & Paris: Statistics Canada & OECD.
- Jönsson, I. 1999. Women and Education in Europe. *International Journal of Contemporary Sociology* 36(2). (in press)
- Karisto, A. & Monten, S. 1997. Jakomäestä Kulosaareen. Pedagogisen eetoksen ja lukionkäynnin aluevaihtelut Helsingissä. *Sociologia* 34(2), 99—112.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänsäntun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. BTJ Kirjastopalvelu, 45—108.
- Kauppila, J. 1998. Mitä koulutussukupolvet kertovat suomalaisesta yhteiskunnasta? *Nuorisotutkimus* 16(2), 42—45.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. *Koulutuksen periytyvyys*. Helsinki: Tilastokeskus, SVT, Koulutus
- Kivirauma, J. 1997. Sosiaalinen tausta ja sukupuoli peruskoulussa eli miten koulutus vaikuttaa? Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisuja 7/97.
- Komonen, Katja 1999. Valintoja vai ajautumista? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino: Tampere, 247—266.

- Koski, Leena 1998. From God to Friendship: The Changing Moral Orders of Educational Stories in Finnish ABC Books. Teoksessa D. Kalekin-Fishman (toim.) *Designs for Alienation, Exploring Diverse Realities*. SoPhi: Jyväskylä, 227—245.
- Koski, Leena 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika — ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. T. Teoksessa Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino: Tampere, 21—49.
- Koski, Leena & Nummenmaa, Anna Raija 1995. Kilpailu kouludiskurssissa. *Kasvatus* 4, 340—349.
- Koski, Leena & Paju, Petri 1998. Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmassa *Nuorisotutkimus* 4, 3—13.
- Kurkko, Heli & Käyhkö, Mari. 1998. Toimiiko koulu turvapaikkana? — Koulutuksen paikka nuorelle korkean työttömyyden aikana. *Nuorisotutkimus* 16(3), 15—20.
- Käyhkö, Mari & Tuupanen, Päivi 1996. Työläisperheestä opintielle — reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 109—158.
- Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1997. A Life History Approach to Social Reproduction — Educational choices among young working-class Finns. *Young* 5(1), 39—54.
- Lindbeck, T. 1998. The Educational Backlash Hypothesis: The Norwegian Experience 1960-92. *Acta Sociologica* 41(2), 151—162.
- Lindström, A., Jakku-Sihvonen, R. & Lipsanen, S. (toim.) 1996. *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsinki: Opetushallitus, Arviointi 1/1996.
- Linnakangas, R. 1999. *Koulutus ja elämänkulku*. Lapin yliopiston julkaisuja, Yhteiskuntatieteet, C 28.
- Linnakylä, P. 1993. Exploring the Secret of Finnish Reading Literacy Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 37(1), 63—74.
- Linnakylä P. 1995. Quality of School Life in the Finnish Comprehensive School: A Comparative View. Paper presented at the EERA conference, University of Bath, 14—17 September 1995.
- Livingstone, D. et al. 1998. *Lifelong Learning Profiles: Findings from the First Canadian Survey of Informal Learning*. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>. Julkaistu myös yliartikkelina *Globe and Mail*, 11.11.1998.
- Moore, E. 1999. *Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämänkulku*. Joensuun yliopisto, Sosiologian lisensiaattitutkimus.
- Määttä, P. 1992. Korkeakoulutukseen osallistumisen erot: kasvussa vai kaventumassa? *Kasvatus* 23(2), 111—121.
- Määttä, P. 1995. Sosiaalisen taustan mukaisista eroista korkeakoulutukseen osallistumisessa. *Sosiologia* 32(2), 124—126.
- Määttä, P. 1996. Onko korkeakoulutuksen kasvu lisännyt osallistumisen tasa-arvoisuutta? Teoksessa T. Aittola, L. Alanen & P. Rantamaa (toim.) *Minkä ikäinen oletkaan rouva?* Jyväskylän yliopisto: SoPhi, Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 5.
- NALL 1998. *New Approaches to Lifelong Learning Surveys* aineisto.
- Nevala, A. 1999. *Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Niemi, I. 1992. *Vuotuinen ajankäyttö*. Helsinki: Tilastokeskus, Tutkimuksia 198.
- OECD 1998. *Education Policy Analysis 1998*. Paris: OECD, CERI.
- OECD 1998a. *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD, CERI.
- Prucha, J. 1997. Some Characteristics of Education in Finland and in the Czech Republic: A Comparative View. Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Discussions on Some Educational Issues VII*. University of Helsinki, Department of Teacher Education, Research report 175.

- Pöntinen, S. 1990. Koulutuksen kehityslinjoja. Teoksessa O. Riihinen (toim.) *Suomi 2017*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H-P. (toim.) 1993. *Persistent Inequality*. Boulder: Westview Press.
- Silvennoinen, H. 1999. *Aikuiskoulutus ja työttömyys*. Helsinki: Tilastokeskus, SVT, Koulutus 1999/3.
- Suikkanen, A., Linnakangas, R., Kallinen, S. & Karjalainen, A. 1998. *Palkkatyömarkkinat*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, julkaisu 1998:9.
- Valkonen, T., Pensola, T., Jalovaara, M. 1998. Peruskoulu-uudistuksen vaikutus sosiaaliryhmien välisiin eroihin ylioppilastutkinnon suorittamisessa. Teoksessa T. Valkonen, S. Koskinen & T. Martelin. *Rekisteriaineistot yhteiskunta- ja terveystutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Volanen, M. & Mäkinen, R. 1997. Eriarvoisuutta kaikille? Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisu 7/97.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. 1998. *Devolution and Choice in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Young, M. 1999. Towards a Sociology of the Upper Secondary Curriculum. *International Journal of Contemporary Sociology* 36(2). (in press)

Koulutus identiteetin ja kulttuurin rakentajana hankkeen julkaisuja

Kirjoja

- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1996. *Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education*. London: Falmer Press.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. BTJ Kirjastopalvelu.
- Antikainen, A. 1998. *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY. (Erityisesti osa III.)

Artikkeleita (ei sisällä Oppiminen ja elämänhistoria -kirjan artikkeleita)

- Antikainen, A. 1996. Life, Learning and Empowerment. *Nordisk Pedagogik* 16(2), 78—85.
- Antikainen, A. 1998. Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education* 44(2—3), 215—234.
- Antikainen, A. 1998a In Search of the Meaning and Practices of Lifelong Learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Adult Education in a Transforming Society*. Roskilde: Adult Education Research Group-Roskilde University Press, 13—39.
- Antikainen, A. 1999. In Search of the Meaning of Education and Learning in Life-Histories. Teoksessa S. Steinberg & J. Kincheloe (toim.) *Multi/Intercultural Conversations: A Reader*. Peter Lang Publishing, New York. (in press)

- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. 1999. Construction of Identity and Culture Through Education. *International Journal of Contemporary Sociology*, vol. 36, 2 (in press)
- Kauppila, J. 1998 Mitä koulutussukupolvet kertovat suomalaisesta oppimisyhteiskunnasta? *Nuorisotutkimus*, Sukupolvi-teemanumero 16(2), 42—45.
- Kauppila, J., Tuomainen, A., Moore, E. & Antikainen, A. 1999. *Teacher Generations in Finland. A Life-History Study*. University of Uppsala, Department of Education. (in press)
- Komonen, K. 1997. Erilaiset opintiet: Tutkimus ammattikouluopintojen keskeyttämisestä osana nuoren koulutusuraa. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) *Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen*. Helsinki: Opetusministeriö, NUORAn julkaisuja nro 4.
- Komonen, Katja 1999. Valintoja vai ajautumista? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino. Tampere, 247—266.
- Koski, Leena 1998. From God to Friendship: The Changing Moral Orders of Educational Stories in Finnish ABC Books. Teoksessa D. Kalekin-Fishman (toim.) *Designs for Alienation, Exploring Diverse Realities*. SoPhi: Jyväskylä, 227—245.
- Koski, Leena 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika — ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino: Tampere, 21—49.
- Koski, Leena & Paju, Petri 1998. Yksilöllisen moraalien paradoksi opetus suunnitelmassa *Nuorisotutkimus* 4, 3—13.
- Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1997. A Life History Approach to Social Reproduction — Educational choices among young working-class Finns. *Young*, *The Nordic Journal of Youth Research* 5(1), 39—54.

Kykytulkintojen merkitys ja muovautuminen koulussa

Koulutettavuus on koulujärjestelmän tärkeä kysymys. Se ilmaisee näkemyksen, keihin koulutus vaikuttaa ja keitä siis kannattaa kouluttaa. Tutkimushankkeemme lähtökohtana oli ajatus, että käsitykset koulutettavuudesta rakentuvat ja ilmaistaan keskeisiltä osin kykyjä ja älykkyyttä koskevinä tulkintoina. Kykytulkinnat tulevat esille varsinkin tilanteissa, joissa koulua muutetaan. Peruskoulua synnytetessä puhuttiin tarpeesta vetää (työ)väestön 'uinuvat lahjakkuusreservit' koulutuksen piiriin. Nyt 90-luvun peruskoulussa huolenaiheena on lahjakkaiden, 'huippujen' asema.

Tutkimuksemme toinen kiinnekohta oli ajatus, jonka mukaan myös koululla on kykyjä koskeva voimaperäinen tulkintansa. Koulu on älykkyyskäsityksen keskeinen institutionaalinen kantaja, ja koululla on miltei yksinoikeus määrittellä se, mikä on oikeata ja arvokasta kyvykkyyttä. Tämä kyvykkyuden määrittely on seurauksellinen: ikäluokka toisensa jälkeen omaksuu määreet, joilla koulu toteaa oppilaiden koulutuskelpoisuuden.

Historiallisesti katsoen koulun kykykäsitys on jo sadan vuoden ajan myötävärähdellyt differentiaalipsykologisen älykkyyskäsityksen kanssa. Sen mukaan älykkyys on yksilön määrällinen ja pysyvä ominaisuus, jonka perusteella ihmiset ryhmittyvät normaalijakauman mukaisesti hyviin, keskinkertaisiin ja huonoihin. Älykkyyskäsitykseen kuuluu teoreettisten ja käytännöllisten kykyjen erottelu sekä miesten ja naisten kykyjen erottelu. Koulun arkisiin käytäntöihin lomittuneena erotteleva kykykäsitys edustaa kouluorganisaation suhteellista pysyvyyttä. Huolimatta sitä kohtaan esitetystä kritiikistä, tämä käsitys on pitänyt asemansa. Koulun tavoitteet ja rutiinit tekevät oppilaiden välisestä erilaisuudesta asian, jota voidaan kätevästi lähestyä — kuvata ja selittää — erottelevan kykytulkinnan kautta.

Kykykäsitykset sosiaalisina representaatioina

Tutkimuksemme perustui sosiaalisten representaatioiden teoriaan, jossa analyysiyksikkönä on yksilön sijasta ryhmä (Moscovici 1988). Tutkittaessa yksilön ja maailman suhteita, maailmaa tarkastellaan sen ryhmän silmin, johon yksilö kuuluu. Sosiaalisesti relevantti maailma ei ole yksilöstä riippumaton, vaan ryhmä, yhteiskunta tai kulttuuri rakentaa maailman jäseniensä moniäänisen vuorovaikutuksen kautta (Wagner 1995).

Tutkimme kykykäsityksiä koulun toimijoiden — opettajien, vanhempien ja oppilaiden — luomina sosiaalisina representaatioina. Kun sosiaalisten tulkintojen analyysiin otetaan mukaan representaatioiden institutionaalinen kantaja (von Cranach 1992), tarkastelun kohteeksi tulee ryhmän tulkinnan suhde instituution edustamaan usein hegemoniseen tulkintaan (Räty & Snellman 1995). Sosiaalisten representaatioiden teoria on hyödyllinen, sillä se ei ota huomioon vain ryhmän ja instituution representaatioita vaan myös niiden keskinäiset suhteet ryhmien tulkintojen sisältöjen muovautumisessa.

Sosiaalisten representaatioiden teoria sisältää senkin ajatuksen, etteivät representaatiot ole yksinomaan kielellisiä ilmiöitä vaan toteutuvat sosiaalisissa käytännöissä ja rituaaleissa (Jodelet 1991). Tämän tarkastelun kannalta kiinnostavia ovat koulun erottelevat rutiinit, sellaiset, joissa osoitetaan suoritusten taso ja tehdään vertailuja, esimerkkeinä oppilasarvostelu, kokeet, todistukset ja opetuksen eriyttäminen (Rosenholtz & Simpson 1984; Mehan ym. 1996). Juuri arjen toistoissa oppilaat kohtaavat instituution käsitykset.

Tutkimuskysymykset

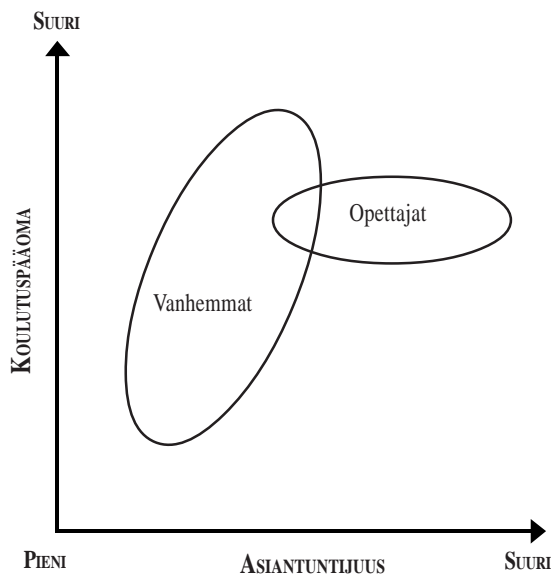
Puhuttaessa älykkyyden ja koulutettavuuden *sosiaalisista* tulkinnoista tarkoitetaan sitä, että tulkintojen sisältöä ja muovautumista tutkitaan suhteessa sekä toimijan asemaan koulutuksen järjestelmässä — kuten vanhemmuuteen, opettajuuteen ja koulutuspääomaan — että sellaisiin koulun jokapäiväisiin käytäntöihin, joissa koulutettavuuden institutionaaliset tulkinnat ilmenevät ja välittyvät.

Olemme tarkastelleet kahta asiaa: kuinka koulun edustama erotteleva kykykäsitys ilmenee kouluun erilaisissa suhteissa olevien ryhmien kykytulkinnoissa ja millaisissa koulun käytännöissä oppilaat omaksuvat kyvyn arvioinnin perusteet.

Opettajat ja vanhemmat

Ryhmän asema koulutuksen järjestelmässä — etäisyys koulusta — voidaan määritellä ainakin kahdella ulottuvuudella: koulutuspääoman ja asiantuntijuuden (ammattilaisuuden) perusteella (kuvio 1). Koulutuspääoma erottaa opettajat ja korkeasti koulutetut vanhemmat vähemmän koulute-

tuista vanhemmista. Kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisina opettajat puolestaan eroavat maallikoista, vanhemmista. Ryhmätarkastelun ideana oli katsoa, miten ryhmän asema koulutuksen hierarkiassa jäsentää ryhmän kykytulkintoja. Oletimme, että mitä lähempänä ryhmä on koulua, sitä lähempänä sen käsitykset ovat kouluinstituution käsityksiä.



Kuvio 1. Ryhmien asemat koulujärjestelmässä

Teimme kolme laajaa kyselyä. Kahdessa ensimmäisessä tutkittiin, miten tyytyväisiä vanhemmat ja opettajat ovat peruskoulun toimintaan, kuinka he ovat vastaanottaneet peruskoulun 90-luvun uudistuksia ja miten kykykäsitykset jäsentävät koulutuspoliittisia asenteita. Sitten selvitimme, millaiset tekijät ohjaavat arviointeja, joita vanhemmat tekevät lastensa kyvyistä.

Tutkimus *vanhempien kouluarvioinneista* (n=563) osoitti, että peruskoulun toimintaan ollaan varsin tyytyväisiä (Räty ym. 1995b; Räty ym. 1996). Tyytyväisyys näkyi myös vanhempien asenteissa, joissa peruskoulu kuvautui koko väestön koulutuksen tasoa nostavana ja siitä pätevästi huolehtivana laitoksena. Selvä enemmistö torjui kilpailun ja markkinaperiaatteiden tuomisen kouluun.

Toisaalta tutkimus osoitti lahjakkuuden määrittelyjen kietoutuvan koulutuspoliittisiin asenteisiin. Niissä erottui kaksi tulkintaa. Ensimmäinen tulkinta nojasi erottelevaan määrittelyyn: lahjakkuus on teoreettinen ja matemaattinen kyky, jota on vain harvalla, jotka tarvitsevat erityisopetusta, omia luokkia ja koulujaan. Tämä käsitys oli yhteydessä muihin erotteleviin koulutuspoliittisiin näkemyksiin, joissa kannatettiin koulujen välistä kilpailua, julkista arviointia ja paremmuusjärjestykseen asettamista.

Toinen tulkinta perustui älykkyyden suhteelliselle määrittelylle: lahjakkuusryhmittelyt saattavat olla vanhempien varallisuuden mukaisia luokitteluja. Tähän liittyen arveltiin, että lisääntynyt

valinnanvapaus, koulujen kilpailu ja arviointi johtavat vanhempien sosiaalisen taustan mukaisiin jakoihin.

Vanhempien sosiaalinen asema kytkeytyi heidän asenteisiinsa. Ylemmät toimihenkilöt tukivat muita enemmän valikoivaa koulutuspolitiikkaa ja uskoivat erottelevaan lahjakkuustulkintaan. Työntekijävanhemmat taas kannattivat muita enemmän perinteistä peruskoulupolitiikkaa ja epäilivät differentiaalista lahjakkuuden käsitettä.

Ajankohtainen puhe 'yksilöllisyydestä' merkitsee erilaisille ryhmille erilaisia asioita. Tässä lienee yksi syy koulukeskustelun sekoittuneisuuteen. Kaikki ovat omalla tavallaan lahjakkaita, mutta ketkä erityisesti ja huomion ansaitsevasti, on seikka, joka jakaa näkemykset. Nyt lahjakkuuden ja yksilön iskusanat näyttävät puhuttelevan etenkin keskiluokkaa (Räty 1999), kun taas perinteinen sosiaalinen tasa-arvoisuus koskettaa alempia toimihenkilöitä ja työntekijöitä edustavia vanhempia.

Peruskoulun *opettajien asenteiden* (n=438) tarkastelu osoitti, että koulutuspoliittisilta näkemysiltään opettajat olivat johdonmukaisesti lähempänä ylempiä toimihenkilöitä kuin alempia toimihenkilöitä ja työntekijöitä edustavia vanhempia (Räty ym. 1997). Opettajuus puolestaan ilmeni ammattipoliittisena asenteena, arvosteluna, joka suunnattiin koulujen julkista arviointia ja opettajien tulospalkkausta vastaan.

Opettajat eivät ole aivan yhtenäinen ryhmä. Ala- ja yläasteen opettajien suhtautumiserot koskivat yhtenäiskoulun onnistumista ja lahjakkaiden asemaa, aiheita, jotka koulujärjestelmäkysymyksessä jakoivat 'kansakouluväen' ja 'oppikouluväen' jo 1960-luvun alussa. Havainto viittaa siihen, että kouluasteiden kulttuurinen jako on pysynyt. Ovathan asenteita kannattavat kouluorganisaation jaotkin pysyneet: opetuksen eriytyminen luokanopettaja- ja aineenopettajajärjestelmään ja vastaava eriytyminen opettajakoulutuksessa.

Tutkimuksemme havaintojen perusteella opettajien suhde koulun nykyuudistuksiin on ristiriitainen. Yhtäältä opettajat akateemisesti koulutettuina keskiluokan jäseninä ja koulutyötä tekevinä ammatti-ihmisinä suhtautuvat suopeasti opetuksen eriyttämispyrkimykseen (vrt. Snellman & Räty 1995), toisaalta uudistusten markkinahenkisyys saa heidät vastakarvaan ammatillisen itsenäisyytensä puolesta.

Tutkimus *arvioinneista, joita vanhemmat* (n=936) *tekevät lastensa kyvyistä*, osoitti, että arvioinnit liittyvät lapsen sukupuoleen ja vanhempien koulutukseen (Räty, Snellman & Vainikainen 1999). Havaittiin, että vanhemmat arvioivat tyttöjen koulumenestyksen sekä tiedolliset ja sosiaaliset kyvyt poikien menestystä ja kykyjä paremmiksi.

Vanhempien koulutusaseman vaikutus ilmeni siten, että akateemisesti koulutetut vanhemmat tekivät muita vanhempia jyrkemmän eron tiedollisten kykyjen ja muiden kykyjen kuten määrätietoisuuden, ahkeruuden ja luovuuden välillä. Akateemiset vanhemmat korostivat oman lapsensa kyvyissä tiedollisia taitoja, etenkin ongelmanratkaisua, kun muilla vanhemmilla oman lapsen kykykuvaus oli profiililtaan tasaisempi (vastaavanlainen havainto on tehty Yhdysvalloissakin, ks. Okagagi & Sternberg 1993).

Lisäksi eri tavalla koulutetut vanhemmat tekivät erilaisia kykypäätelmiä lapsensa koulumenestyksestä. Vähemmän koulutetuilla vanhemmilla oman lapsen pärjääminen erilaisissa kouluaineissa

'nosti' tiedollisen kyvykkyyden arviointia. Akateemisilla vanhemmilla tilanne oli toinen. Kun oman lapsen katsottiin menestyvän ns. käytännöllisissä aineissa (musiikki, kuvaamataito, käsityö), arvio lapsen tiedollisista kyvyistä 'laski' verrattuna tilanteeseen, jossa lapsen katsottiin pärjäävän hyvin ns. teoreettisissa aineissa (matematiikka ja kielet). Koulun antaman palautteen tulkinta näyttää välittyvän vanhempien koulutuksen kautta.

Tulostemme mukaan vanhempien koulutuspääoma, asema koulutuksen hierarkiassa, todella jäsentää heidän kyvykkäisyyksiään ja tapaansa tehdä lastensa kykyjä koskevia arviointoja, joilla arvatenkin on merkitystä sen kannalta, millaisia ovat lasta koskevat jatkokoulutussuunnitelmat. Akateemiset vanhemmat ovat vähemmän koulutettuja vanhempia lähempänä koululaitoksen edustamaa differentiaalista kyvykkäisyyttä, jota luonnehtii tiedollisten kykyjen korostaminen ja erottaminen muista kyvyistä. Työntekijävanhempien suurempi etäisyys koulusta sisältää epäilyn, joka kohdistuu koulun tekemien lahjakkuusluokittelujen puolueettomuuteen.

Oppilaat

Lasten kyvykkäisyyden tarkastelussa etäisyysmittana pidettiin koulukokemusta, ja vertailut tehtiin eri luokka-asteilla opiskelevien lasten välillä. Oletimme, että mitä enemmän osallistumista koulun käytäntöihin, sitä selvempänä kouluinstituution kyvykkäisyys näkyy lasten omista käsityksistä. Kysymys on siis muodollisen koulutuksen vaikutuksesta, joka yhdenmukaistaa lapsen sosiaalisia tietoja ja tietopohjaa (Valsiner 1989).

Lasten kyvykkäisyyden tutkiminen asettaa erityisiä metodisia vaatimuksia. Kahdessa tutkimuksessa lähetsimme kysymystä lasten esittämien *toveriarviointien* perusteella. Kehitimme kaksi haastattelutehtävää. 'Samankaltaisuustehtävä' on vapaa, kouluyhteyteen liittymätön luokittelu, jossa lapsi nimeää satunnaisesti poimittujen luokkatovereidensa yhteisiä piirteitä. 'Joukkue tehtävä' on kouluyhteyteen liittyvä arviointi, jossa oppilas valitsee luokkatoverin parikseen erilaisia oppiaineita edustaviin kilpailuihin. Kummassakin tehtävässä kiinnostuksen kohteena ovat perusteet, joilla lapsi selittää ratkaisujaan. Tätä menettelyä sovelsimme tutkimuksessa, jossa seurattiin lasten (n=19) kyvykkäisyyksissä tapahtuvia muutoksia ensimmäisen kouluvuoden aikana (Räty, Snellman & Kasanen 1999), ja tutkimuksessa, jossa vertasimme esikoululaisten ja 1.—4.-luokkalaisten (n=112) käsitysten eroja (Räty, Kasanen & Snellman 1999).

Havainnot molempien tutkimusten joukkue tehtävistä osoittivat, että koulun aloittaminen vaikutti heti teoreettisten kouluaineiden — lukemisen ja matematiikan — arviointiin: koulumaisten perusteiden (suorituksen hyvyys, nopeus ja virheettömyys sekä vertailut) käyttö lisääntyi ja sosiaalisten perusteiden käyttö väheni. Käytännön aineiden — piirustuksen ja juoksun — arvioinneissa muutoksia ei juuri todettu. Kysymys on kontekstisidonnaisesta oppimistuloksesta: lapsi omaksuu hänelle uusien asioiden, lukuaineiden ja niitä edustavan tiedollisen osaamisen, institutionaaliset arviointiperusteet.

Samankaltaisuustehtävän vapaissa toveriluokitteluisissa tulivat erot näkyville vasta neljäsluokkalaisilla. He käyttivät alempiluokkalaisia yleisemmin koulukykyihin liittyviä perusteita. Koulun vaikutus siis on hidas mutta sitäkin perustavampi ulottuessaan kouluyhteyden ulkopuolisiin arviointeihin.

Teimme kolmannen tutkimuksen, jossa selvitimme 2.—6-luokkalaisten lasten (n=170) *mielikuvia älykkyydestä* pyytämällä heitä *piirtämään* älykäs ja tavallinen ihminen (Räty & Snellman 1997).

Lasten piirustusten mukaan älykäs ihminen on tavallisesti aikuinen mies, kalju ja silmälasipäinen hahmo, professori tai keksijä laboratoriotakissaan tahi toimitusjohtaja salkku kädessään. Älykäs ihminen tekee tärkeää henkistä työtä ja menestyy. Havaittiin, että piirtäjän luokka-asteen kasvaessa näiden piirteiden yleisyys kasvoi. Älykkään ihmisen prototyyppi aikuistuu, miehistyy ja akateemistuu.

Pojat näyttivät omaksuneen älykkyyden merkit tyttöjä varhaisemmin. Esimerkiksi kukaan pojista ei piirtänyt älykkääksi ihmiseksi naista tai tyttöä, kun 2.- ja 3.-luokkalaiset tytöt vielä kuvasivat tasaisesti sekä miehiä että naisia, tyttöjä ja poikia. Piirtäjän sukupuolen vaikutus katosi 5.—6.-luokilla: tytötkin oppivat, että älykäs ihminen on enemmän mies kuin nainen.

Myös lasten toveriarvioinneissa todettiin sukupuoliero (Räty, Kasanen & Snellman 1999). Joukkuehtävässä pojat käyttivät tyttöjä enemmän koulumaisia perusteita, joita olivat suorituksen nopeus, virheettömyys ja vertailut. Oireellista kyllä, selvin sukupuoliero oli selityksissä, jotka koskivat matematiikassa pärjäämistä, siis oppiainetta, joka koulussa on sukupuolimerkitty. Havainto on kiinnostava ja vaatii jatkotutkimusta.

Tulostemme mukaan myös sukupuoli on etäisyysmitta, joka asettaa oppilaat erilaiseen asemaan suhteessa koulun kykykäsitykseen. Näyttää siltä, että pojat ovat tyttöjä lähempänä koulun älykäsitystä. Omaksuessaan koulun ja kulttuurin älykkyyskäsitteille ominaisia mielikuvia ja arviointiperusteita lapset samalla tajuavat yhteiskunnan symbolisia järjestyksiä: todellinen älykkyys on pikemminkin tiedollinen kuin käytännöllinen taito, ja etenkin nopeana matemaattisena ongelmanratkaisuna näyttäytyvä tosiälykkyys on enemmän miehen kuin naisen ominaisuus.

Koulun käytännöt

Erotteleva kykykäsitys on osa koulun toistuvia käytäntöjä. Ne luovat oppilaiden välisiä järjestyksiä, mitkä sitten kuvautuvat oppimisen ja kyvykkyyden eroina. Osallistumalla instituutioiden rutiineihin lapsi omaksuu kulttuurin käsitteitä (Corsaro 1996), joiden vaikutus nojaa siihen, että niitä toteuttavat rutiinit ovat itsestään selvydessään 'näkyttämiä'.

Etnografisen tarkastelun valossa selvitimme, millä tavoilla ja minkä asioiden suhteen luokkatouminnassa oppilaita pannaan järjestykseen, vertaillaan ja luokitellaan. Etsimme koulun arjesta tilanteita, joissa oppilas saa tietoa omasta toiminnastaan ja osaamisestaan. Tutkimuksemme käsitti yhden ensimmäisen luokan syksystä kootun laajahkon etnografian. Katsoimme kahta asiaa: istumajärjestystä ja koulukokeen opettamista.

Lähdimme ajatuksesta, jonka mukaan *istumajärjestyksen* asettamisessa fyysinen järjestys muuntuu symboliseksi järjestykseksi, joka sisältää myös koulutettavuuden tärkeitä arviointiperusteita (Kasanen, Rätty & Snellman 1999). Tarkastelun kohteina olivat sellaiset episodit, joissa istumajärjestys jäseni toimintaa luokassa. Huomio kiinnitettiin myös istumajärjestyksen muutosten perusteluihin, joita opettaja antoi oppilaille ja tutkijalle sekä oppilaiden esittämiin kommentteihin.

Analyysissa erotimme neljä istumajärjestyksen vaihetta. Niitä ohjasivat oppilaan sukupuoli, mitattu lukutaito, sosiaaliset taidot ja 'henkilökemia'. Kiinnostavaa kyllä, perusteet ovat likipitään samoja, joilla istumajärjestys asetettiin suomalaisissa kouluissa yli sata vuotta sitten (Ojakangas 1997).

Ensimmäisellä luokalla oppilaiden sosiaalisiin taitoihin liittyvät arviointiperusteet ovat tärkeitä, mutta analyysimme mukaan myös lukutaidon (eli tiedollisen kyvyn) asema on vähintään yhtä tärkeä. Kiinnostava oli havainto, että sukupuoleen, sosiaalisiin taitoihin ja henkilökemiaan liittyvistä kysymyksistä käytiin oppilaiden ja opettajan välillä jatkuvaa väittelyä. Sen sijaan oma paikka lukutaidon mukaisessa ryhmittelyssä hyväksyttiin mukisematta. Onko niin, että oppiaineisiin liittyvät osaamisen järjestykset hyväksytään helpommin — koetaan legitimeiksi kouluasiaksi — kuin käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen liittyvät järjestykset?

Koe on koulun keskeinen 'erotteleva rituaali' (Valsiner 1989). Kokeessa oppilaiden tietoja ja taitoja konkreettisesti arvioidaan joko pisteillä tai numeroilla ja oppilas sijoitetaan suhteessa muiden suorituksiin. Tarkastelumme lähtökohtana oli ajatus, että kokeen tekeminen opetetaan oppilaille ja että kokeen kautta oppilaille välittyy käsitys koulun soveltamista arviointiperusteista. Aineistona oli yhden ensimmäisen luokan syksyllä tehdyt kokeet ja kokeenomaiset tilanteet. Tämä analyysi on vielä kesken.

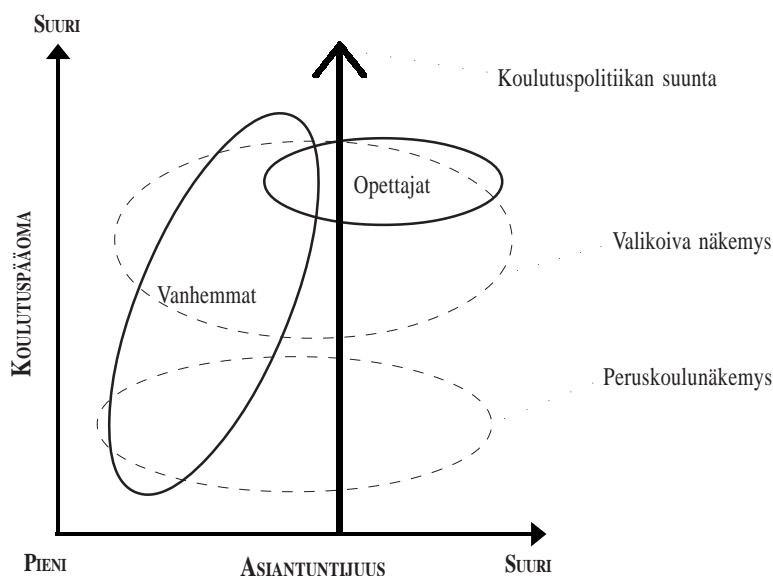
Pohdintoja

Tulostemme valossa voidaan katsoa 1990-luvun koulunuudistuksen 'kykypuhetta'. Tarkastellessaan Ison-Britannian koulureformeja Susan Hart (1998) huomauttaa, ettei kysymyksenalaiseksi ole asetettu perinteistä erottelevaa älykkyyskäsitystä. Tähän sisältyvä koulun mahdollisuuksien pessimismi, ajatus kyvyistä muuttumattomina piirteinä, on säilynyt. Hart esittää, että monet koulun nykypiirteet, etenkin testien lisääntynyt käyttö, ovat itse asiassa vahvistamassa perinteistä älykkyyskäsitystä.

Onko kehitys Suomessa samanlaista? Olemme aiemmassa tutkimuksessamme tarkastelleet psykometristen käytäntöjen osuutta oppilasarvostelussa (Rätty ym. 1995a). Havaintojemme mukaan differentiaalipsykologiset periaatteet ovat edenneet tämän vuosisadan kuluessa oppivelvollisuus-koulun — 'oppilaiden välisten erojen ongelman' — laajenemista seuraten. Nyt 1990-luvulla oppilaiden erilaisuuden ongelma syntyy vapautettujen yksilöllisten valintojen tuloksena ja siihen vastataan tehostamalla psykometrista arviointia testipankkeineen ja päättökokeineen (Rätty ym. 1994).

Huipentuuko sadan vuoden ikäinen differentiaalipsykologinen kykykäsitys uuden vuosituhannen uudessa koulussa?

Nykyuudistusten on katsottu purkavan vanhoja jäykkyyksiä, antavan koulumaailmaan vision ja tuoreen sykkeen. Kuitenkin uudistusten vastaanotto näyttää jäsenyvän tulkintakehyksessä, joka on muotoutunut yhtenäiskoulua ja rinnakkaiskoulua koskevassa jo sadan vuoden mittaisessa väittelyssä (Räty & Snellman 1998). Sosiaalisten representaatioiden teorian käsitteillä kuvaten, 'tuntematon' — uudistukset — tehdään tutuksi ankkuroimalla se koulukeskustelun vakiintuneisiin kiistanaiheisiin. Tulostemme mukaan tapa, jolla vanhemmat ja opettajat tulkitsevat muutoksia, viittaa siihen, että uudistukset oikeastaan edustavat vanhoja erottelevaan kykykäsitykseen tukeutuvia näkemyksiä — juuri niitä, jotka punoutuneina arkisiin käytäntöihin luovat kouluorganisaation suhteellista pysyvyyttä. Kun koulutuspolitiikassa on tapahtumassa siirtymä sosiaalisesta tasa-arvosta 'yksilölliseen tasa-arvoon', on mahdollista, että koulutuspolitiikan 'uudet' ja koululaitoksen 'vanhat' kykykäsitykset lähenevät toisiaan (kuvio 2).



Kuvio 2. Koulutuspoliittisten tulkintojen sijoittuminen koulujärjestelmässä

Ei ole niinkään kiinnostavaa pohtia sitä, miten kaukana vanhempien tulkinnat ovat tarkoituksista, joita uudistuksia ajavilla on. Pikemminkin voi miettiä tulkintojen seurauksia. Kysymys on koulun uusien arviointikäytäntöjen ja opetuksen järjestelyjen sisältämistä suorista ja epäsuorista viesteistä, jotka ilmaisevat koulun arvion oppilaan kykyjen laadusta ja määrästä. Yhteismitalliset ja julkiset vertailutilanteet ovat keskeisessä asemassa (Rosenholtz & Simpson 1984). Standardoitujen kokeiden myötä vertailu on nyt ulotettavissa kansallisiin ja kansainvälisiin tuloksiin — koeteltavissa on oppilaan, koulun ja valtion 'eurokuntoisuus'.

Miten sitten tulkitaan oppilaan ja vanhempien tekemät koulu- ja oppiaineainevalinnat ja oppilaan etenemismuutos vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa? Entä oppilaan halukkuus ja 'kyky' tehdä 'realistisia' itsearviointeja? Koulukäytäntöihin liittyvät termit eivät ole viattomia. Niillä saattaa olla juuri oppilaan kykykäsityksiin ja ponnisteluihin kohdistuvia yllättävän suoria vaikutuksia (Mueller & Dweck 1998).

Vanhempien koulutusaseman yhteys omaa lasta koskeviin kyky- ja menestysarviointeihin tuo esille koulun vaikutuksen paradoksin. Koulu vaikuttaa vähiten niihin, jotka ovat sitä lähinnä, ja eniten niihin, jotka ovat siitä kauimpana. Oletuksen mukaisesti havaitsimme, että ryhmän suhde koululaitoksen hegemoniseen kykytulkintaan muoottaa ryhmän representaatioita ja tuo niihin erityisen jännitteen.

Vähän koulutettujen vanhempien suhde kouluun sisältää dilemman. Yhtäältä koulu vaikuttaa: lapsen koulumenestys, koulun antama palaute, ohjaa vanhempien lapsiaan koskevia kykytulkintoja. Toisaalta koulu torjuaan: koulutusjärjestelmässä vähemmän koulutettujen lapset sijoittuvat usein ns. käytännöllisille urille, ja koulun tiedollisia taitoja tähdentävän kykykäsityksen valossa lapsilta näyttää puuttuvan älyn korkeinta laatua, lukupäätä. Arvatenkin tästä johtuen työntekijävanhemmilla on muita suhteellisempi (poleemisempi) kykyrepresentaatio. Epäilläään koulun suorittamia lahjakkuusluokituksia eikä älykkyyttä haluta samaistaa koulussa pärjäämiseen ja oppiarvoihin — kuten tekivät Kortteisen (1992) haastattelemat tehdastyöntekijät, jotka puhuivat pitemmälle kouluteuista ikätovereistaan 'virallisesti viisaina' (myös Komulainen 1998).

Enemmän koulutettujen vanhempien suhde kouluun sisältää sekin dilemman. Yhtäältä vanhempien lapsiaan koskeva kykyarviointi on koulun antamasta palautteesta suhteellisen riippumaton (vrt. Lareau 1989). Toisaalta enemmän koulutetut vanhemmat uskovat koulun tekemiin lahjakkuus- ja kykyarviointeihin, 'luonnollisten erojen' aatteeseen. Yhtenäiskoulupolitiikan pyrkimys lähtöerojen tasaamiseen saatetaan kokea uhkaksi niille sosiaalisille erotteluille, jotka määrittelevät keskiluokan teoreettisen koulutuksen ja tiedollisen asiantuntemuksen perusteella. Koulutettujen vanhempien huolenaihe on menestyvien, siis lahjakkaiden, oppilaiden erityistarpeet. Tämä näkyy esimerkiksi arvostelussa, joka suunnataan tasapäästävää peruskoulua kohtaan.

Myös sukupuoleen liittyy dilemma. Koulua on tapana pitää tyttöjä suosivana. Oppilaiden mielikuvia ja toveriarviointien perusteita koskevien tulosten mukaan onkin, että pojat ovat lähempänä koulua kuin tytöt: tytöille ominaisiksi katsotut taidot ovat pikemminkin etäistäviä kuin lähentäviä. Ne edustavat vääriä menestysperusteita, sopeutuvaisuutta ja ahkeruutta, ominaisuuksia, jotka tulkitaan merkiksi tosiälyn puutteesta (Walden & Walkerdine 1985). Lasten arviointiperusteiden muutosten sukupuolivertailu antaa uudenlaisen lähestymistavan tarkastella koulun vaikutuksia.

Lähteet

- Corsaro, W.A. 1996. Transitions in early childhood: The promise of comparative, longitudinal ethnography. Teoksessa R. Jessor, A. Colby & R.A. Shweder (toim.) *Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry*. Chicago: The University of Chicago Press, 419—457.

- Hart, S. 1998. A sorry tail: Ability, pedagogy and educational reform. *British Journal of Educational Studies* 46, 153—168.
- Jodelet, D. 1991. *Madness and social representations*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Kasanen, K., Rätty, H. & Snellman, L. 1999. The seating order as a symbolic arrangement. (arvioitava).
- Komulainen, K. 1998. *Kotihiiiriä ja ihmisiä: retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäntietomuksissa*. Joensuun yliopiton yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 35.
- Kortteinen, M. 1992. *Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona*. Hämeenlinna: Hanki ja Jää Oy.
- Lareau, A. 1989. *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. London: The Falmer Press.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard L. & Lintz, A. 1996. *Constructing school success. The consequences of untracking low-achieving students*. Cambridge University Press.
- Moscovici, S. 1988. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology* 18, 211—250.
- Mueller, C.M. & Dweck, C.S. 1998. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 75(1), 33—52.
- Ojakangas, M. 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Okagagi, L. & Sternberg, R. 1993. Parental beliefs and children's school performance. *Child Development* 64, 36—56.
- Rosenholtz, S. & Simpson, C. 1984. The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research* 54, 31—63.
- Rätty, H., Snellman, L., Honkalampi, K. & Vornanen, A. 1994. Yksilöllisyys koulussa — luontaista lahjakkuutta? eli koulutuspolitiikan simsalabim. *Kasvatus* 25(2), 170—175.
- Rätty, H., Pölonen, P., Pölonen, K. & Snellman, L. 1995a. Älyllisen kyvyn määrittely ja oppilasarvostelu — historiallisia näkökohtia. *Psykologia* 30, 179—185.
- Rätty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995b. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26, 250—260.
- Rätty, H. & Snellman, L. 1995. On the social fabric of intelligence. *Papers on Social Representations* 4, 177—185.
- Rätty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1996. Parents' views on the comprehensive school and its development: A finnish study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40(3), 203—215.
- Rätty, H. & Snellman, L. 1997. Children's images of an intelligent person. *Journal of Social Behavior and Personality* 12, 773—784.
- Rätty, H., Snellman, L., Kontio, M. & Kähkönen, H. 1997. Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. *Kasvatus* 28(5), 429—438.
- Rätty, H. & Snellman, L. 1998. Social representations of educability. *Social Psychology of Education* 1, 1—14.
- Rätty, H. 1999. Education, gender, and educational goals. *Psychological Reports* 84, 610.
- Rätty, H., Kasanen, K. & Snellman, L. 1999. Learning intelligence — the formation of children's representations of ability at school. (arvioitava).
- Rätty, H., Snellman, L. & Kasanen, K. 1999. Children's representations of ability and their changes during the first school year. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43(3), 249—258.

- Räty, H., Snellman, L. & Vainikainen, A. 1999. Parents' assessment of their children's abilities. *European Journal of Psychology of Education* 14, 423—437.
- Snellman L. & Räty, H. 1995. Conceptions of intelligence as social representations. *European Journal of Psychology of Education* 10, 273—287.
- Valsiner, J. 1989. *Human development and culture. The social nature of personality and its study*. Lexington Books.
- von Cranach, M. 1992. The multi-level organization of knowledge and action — an integration of complexity. Teoksessa M. von Cranach, W. Doise & G. Mugny (toim.) *Social representations and the social bases of knowledge. Swiss Monographs in Psychology*. Volume 1. Lewiston, NY: Hogrefe & Huber Publishers, 10—22.
- Wagner, W. 1995. Social representations, group affiliation, and projection: knowing the limits of validity. *European Journal of Social Psychology* 25, 125—139.
- Walden, R. & Walkerdine, V. 1985. *Girls and mathematics. From primary to secondary schooling*. Bedford Way Papers 24. Institute of Education, University of London.

Projektin julkaisut (1996—1999)

- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1996. Parents' views on the comprehensive school and its development: a Finnish study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40(3), 203—215.
- Räty, H. & Snellman, L. 1997. Children's images of an intelligent person. *Journal of Social Behavior and Personality* 12, 773—784.
- Räty, H., Snellman, L., Kontio, M. & Kähkönen, H. 1997. Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. *Kasvatus* 28(5), 429—438.
- Räty, H. & Snellman, L. 1998. Social representations of educability. *Social Psychology of Education* 1, 1—14.
- Räty, H. 1999. Education, gender, and educational goals. *Psychological Reports* 84, 610.
- Räty, H., Snellman, L. & Kasanen, K. 1999. Children's representations of ability and their changes during the first school year. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43(3), 249—258.
- Räty, H., Snellman, L. & Vainikainen, A. 1999. Parents' assessment of their children's abilities. *European Journal of Psychology of Education* 14, 423—437.
- Snellman, L. & Räty, H. 1998. Tunne älysi, käy koulua. Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) *Älykkyys. Valoa ja varjoja*. Opetus 2000. Atena.

Markus Jäntti, Åbo Akademi

Tanja Kirjavainen, Helsingin Kauppakorkeakoulu

Heikki Loikkanen, Valtion taloudellinen tutkimuslaitos

Suomalainen koulutus taloustieteen näkökulmasta: koulutuksen tehokkuus, tuotto ja rooli sukupolvien välisessä taloudellisessa liikkuvuudessa

1 Johdanto

Julkiseen sektoriin kohdistuu paineita monelta eri suunnalta. Pyrkimys alentaa veroastetta, julkisen sektorin alijäämän kääntäminen ylijäämäksi ja julkisen velan alentamisyritelmä, sekä varautuminen demografisen muutoksen aiheuttamiin sosiaalimenoihin luovat painetta julkisten menojen kasvun hillitsemiseksi tai peräti niiden karsimiseksi. Yksioikoinen menojen karsiminen on aina ongelmallista ja tämä pätee erityisesti koulutukseen, koska se liittyy niin kiinteästi kansantalouden yleiseen kasvun edistämisyritelmään, työllisyyspolitiikkaan ja tasa-arvon edistämiseen. Näiden tavoitteiden näkökulmasta inhimillistä pääomaa, osaamista ja innovatiivisuutta kasvattavaa koulutusta voi väittää tarvittavan peräti nykyistä enemmän eikä vähemmän. Siten menojen leikkausten sijasta paineen voi väittää olevan menojen kasvattamisen suuntaan nykyisissäkin oloissa.

Vaihtoehtoisen mahdollisuuden menojen hillitsemiseksi tarjoaa julkisen sektorin toimintojen, erityisesti yhteiskunnallisten palvelujen tuotannon ja palvelujen hyödyntämisen tehostaminen. Näin voitaisiin pienentää menopaineita palvelutarjontaa ja siihen liittyviä muita yhteiskunnallisia tavoitteita vaarantamatta. Mutta onko tällaisia tehokkuusvoittoja saavutettavissa? Mitä ylipäänsä tiedämme koulutuksen ja inhimillisen pääoman käytön tuotosta ja tehokkuudesta? Toisin sanoen, mitä koulutukseen käytetyillä resursseilla saadaan aikaan koulutussektorissa eli inhimillisen pääoman tuotannossa ja kuinka hyvin tietoja ja taitoja, inhimillisen pääoman varantoa, hyödynnetään?

Tässä artikkelissa käsitellään sekä koulutussektorin tehokkuutta että koulutuksen tuottoa. Tarkoituksena on esitellä julkisen sektorin tehokkuustutkimuksen tuloksia ja politiikkaimplikaatioita koulutussektorin osalta. Teemme katsauksen vuonna 1991 alkaneen koulutusta koskevan tutkimusohjelmamme tuloksiin, jotka koskevat koulujen kustannus- ja tehokkuuseroja ja niiden selitystekijöitä. Keskustelemme siitä, mitä johtopäätöksiä tulosten perusteella voidaan ja ei voida tehdä. Erityisesti pohdimme mitä politiikkaimplikaatioita tuloksista seuraa. Tässä yhteydessä pyrimme havainnollistamaan, kuinka erilaiset päätöksentekokriteerit johtavat hyvin erilaisiin johtopäätöksiin. Esimerkiksi huomion kiinnittäminen yksikkökustannuksiin johtaa eri johtopäätöksiin riippuen siitä otetaanko niiden taustalla olevia selitystekijöitä huomioon vai ei. Toisaalta resurssipohjainen arviointi on hyvin eri asia kuin suoritteisiin pohjautuva arviointi. Molemmat puolestaan eroavat tehokkuudesta, jossa otetaan huomioon sekä resurssit että niiden avulla aikaan saadut suoritteet.

Koulutuksen tuottoa yksittäiselle työntekijälle mitataan useimmiten eri koulutuksen omaavien henkilöiden välisillä palkkaeroilla. Esittelemme koulutuksen tuoton kehitystä Suomessa 70-luvun lopulta näihin päiviin. Keskustelemme niin koulutuksen tuoton selityksistä kuin tuoton arviointia vaikeuttavista tekijöistä. Tutkimusohjelmassa on pyritty arvioimaan koulutuksen tuottoa erilaisista harhoista puhdistettuna, tarkasteltu palkanmuodostusprosessin muutosta eri sektoreilla viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana, arvioitu missä määrin tietoteknologian käyttö vastaa koulutuksen mitatusta tuotosta sekä arvioitu koulutuksen tuottoa toimihenkilöiden työuralla mitaten. Ohjelmassa on myös tarkasteltu koulutuksen roolia sukupolvien välisessä taloudellisen riippuvuuden muodostuksessa.

Artikkeli etenee seuraavasti. Luvussa 2 kuvataan eri näkökulmia koulutuksen taloudelliseen arviointiin. Luvussa 3 esitellään eri kysymyksenasetteluihin, aineistoihin ja menetelmien käyttöön perustuvia koulusektorin tehokkuuteen liittyviä tutkimuksia, jotka on tehty Tanja Kirjavaisen ja Heikki A. Loikkasen koulutuksen tehokkuuden arviointi -projektissa. Kustannuskehitystä ja kustannuseroja koskevien tutkimusten (3.1) jälkeen esitellään lukioiden tehokkuutta tarkastelevia tutkimuksia (3.2). Ensin tarkastellaan lukioiden suoritusasoa selittäviä tutkimustuloksia (3.2.1). Tämän jälkeen tarkastellaan lukioiden välisiä tehokkuuseroja (3.2.2), jotka on laskettu DEA-menetelmää käyttäen. Kappaleen lopuksi esitetään tutkimustuloksia, joita on saatu selitettäessä tehokkuuseroja tilastollisesti eri tavoin koulujen toimintaympäristöön ja sisäiseen toimintaan liittyvillä tekijöillä. Useimmat tehokkuustutkimukset ovat hyödyntäneet poikkileikkausaineistoja, jolloin koulujen suoritusasteen kehitys tai ajalliset vaihtelut eivät tule ilmi. Aineisto-ongelmista johtuen tehokkuuden ajallista, koulukohtaista vaihtelua koskevia tuloksia ei ole, mutta kappaleessa 3.3 esitetään lukioiden suoritteiden ajallista vaihtelua koskevia tuloksia. Luvussa 4 esitellään tutkimusohjelman toista projektia, jonka tutkimusten teemoina ovat koulutus, palkkaerot ja työllisyys. Tähän projektiin ovat osallistuneet omine tutkimuksineen Rita Asplund, Markus Jäntti, Ulla Kruhse-Lehtonen, Reija Lilja ja Eva Österbacka. Aluksi esitellään koulutuksen tuotot siten, kuin ne empiirisestä aineistosta estimoituvat (4.1) ja kuvataan taloustieteellistä ajattelua koulutuksen tuottavuuden syistä (4.2). Seuraavaksi esitellään tutkimustuloksia, joissa on pyritty arvioimaan koulutuksen tuottoa ilman valikoitumisharhaa, koulutuksen tuotoissa havaittuja eroja sukupuolten ja sektoreiden

välillä (4.3) sekä tarkastelemaan, mikä rooli koulutuksella on sukupolvien välisessä taloudellisessa riippuvuudessa. Luvussa 5 tehdään lyhyt yhteenveto koko tutkimusohjelman tutkimustuloksista.

2 Näkökulmia koulutuksen taloustieteeseen

Julkisuudessa on viime vuosina keskusteltu koulutuksen arvioinnista ja tässä yhteydessä on esitetty erilaisia näkemyksiä arvioinnin ja erityisesti taloudellisen arvioinnin tarpeellisuudesta. Joidenkin mielestä koulutus on niin tärkeää ja hyödyllistä, ettei tällaista arviointia tarvita, koska koulutukseen käytetyt resurssit eivät koskaan voi mennä hukkaan. Päätöksenteon kannalta ongelmalliseksi tällaisen kannanoton tekee jo se, että samaa sanovat terveys-, sosiaali-, infrastruktuuri-, kulttuuri- ja urheiluelämän ym. edustajat. Toisten mielestä koulutuksen taloudellinen arviointi on periaatteessa hyvä asia, mutta käytännössä mahdotonta, koska toiminnan tulosta — sekä yksilöille että yhteiskunnalle koituvia suoria ja epäsuoria hyötyjä — ei pystytä mittaamaan joko lainkaan tai ei ainakaan riittävän tarkasti. Ongelmalliseksi nähdään myös koulutuksen resurssien sekä koko koulutusprosessin kuvaaminen arvioinnin edellyttämällä tavalla. Tällaisten näkemysten pohjalta koulutuksen resurssipäätökset perustuvat uskoon siitä, että hyvää tarkoittavat ihmiset eivät voi olla väärässä. Käytännössä edellä mainitut näkemykset johtavat siihen, että koulutuksen resurssista, organisoinnista, sisällöstä jne. kamppaillaan poliittisessa prosessissa ilman arviointitutkimusten antamaa taustatietoa, koska se on joko tarpeetonta tai ainakin ongelmallista.

Kaikki eivät suinkaan ole hyväksyneet edellä mainittuja näkökantoja, vaan koulutusta ovat arvioineet taloustieteilijöiden lisäksi mm. kasvatustieteilijät ja sosiaalitieteilijät. Eri tieteenalojen kysymyksenasettelut poikkeavat toisistaan, mutta toisaalta niissä on myös paljon yhteistä ainesta. Seuraavassa näkökulma on puhtaasti taloustieteellinen, vaikka esille nousevat kysymykset ovat paljolti yhteisiä muidenkin tieteenalojen kanssa.

Koulutuksen taloustieteen kysymyksenasetteluista saa kuvan esimerkiksi Cohnin ja Gesken (1990) teoksesta. Viime vuosina Suomessa tehtyä tutkimusta on puolestaan tarkasteltu teoksessa Lilja ja Mäkilä (1996). Alan tutkimuksen piirissä keskeisimpiä kysymyksiä on ollut koulutuksen tuottavuus. Tällä tarkoitetaan makrotaloudellisen kehityksen tasolla sitä, mikä on inhimillisen pääomapanoksen vaikutus taloudelliseen kasvuun. Mikrotaloudellisen tutkimuksen suunnalla on analysoitu yksilöaineistoilla koulutusinvestointien (koulutusvuosien, tutkintojen jne.) vaikutusta palkkatasoon tai elinkaarituloihin.

Koulutuksen tuotto mittaa tietyn koulutuksen tuottaman tulovirran nykyarvoa. Nettotuotosta puhutaan, kun tulovirran nykyarvosta vähennetään kustannusten nykyarvo. Eri asteiden koulutukset saadaan yhteismitallisiksi arvioimalla koulutusvuodelle (netto)tuottoprosentti. Usein kuitenkin tutkimuksissa tyydytään estimoimaan poikkileikkausaineistosta koulutusvuoden bruttotuotto tai eri koulutusasteiden välisiä tuloeroja suhteessa perustutkintoon. Koulutuksen tuottoa käytetään tässä pääasiassa kahdessa viimeksi mainitussa, vähemmän tarkassa merkityksessä, joka siis mit-

taa, kuinka monta prosenttia korkeampaa palkkaa tietyn koulutustason saavuttanut henkilö saa perustasoon verrattuna.

Koulutuksen kouluttautuvalla aiheuttamia kustannuksia Suomessa ovat pääasiassa koulutuksen elinkustannukset sekä koulutusajalta saamatta jäänyt palkka. Elinkustannukset olisi maksettava, vaikkei olisikaan koulutuksessa ja saamatta jäänyttä palkkaa ei määritelmän mukaan voi havainnoida. Lukukausimaksut ovat Suomessa olleet hyvin pieniä. Näin ollen kustannusten huomiotta jättäminen tuottoa arvioitaessa ei aiheuttane suurempia harhoja.

Kasvava kiinnostus on kohdistunut viime vuosikymmeninä myös koulutussektoriin eli koulutus-pääomaa tuottavien koulujen, yliopistojen jne. toimintaan. Taloustieteilijät ovat arvioineet koulutus-sektoria mm. allokatiivisen tehokkuuden, kustannustehokkuuden ja teknisen tehokkuuden näkökulmista.

Teknisen tehokkuuden käsitteellä tarkoitetaan seuraavaa. Jos toimipaikan (tai toimialan) resursseilla voidaan aikaansaada useammanlaisia tuotoksia, niin teknisen tehokkuuden vallitessa minkä tahansa mahdollisen tuotoksen lisääminen edellyttää jonkin tai joidenkin muiden tuotosten supistamista. Teknisesti tehottomassa toimipaikassa samoilla resursseilla voidaan kasvattaa jonkin tai joidenkin tuotteiden määrää. Vaihtoehtoisesti lähtökohtana oleva tuotos voidaan saada aikaan vähemmällä panoksilla.

Kustannustehokkuus edellyttää teknisen tehokkuuden lisäksi panoshintojen ottamista huomioon siten, että useista vaihtoehtoisista tuotantoteknisesti tehokkaista vaihtoehdoista valitaan kustannukset minimoiva vaihtoehto kullakin tuotannon tasolla. Allokatiivinen tehokkuus huomioi tuotanto- eli tarjontapuolen ohella kysynnän. Sen saavuttamiseksi eri tarkoituksiin kanavoitavasta viimeisestä markasta saatavan hyödyn tulee eri käyttötarkoituksissa olla sama ja lisäksi vastata tuotannon rajakustannuksia. Ellei näin ole, voidaan tuotannon rakennetta muuttamalla parantaa alkutilannetta resursseja lisäämättä.

Yllä esitellyt tehokkuuskäsitteet ovat periaatteessa selväpiirteisiä, mutta niiden soveltaminen erityisesti julkishyödykkeiden ja hyvinvointipalvelujen kuten koulutuksen tuotantoon on kuitenkin ongelmallista johtuen muun muassa kilpailun ja tuotteiden markkinahintojen puuttumisesta. Suurimmat ongelmat arvioinnissa liittyvät erityisesti sektorien välisen allokatiivisen tehokkuuden määrittämiseen: mikä on tuotannon kasvun (laatu yms. tekijät huomioon ottaen) kautta saavutettavissa oleva hyöty, jos esimerkiksi 100 miljoonaa markkaa siirretään helikopterihankinnoista tai terveystalveista koulutukseen (tai päinvastoin). Lisäongelmia aiheuttaa siitä, että hyvinvointipalveluihin liitetään hyödykesidonnaisia tasa-arvotavoitteita, joiden saavuttamiseksi tehokkuustavoitteista on tingittävä, etenkin silloin kun tuotanto on alkutilanteessa tehokasta.

Haastavimman kysymyksen eli sektorien välisen allokatiivisen tehokkuuden sijasta pääosa tehokkuustutkimuksesta onkin koskenut sektorien sisäistä tehokkuutta eli panosten ja tuotosten välistä yhteyttä. Erityisesti anglosaksisissa maissa tutkimusta panosten ja tuotosten välisestä yhteydestä on tehty verrattain paljon viimeisen 30 vuoden aikana. Pohjoismaissa ja erityisesti Suomessa aihetta koskeva kiinnostus on puolestaan ollut verraten viimeaikaista.

3 Koulutuksen tehokkuus

Seuraavassa tarkastellaan koulujen tekniseen tehokkuuteen ja kustannustehokkuuteen liittyviä tutkimuksia ja keskustellaan niiden pohjalta vedettävistä johtopäätöksistä. Katsaus etenee pääsääntöisesti kronologisessa järjestyksessä eli aluksi tarkastelemme ensimmäisiä tutkimuksia, joissa selvitetiin eri koulumuotojen kustannuskehitystä ja kustannusten eroja. Näiden tutkimusten pohjalta syntyivät myöhempien tutkimusten ongelmanasettelut eli kysymykset siitä, kuinka hyvin kustannuserot selittyvät erilaisilla toimintaan ja toimintaympäristöön liittyvillä tekijöillä, ja kuinka kiinteä yhteys koulujen resursseilla ja oppilasaineksella on oppimistuloksiin. Tutkimukset on tehty koulutuksen tehokkuuden arviointi -projektissa.

Tutkimusprojektin kuluessa on käytetty aineistoja useista eri lähteistä aina tarpeiden ja saatavuuden mukaan. Yleisesti ottaen jatkuvana ongelmana on ollut, ettei täysin sopivia aineistoja ole ollut Suomesta saatavilla. Tämä on asettanut rajoitteita myös tehdylle tutkimukselle. Tässä mielessä toivoisikin, että tulevaisuudessa koulujen arvioinnin yhteydessä kiinnitettäisiin enemmän huomiota myös niihin aineistotarpeisiin, joita korkeatasoinen koulujen arviointi edellyttää.

Tutkimusten aineistot on saatu pääasiassa julkisista rekistereistä. Kustannustiedot ovat peräisin Tampereen yliopiston ylläpitämästä koulukustannusrekisteristä, lukioiden ylioppilaskirjoitusten arvosanat ylioppilastutkintolautakunnalta, opettajia ja tuntimääriä koskevat tiedot lukioiden osalta on saatu peruskoulujen ja lukioiden oppilas- ja opettajarekisteristä, kuntia koskevat tiedot ALTIKA-kuntatieturista, peruskoulujen oppilastiedot Tilastokeskuksen peruskoulujen oppilastilastoista, ja korkeakouluja koskevat tiedot opetusministeriön ylläpitämästä KOTA-tietokannasta. Näitä tietoja on täydennetty matkan varrella tekemällä omia kyselyjä kouluille. Esimerkiksi tiedot lukioiden sisäänpääsyrajasta ja luokalle jääneistä on saatu tällä tavoin samoin kuin laajemmat lukioiden toimintaa kuvaavat tiedot.

3.1 Kustannuskehitys ja kustannuserot

3.1.1 Käyttömenojen ja tuottavuuden kehitys

Koulusektorin tehokkuustutkimusten voidaan sanoa saaneen alkunsa työstä, jossa tarkasteltiin suoritekohtaisia käyttömenoja ja niiden kehitystä eri koulutusasteilla 1980-luvulla (Kirjavainen 1991). Tutkimuksen tulosten mukaan yleinen julkisten menojen kasvu näkyi myös koulutuksessa, jossa reaaliset oppilaskohtaiset käyttömenot kohosivat vuosien 1980—89 aikana kaikilla koulutusasteilla. Analyysissa kävi myös ilmi, että erot oppilaskohtaisissa käyttömenoissa eri koulumuotojen sisällä olivat suuria.

Toinen samaan aihepiiriin liittyvä myöhemmin tehty tutkimus (Kirjavainen 1996) keskittyi pelkästään kunnallisten peruskoulujen kustannus- ja tuottavuuskehityksen analysointiin hieman

pidemmältä aikajaksolta eli vuosina 1980—94. Tuottavuutta arvioitiin ns. Malmquist-indeksin avulla, joka on tehokkuuden mittaamiseen käytetyn DEA-menetelmän sovellus pitkittäisaineistoon. Indeksien etuna on se, että kuntien peruskoulutointa voidaan käsitellä useita panoksia käyttävinä ja useita tuotoksia tuottavina kokonaisuuksina, minkä vuoksi analyysi on kattavampaa kuin pelkkä yksikkökustannusten ajallinen analyysi. Tämän lisäksi indeksin avulla on mahdollista tarkastella sitä, ovatko kuntien peruskoulutoimissa tapahtuneet tuottavuuden muutokset olleet seurausta teknologisesta muutoksesta (esim. uudet toimintatavat) vai kulloinkin käytettävissä olevien resurssien tehokkaammasta hyödyntämisestä.

Kun peruskoulujen taloudellista tilannetta analysoitiin yleisesti, paljastuivat laman vaikutukset selvästi niiden resursseihin. Kunnallisten peruskoulujen resurssit kasvoivat vuotta 1984 lukuun ottamatta koko 1980-luvun käyttömenojen määrällä mitattuna, reaalisesti kasvun ollessa keskimäärin 1,2 prosenttia vuodessa, ja ne olivat suurimmillaan 12,6 mrd. markkaa vuonna 1990 (v. 1994 hintatasossa). Sen sijaan 1990-luvulla käyttömenerot laskivat varsin selvästi ollen vuonna 1994 reaalisesti suunnilleen samansuuruiset kuin vuonna 1980. Suurimman osuuden (noin 65 prosenttia) peruskoulujen käyttömenoista veivät opetuksen menot (mm. opettajien palkat). Niiden kasvu oli 1980-luvulla jonkin verran suurempaa kuin käyttömenojen, reaalisesti keskimäärin 1,9 prosenttia vuodessa. Sen jälkeen ne laskivat vuoteen 1994 asti keskimäärin 2,9 prosenttia vuodessa. Kokonaismenot puolestaan vähenivät samana aikana keskimäärin 3,4 prosenttia vuodessa.

Oppilaskohtaisten käyttömenojen reaali kehitys noudatteli kokonaiskäyttömenojen kehitystä. Ne nousivat lähes koko 1980-luvun ja olivat huipussaan vuonna 1988, jolloin ne olivat reaalisesti 22 689 markkaa. Tämän jälkeen lasku oli huomattavaa: vuonna 1994 oppilaskohtaiset käyttömenerot olivat reaalisesti 19 408 markkaa, mikä oli vain noin 450 markkaa enemmän kuin vuonna 1980. Alueellisesti kehitys eriytyi erityisesti maaseutumaisissa kunnissa. Niissä oppilaskohtaiset käyttömenerot olivat selvästi muuta maata korkeammat ja niiden lasku oli myös muuta maata jyrkempää 1990-luvulla. Koska maaseutumaisissa kunnissa on myös 1990-luvulla lakkautettu runsaasti pieniä kouluja, on tällä todennäköisesti ollut myös vaikutusta menojen laskuun.

Arvioitaessa kunnallisten peruskoulujen tuottavuuden muutoksia ns. Malmquist-indeksin avulla käyttäen panoksina käyttömenoja (vähennetty majoituksen osuus) ja tuotoksina mm. laskennallista opetustuntien määrää, valmistettujen aterioiden määrää ja kuljetettavien oppilaiden määrää havaittiin tuottavuuden nousseen noin 11 prosenttia vuosina 1987—92. Tuottavuuden nousu perustui sekä yksiköiden välisten tehokkuuserojen pienenemiseen että toiminnan organisoimisessa tapahtuneisiin muutoksiin ja suurimmillaan se oli keskimäärin kuusi prosenttia vuosina 1991—92. Alueellisesti tuottavuus nousi eniten maaseutumaisissa kunnissa, keskimäärin lähes 13 prosenttia. Tutkimuksessa ei ollut mahdollista arvioida sitä, oliko kunnallisen peruskoulutoimen tuottavuuden lisäksi tapahtunut laadun kustannuksella siten, että oppimistulokset olisivat mahdollisesti heikentyneet. Tällaista analyysia varten olisi tarvittu tietoa myös peruskoulujen oppimistuloksista.

Käyttömenojen ajallista kehitystä analysoitiin myös lukioiden osalta juuri valmistuneessa työssä (Kirjavainen 1999) vuosien 1980—97 aikana. Sen tulosten mukaan lukioiden kokonaiskäyttömenerot kasvoivat koko 1980-luvun ja laskivat 1990-luvun alkupuoliskolla taloudellisen laman seurauksena. Vuosikymmenen alun laskun jälkeen ne ovat taas olleet hienoisessa nousussa. Oppilas-

kohtaiset käyttömenot olivat seuranneet samanlaista trendiä kuin kokonaiskäyttömenot. Ne kasvoivat varsin voimakkaasti 1980-luvulla, erityisesti vuosien 1984-1985 välillä on suuri hyppäys ylöspäin. Tämän jälkeen ne laskivat 1990-luvun alkupuolella varsin voimakkaasti ja ovat säilyttäneet tasonsa vuoden 1993 jälkeen. Reaalisesti oppilaskohtaiset käyttömenot olivat vuonna 1997 samalla tasolla kuin 1980-luvun alussa.

Alueellisesti tarkasteltuna oppilaskohtaiset käyttömenot olivat maaseutumaisissa kunnissa kaupunkimaisten ja taajaan asuttujen kuntien menoja selvästi suuremmat koko ajanjakson. Maaseutumaisissa kunnissa kustannusten nousu oli muuta maata suurempaa 1980-luvulla samoin kuin kustannusten lasku 1990-luvulla.

Kun oppilaskohtaisia käyttömenoja tarkasteltiin koulun koon mukaan, olivat kustannukset selvästi korkeimmat alle 100 oppilaan lukioissa. Sitä suuremmissa lukioissa kustannukset olivat alhaisempia. Edullisimpia olivat yli 300 oppilaan lukiot. Myös koulun koon mukaan tarkasteltuna oppilaskohtaiset käyttömenot noudattivat yleistä trendiä eli ne nousivat 1980-luvulla ja laskivat 1990-luvun alussa jyrkästi. Ainoana poikkeuksena tästä olivat kunnat, joissa oli yksi yli 300 oppilaan lukio. Niillä kustannusten vaihtelut olivat selvästi vähäisempiä kuin muilla.

Edellä kuvatuissa tutkimuksissa käsiteltiin eri koulumuotojen käyttömenojen kehitystä. Yksi koulujen menotasoon mahdollisesti vaikuttava tekijä on valtion rahoitusosuus. Koulujen rahoitusjärjestelmä muuttui vuonna 1993 voimaan tulleen valtionosuusuudistuksen myötä. Uudistuksen tavoitteena oli antaa kunnille enemmän päätösvaltaa koulutuksen järjestämisessä. Valtion rahoituksen pohjaksi siinä otettiin käyttöön ns. laskennallinen hinta, jonka perusteella koulutuksen järjestäjät saavat rahoitusta koulujensa ylläpitoon. Valtion rahoitusosuuksien kehityksestä ei ole aiempia selvityksiä ja seuraavassa esitämme joitakin Kirjavaisen (1996) laskelmien päätuloksia koskien vuosia 1992–94 eli ennen ja jälkeen valtionosuusuudistuksen eri koulumuodoissa. Näiden tulosten mukaan valtion rahoitusosuus laski uudistuksen myötä kaikissa koulumuodoissa. Suurinta se oli ammatillisissa oppilaitoksissa ja pienintä lukioissa. Työssä vertailtiin myös laskennallisen hinnan ja toteutuneiden oppilaskohtaisten kustannusten suhdetta. Jos oletetaan, että laskennallisen hinnan eli rahoitusperusteen tulisi seurata toteutuneita käyttömenoja lukioiden osalta, tähän tavoitteeseen ei oltu vielä vuoteen 1994 mennessä päästy. Muissa koulumuodoissa tilanne näytti paremmalta.

Vaikka käyttömenojen kehitystä tarkastelemalla ei voida esittää mitään suoria politiikkasuosituksia, ne kuitenkin tarjoavat osaltaan tietoa koulujen resurssipohjan kehityksestä. Tässä mielessä erityisesti riittävän pitkän aikavälin kehitystrendien tarkastelu on hyödyllistä ja esimerkiksi peruskoulujen ja lukioiden osalta se paljasti selkeästi laman vaikutukset, mitkä eivät olisi tulleet esille vain muutaman vuoden kehitysjaksoa analysoimalla.

3.1.2 Peruskoulujen kustannuseroja selittävät tekijät

Koulutoimen, kuten minkä tahansa sektorin kohdalla tärkeä talouteen liittyvä kysymys on, missä määrin toiminnassa esiintyy skaalaetuja ja onko olemassa toimipaikkakohtaista optimikokoa, jossa yksikkökustannukset olisivat pienimmillään. Skaalatekijät (kokoerot) voivat olla eräs yksikkökustannuserojen selitys. Koulujen osalta ne liittyvät kouluverkoston, koulujen ja luokkien kokoon samoin kuin erilaisten sivutoimintojen (ruokailu, koulukuljetus ja majoitus) laajuuteen. Skaalatekijöiden lisäksi selittäjiä on tietysti monia muitakin kuten itse toimintaan ja toimintaympäristöön liittyvät tekijät. Jos kustannuserot eivät näilläkään selity, voi kyseessä olla jonkinasteinen tehottomuus. Kiinnostava kysymys liittyykin siihen, missä määrin selittämättä jääneet kustannuserot heijastelevat jonkinasteista tehottomuutta. Mielenkiintoista on myös tietää, miten paljon muutettavissa oleviin kustannusvaikutuksia aiheuttaviin tekijöihin vaikuttamalla voidaan alentaa menoja toiminnan ja tulosten kärsimättä.

Nämä kysymykset olivat taustalla etsittäessä syitä peruskoulujen oppilaskohtaisten käyttömenojen verrattain suurille eroille (vaihteluväli kunnittain 13 000—56 000 markkaa vuonna 1990) (Kirjavainen ja Loikkanen 1992). Vaikka kustannuserojen esille saaminen on itsessään mielenkiintoista, niiden perusteella on vaara tehdä vääriä päätelmiä. Ääriesimerkkinä on vaatia oppilaskohtaisilta käyttömenoiltaan kalleimpia kouluja lakkauttaviksi. Miksi tämä voi johtaa väärin valintoihin johtuu siitä, että kustannuserojen taustalla voi olla paitsi tehokkuuseroja myös perusteltuja syitä kuten erot koulujen ainevalikoimissa tai skaalatekijöiden hyväksi käytön mahdollisuuksissa. Johdopäätösten teko edellyttääkin tietoa siitä, missä määrin kustannuserot selittyvät skaala- ja toimintaympäristöön liittyvillä tekijöillä ja paljonko eroista jää selittymättä. Selittymätöntä osaa voi pitää yhtenä keskimääräisestä poikkeavan kustannustehokkuuden tai -tehottomuuden mittarina.

Eroja peruskoulujen oppilaskohtaisissa käyttömenoissa tutkittiin kuntakohtaisella aineistolla regressioanalyysin avulla. Kun eri tekijöiden oletettiin vaikuttavan kustannuksiin lineaarisesti, päädyttiin seuraaviin tuloksiin. Oppilaskohtaisiin kustannuksiin positiivisesti vaikuttivat yläasteiden osuus kaikista peruskouluista, tilan määrä oppilasta kohti, keskimääräinen keittiöhenkilökunnan määrä kouluissa sekä kuljetettavien oppilaiden ja majoitettavien oppilaiden osuus. Negatiivisesti oppilaskohtaisiin kustannuksiin vaikuttivat kouluverkkoryhmä-muuttuja (rakennettu kunnan asukastiheyden ja koulujen keskikoon perusteella) ja oppilas—opettaja-suhde. Tällainen malli selitti vuoden 1990 kustannuseroista noin 82 prosenttia. Lineaarisen mallin ongelmana on kuitenkin se, että toimintaan mahdollisesti liittyvää optimikokoa (U-muotoista yksikkökustannusfunktiota) ei saada esille. Jos jollain tekijällä on negatiivinen vaikutus, tällaisen mallin perusteella voi virheellisesti päätellä sen kasvun rajatta alentavan yksikkökustannuksia, mikä ei voi pitää paikkaansa rajatta (muuten riittävän suurella koolla saadaan kustannukset negatiivisiksi!).

Tutkimuksessa selvitettiin edellä kuvattujen tekijöiden lisäksi koulujen keskikoon ja kunnan koulutoimen laajuutta kuvaavan koulujen lukumäärän vaikutusta oppilaskohtaisiin kustannuksiin. Näiden sekä eräiden muiden tekijöiden vaikutusta testattiin myös epälineaarisenä 2. ja 3. asteen termien avulla ja lisäksi joidenkin muuttujien yhteisvaikutusta testattiin myös käyttämällä

interaktiotermejä. Näin muodostetuilla malleilla vuoden 1990 yksikkökustannusvaihtelusta selittyi 89 prosenttia.

Laajennetun mallin tulosten perusteella moniin kustannuksiin vaikuttaviin tekijöihin liittyi skaalavaikutuksia. Oppilas—opettaja-suhteen, koulujen keskikoon ja keskimääräisen keittiöhenkilökunnan määrän vaikutus oppilaskohtaisiin kustannuksiin ei ollut lineaarinen vaan epälineaarinen siten, että luokkakoon ja koulujen keskikoon kasvu alensivat aluksi kustannuksia selvästi, mutta vaikutus heikkeni tietyn pisteen jälkeen. Esimerkiksi hyvin pienestä luokkakoosta (oppilas—opettaja-suhde) lähdettäessä yksikkökustannukset laskivat ensin nopeasti, mutta kun luokkakoko vaihteli 20—27 oppilaan välillä, oppilaskohtaiset kustannukset alenivat melko vähän kääntyen jälleen lievään laskuun tämän jälkeen. Samanmuotoinen relaatio saatiin estimoiduksi myös koulukoolle. Kustannukset alenivat suhteellisen jyrkästi kun koulujen keskikoko oli alle 100 oppilasta. Sen jälkeen ne pysyivät verraten muuttumattomina koulujen keskikoon vaihdellessa 150 ja 300 oppilaan välillä, kunnes ne taas kääntyivät lievään laskuun.¹

Tutkimuksen perusteella siis hyvin pienet luokka- ja koulukoot ovat epäedullisia kustannuksiltaan. Vuonna 1990 vallinnut keskimääräinen luokkakoko sijoittui yksikkökustannusfunktion lievästi laskevalle osalle ja koulukoko osalle, jossa kustannukset pysyivät jokseenkin muuttumattomina. Tämän perusteella keskimääräinen luokkakokojen kasvattaminen muutamalla oppilaalla vaikuttaisi kustannuksia alentavasti ja erityisesti pienimpien luokkakokojen kasvattamisella voisi olla suuri vaikutus. Koulujen keskimääräisen koon kasvattaminen ei sen sijaan näyttäisi tuovan kustannussäästöjä kuin alle 100 oppilaan koulujen osalta. Kysymykseen siitä heikkenevätkö oppimistulokset koulu- ja luokkakokoja muutettaessa palataan myöhemmin.

Jos peruskoulujen koko- ym. kontrolloidut tekijät oletetaan annetuiksi, mallien negatiiviset havaintokohtaiset jäännöstermit kuvastavat keskimääräisestä poikkeavaa kustannustehokkuutta ja positiiviset jäännöstermit kustannustehottomuutta. Osoittautui, että esimerkiksi kallein kunnallinen peruskoulutoimi (Utsjoki 56 000 mk/vuosi) oli vain hieman kustannustehoton, sen kustannukset kun selittyivät mm. skaalatekijöillä sekä koulukuljetus- ja majoitustoiminnan laajuudella. Kustannustehottomuutta löytyi kaiken kokoisista kouluista vaihtelevassa määrin. Jos näin esille saatu tehottomuus halutaan poistaa, toimenpiteet koskevat pääosin aivan eri kouluja kuin otettaessa yksikkökustannukset kustannustehottomuuden tunnusmerkiksi.

Johtopäätös on siis se, että mikäli koulujen kustannusten perusteella pyritään suunnittelemaan toimenpiteitä, niitä ei pitäisi tehdä suoraan yksikkökustannusten pohjalta vaan olisi syytä kiinnittää huomiota ensinnäkin skaalatekijöihin ja kysyä onko kouluverkoston rakennetta ja koulujen ja luokkien kokoja muuttamalla (ottaen huomioon muut muutostekijät kuten koulumatkat) saavutettavissa säästöjä. Toiseksi, skaalatekijöiden ollessa annettuna, pitäisi kustannustehottomia yksiköitä paikallistaa ja etsiä tapauskohtaisesti syitä ja korjausmahdollisuuksia tilanteeseen.

¹ Siihen, että oppilaskohtaiset menot laskevat luokka- ja koulukoon suurilla arvoilla on suhtauduttava varauksella, koska tällöin ollaan havaintoaineiston "reunalla" ja tulokset ovat tältä osin erityisen herkkiä estimoitavan yhtälön funktiomuodon valinnalle.

3.2 Lukioiden tehokkuuserojen tarkastelu

Yllä raportoitiin peruskoulujen oppilaskohtaisia käyttökustannuseroja koskevan tutkimuksen tuloksia. Vaikka vastaavanlaista työtä ei lukioiden osalta olekaan tehty, voidaan olettaa samantyyppisten tekijöiden selittävän myös lukioiden yksikkökustannuseroja. Siten, jos peruskoulujen ja lukioiden oppimista koskevat tuotokset ovat kaikkialla samat ja sivutuotoksia (ruokailu, kuljetus ja majoitus) kontrolloidaan, yksikkökustannuksista voidaan tehdä pitkälle meneviä päätelmiä. Ongelmallisemmaksi tilanne muodostuu, jos resurssija koskevat valinnat eivät ainoastaan vaikuta kustannuksiin vaan myös suoritteisiin. Tätä asiaa koskevaa kansainvälistä tutkimustietoa on erityisesti anglosaksisista maista. Menetelmällisesti pääosassa tutkimuksia on käytetty regressioanalyysia tai lineaariseen ohjelmointiin perustuvaa Data Envelopment Analysis eli DEA-menetelmää, joskin viime vuosina tilastollisissa tutkimuksissa mm. monitasomallien² käyttö on ollut enemmän sääntö kuin poikkeus. Meidän tuloksemme koskevat suomalaisia lukioita, joiden analysoinnissa on käytetty sekä regressioanalyysiä että DEA-menetelmää.

3.2.1 Resurssien vaikutus koulujen tuloksiin

Erityisesti anglosaksisissa maissa tutkimusta panosten ja tuotosten välisestä yhteydestä on tehty verrattain paljon viimeisen 30 vuoden aikana. Tulosten perusteella tiedetään, että koulujen välillä on merkittäviä suoritusasteeroja. Resurssitekijöiden vaikutus niihin ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Koulukohtaiset tekijät (luokkakoko, opettajien kokemus ja koulutustaso) eivät useimmiten selitä oppilaiden testimenestyksellä mitattua suoritusastoa juuri lainkaan tai tilastollisesti merkitsevä vaikutussuunta on odotusten vastainen (ks. Hanushek 1986 ja 1996). Sen sijaan oppilasaineiksella ja oppilaiden sosioekonomisella taustalla näyttäisi olevan säännönmukaisesti suurempi vaikutus. Tällaiset tulokset merkitsisivät sitä, että koulutoimen kontrolloitavissa olevilla tekijöillä ei olisi pystytty ratkaisevasti tasoittamaan oppilaiden taustatekijöistä johtuvia suoritusasteeroja. Näistä tuloksista huolimatta esimerkiksi Moffitt (1996) on kuitenkin todennut useiden tutkijoiden olevan sitä mieltä, että mm. resurssitekijöillä on vaikutusta oppimistuloksiin. Kyse olisi enemmänkin siitä, onko tutkimuksissa kyetty käyttämään riittävän tarkkoja mittareita.

Edellisen lisäksi on syytä huomauttaa, että panosten ja tuotosten välistä yhteyttä tarkasteleviin tutkimuksiin liittyy useita ongelmia, jotka vaikeuttavat yleisten johtopäätösten tekoa tuloksista. Ensinnäkin, mallien selitysasteet ovat yleensä verraten alhaisia eli pääosa suoritusasteen vaihtelusta jää selittämättä. Toiseksi, monissa tutkimuksissa aineistot ovat epätarkkoja siten, että käytetään esimerkiksi kunta- tai osavaltiotason aineistoja, mistä voi aiheutua harhaa tuloksiin. Kolmanneksi, etenkin vanhemmalle tutkimukselle tyypillisten pelkkien lineaaristen regressiomallien käyttö ei ota huomioon monia koulutusprosessiin liittyviä ominaisuuksia, joista yleisimpänä mainittakoon joidenkin selittävien tekijöiden endogeenisuus.

² Monitasomallien käyttö edellyttää sitä, että tietoa on useilta tasoilta, esimerkiksi yksilö-, luokka- ja koulutasoilta.

Ulkomaisten tutkimustulosten perusteella herää kysymys siitä, pätevätkö samanlaiset tulokset myös suomalaisiin kouluihin. Tähän kysymykseen pyrimme löytämään vastauksia suomalaisia lukioita koskevassa tutkimuksessa (Kirjavainen ja Loikkanen 1995a tai 1995b), jossa sovellettiin regressioanalyysia panosten ja tuotosten välisen yhteyden arvioimiseen. Suoritustasoa tässä tutkimuksessa mitattiin sekä ylioppilastutkintotodistuksen pistemäärällä että lukioiden päästötodistuksen keskiarvolla. Suoritustasoa selittävinä koulujen resursseja mittaavina tekijöinä olivat opettajien kokemusta ja koulutustasoa kuvaavat muuttujat sekä luokka- ja koulukoko. Vaihtoehtoisesti näiden muuttujien tilalla käytettiin opettajien keskimääräistä palkkaa ja opetuksen menoja oppilasta kohti. Oppilasainesta kontrolloitiin lukioiden sisäänpääsyräjällä ja oppilaiden vanhempien koulutustasolla. Lisäksi käytettävissä oli kunnan kaupungistumisastetta kuvaavia muuttujia. Lineaaristen ja logististen keskimääräistä suoritustasoa selittävien mallien lisäksi samoilla muuttujilla selitettiin suoritustason vaihtelua (keskihajontaa).

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samankaltaisia aiemman ulkomaisen tutkimustiedon kanssa. Ensinnäkin mallien selitysasteet olivat alhaisia, korkeimmillaan noin 30 prosenttia. Saatujen tulosten mukaan koulujen resursseja kuvaavat muuttujat kuten opettajien koulutus, kokemus ja luokkakoko eivät selittäneet ylioppilaskirjoitusmenestyksellä mitattuja suoritustasoeroja³. Puhtaasti koulukohtaisessa aineistossa (yksi lukio kunnassa) kuitenkin opettajien keskimääräiset palkat tai vaihtoehtoisesti oppilaskohtaiset opetustoimen menot vaikuttivat positiivisesti koulujen menestykseen. Laajemmassa (monen lukion kunnat sisältävässä) aineistossa nämä tekijät eivät enää olleet merkityksellisiä. Tämä tulos oli yllättävä ja siihen on suhtauduttava varauksella, sillä suuremmassa aineistossa niiden kuntien osalta, joissa oli enemmän kuin yksi lukio, käytettiin kustannustietona kuntakohtaista keskiarvoa (epätarkempi tieto). Kaikissa malleissa suoritustasoa selittäviksi tekijöiksi osoittautui oppilasainesta kuvaava sisäänpääsyrä ja oppilaiden sosioekonomista taustaa kuvaava vanhempien koulutustaso.

Tutkimuksessa estimoitiin myös malleja, joissa selitettävänä muuttujana käytettiin ylioppilaskirjoitusten yleisarvosanan keskihajontaa ja päästötodistusten lukuaineiden keskiarvon keskihajontaa. Selittävät muuttujat näissä malleissa olivat samat kuin aiemmin. Tulosten mukaan vanhempien koulutustason nousu pienensi useimmiten, muttei kuitenkaan aina, ylioppilaskirjoitusten yleisarvosanan hajontaa. Yhdessä mallissa myös sisäänpääsyräjällä ja opettajien keskimääräisellä palkalla oli sama vaikutus. Muilla tekijöillä ei sen sijaan ollut tilastollista yhteyttä suoritustason hajontaan. Päästötodistusten keskiarvojen hajontaa puolestaan pienensi ainoastaan lukion sisäänpääsyrä ja koulun sijaitseminen maaseutumaisessa kunnassa. Tämän lisäksi joissakin malleissa hajonta oli suurempaa isommissa kouluissa.

Mitä johtopäätöksiä tutkimuksen perusteella voidaan vetää? Ensinnäkin koulutussektorin resursien ja oppilaiden testi- tai ylioppilaskirjoitusmenestyksellä mitattujen suoritteiden välinen heikko yhteys voi johtua useista tekijöistä. Sovelletut mallit, käytettävissä olevat muuttujat ja aineiston epätarkkuus voivat kuvata niin puutteellisella tavalla koulutusprosessia, että selviä tuloksia ei saada, vaan paljon jää selittämättä. Toisekseen, osin mittaustarkkuuteen liittyvä mahdollisuus on

³ Selitettäessä päästötodistusten keskiarvoa, oli luokkakoolla joissakin malleissa positiivinen vaikutus suoritustasoon.

se, että hyvän opettajan ominaisuudet eivät liity helposti mitattaviin oppiarvoihin tai kokemusvuosiin. Tämä selittäisi osaltaan sitä, miksi resurssitekijät eivät näytä olevan yhteydessä suoritus-tasoon. Jos näin on, huomiota ei pidäkään kiinnittää niin paljon opettajakoulutukseen ja koulujen resursseihin, vaan siihen, että sopivat henkilöt tulisivat valituiksi opettajiksi.

Edellä sanotun lisäksi on todettava, että mikäli yleinen käsitys luokka- ja koulukoon yhteydestä oppimistuloksiin olisi ilmiselvä, sen olisi pitänyt tulla selvemmin esiin eri maissa tehdyissä tutkimuksissa. Kun näin ei ole, opetusryhmien ja koulujen suurentaminen muutamalla oppilaalla ei voi olla ratkaiseva oppimisen este, jos luokkiin mahtuu lisäoppilaita. Jos siis yksikkökustannustutkimuksen perusteella kouluissa on keskimäärin käyttämättömiä skaalaetuja eikä opetusryhmien ja koulujen kasvusta seuraa oppimistulosten heikkenemistä (eli hyötypuolen menetyksiä), kouluverkoston saneeraus voi olla järkevää ainakin joissain tapauksissa joko kuntakohtaisesti tai mieluummin useamman kunnan kesken. Tilannetta arvioitaessa on kuitenkin otettava huomioon ratkaisuis-ta seuraavat matka- ym. kustannukset sekä oikeusturvanäkökohdat. Mekaanisesti sovellettavia ratkaisumalleja ei kannata tarjota.

Vaikka sekä opettajat että oppilaat pitävät usein koulutuksen suoritteina oppilaiden oppimis-tuloksia ja muita valmiuksia, joissakin tutkimuksissa koulutuksen suoritteina käytetään myöhem-mässä työelämässä hankittuja tuloja. Näiden tutkimusten tulokset lisäävät edelleen hämmennystä, joka liittyy koulutuksen panosten ja tuotosten väliseen yhteyteen. Esimerkiksi eräässä viime vuo-sina paljon huomiota saaneessa osavaltiotason aineistolla Yhdysvalloissa tehdyssä julkisista koulu- ja koskevassa tutkimuksessa (Card ja Krueger 1992) saatiin yhteyksiä kouluaikaisten resurssien ml. luokkakoon ja useita vuosia myöhemmän ansaintakyvyn välille. Tämä tulos on kuitenkin kyseen-alaistettu myöhemmin tutkimuksissa (Betts 1996 ja Moffitt 1996), joiden mukaan yhteys tulojen ja kouluolojen välillä on sitä suurempi ja vahvempi, mitä aggregoidumpaa aineistoa käytetään. Käytettäessä koulutason ja yksilötason aineistoja yhteys heikkenee. Näiden toistensa kanssa ristiriidassa olevien tulosten myötä on syytä olla entistä varovaisempi "yleisten totuuksien" esittämisessä, joita ei ehkä olekaan ainakaan kuvittelemallamme tavalla.

3.2.2 Lukioiden tehokkuuserot

Yllä on esitetty regressioanalyysiin perustuvia tilastollisia (parametrisiä) tuloksia lukioiden tehokkuuseroista eli eroista koulujen kyvyssä saavuttaa resurssien käytöllä testeissä tai ylioppilaskirjoituk-sissa mitattuja oppimistuloksia. Regressioanalyysin kanssa vaihtoehtoinen tapa tutkia koulujen tehokkuuseroja on lineaariseen ohjelmointiin perustuva (ei-parametrinen) Data Envelopment Analysis eli DEA-menetelmä. Se sopii julkisen palvelutoiminnan (kuten koulutoimen) arvioin-tiin, koska julkiset palvelut ovat usein maksuttomia tai niiden hinnat eivät ole markkinahintoja. DEA-menetelmää sovellettaessa hintoja ei tarvita, koska analyysi perustuu määrällisten panos- ja tuotosmittojen käyttöön, joita ei tarvitse edes painottaa. Edelleen DEA-menetelmän etuna on, että se sallii toimipaikkojen tuottavan useita tuotoksia ja käyttävän useita panoksia. Suoritteita ei tar-

vitse tiivistää yhdeksi enemmän tai vähemmän mielivaltaiseksi muuttujaksi. Matemaattisesti DEA-menetelmä on lineaarisen ohjelmoinnin sovellus.

Käytettävissä olevien panos- ja tuotosmuuttujien perusteella DEA-menetelmän avulla saadaan tietoa lukioiden välisistä tehokkuuseroista. Analyysi identifioi eräänlaisen verhokäyrämenettelyn avulla tehokkaasti toimivat lukiot. Ne muodostavat ns. tehokkuusrintaman ja saavat tehokkuusluvukseen ykkösen. Muille lukioille määritellään niiden tehottomuuden astetta kuvaavat nollan ja ykkösen (tai 0 ja 100 %:n) väliin sijoittuvat tehokkuusluvut sen perusteella, kuinka kaukana ne ovat tehokkuusrintamasta.

Tehottomia lukioita voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Yhtäältä saadaan tietoa minimipanosmääristä, joilla ne olisivat voineet saada tuotoksensa aikaan. Toisaalta saadaan esille, kuinka paljon suuremman tuotoksen tehottomat lukiot voisivat tuottaa, jos ne toimisivat itsensä kanssa vertailukelpoisten tehokkaiden lukioiden tapaan. DEA-menetelmän tuloksia voidaan siis käyttää paitsi koko lukiosektorin sisäisen tehokkuusjakauman esille saamiseen, myös lukio-toiminnan tehostamispyrkimysten apuvälineenä. Kun ensin on löydetty vertailukelpoisia tehokkaita ja tehottomia kouluja, niitä voidaan tutkia lähemmin ja katsoa, mitä tehottomat koulut voisivat oppia tehokkailta toimintojen organisoinnissa ja voimavarojen käytössä. DEA, kuten muutkin menetelmät onkin nähtävä tutkittavan toimialan arvioinnin yhtenä osana, jonka tuloksia voidaan käyttää hyväksi toimintayksiköiden yksityiskohtaisemmissa analyyseissa.

Ensimmäisessä lukioiden tehokkuutta DEA-menetelmällä arvioineessa tutkimuksessa (Kirjavainen ja Loikkanen 1993) tarkasteltiin tehokkuuserojen suuruutta ja DEA-menetelmällä saatujen tulosten pysyvyyttä. Tehokkuus määriteltiin tekniseksi tehokkuudeksi eli suoritteiden määräksi suhteessa panosten käyttöön. Tehokkuuseroja DEA-menetelmällä arvioitaessa joudutaan oletamaan, että tehokasta tuotantoa edustavalla tehokkuusrintamalla vallitsevat joko vakioskaalatuotot (panosten n -kertaistuminen johtaa suoritteiden n -kertaistumiseen) tai muuttuvat skaalatuotot. Tässä tutkimuksessa analyysit suoritettiin molemmilla oletuksilla, jotta saataisiin esille skaalatuotto-oletuksesta johtuvat erot.

Tutkimuksessa oli mukana 291 päivälukiota eri puolilta maata. Ensivaiheessa määriteltiin niiden panokset ja tuotokset. Tässä tutkimuksessa lukioiden suoritteina oli ylioppilaiden ja luokalta päässeiden määrä ja laadullisina mittoina sekä pakollisten että valinnaisten aineiden arvosanojen kertymät. Tiedot olivat keväältä 1991 lukuun ottamatta luokalta päässeiden määrää, joka oli vuosien 1989–91 keskiarvo. Panoksina käytettiin sisäänpääsyrajaa, opetus- ja muiden tuntien määrää, ja opettajien kokemusta ja koulutusta. Panosmuuttujat olivat vuosien 1989–91 keskiarvoja lukuun ottamatta oppilasainesta kontrolloivaa lukion sisäänpääsyrajaa, joka oli syksyltä 1988.

Lukioiden tehokkuuseroja arvioitiin kolmen muuttujiltaan erilaisen mallin avulla. Tulosten mukaan keskimääräinen tehokkuus vaihteli 66 prosentista 84 prosenttiin mallista ja skaalatuotto-oletuksesta riippuen. Tämä tarkoittaa sitä, että lukiot olisivat voineet tuottaa suoritteensa vähintäänkin 16 (= 100–84) prosenttia pienemmällä panostuksella. Yksittäisten lukioiden tehokkuusluvut olivat alhaisimmillaan 17 prosenttia.

Tehokkuusjakaumissa näkyi selvästi DEA-menetelmän sisäiset ominaisuudet. Siirryttäessä tilanteesta, jossa vallitsevat vakioskaalatuotot, tilanteeseen, jossa vallitsevat muuttuvat skaalatuotot,

ja toisaalta kasvatettaessa muuttujien määrää tehokkaiden yksiköiden lukumäärä ja keskimääräinen tehokkuus kasvoivat. Tästä johtuen tehokkuuslukuja ei voi pitää absoluuttisina eikä niitä voi mekaanisesti verrata eri sovellusten kesken puhumattakaan siitä, että vertailisi yksioikoisesti eri sektoreita koskevia tuloksia keskenään.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, kuinka tehokkuusluvun mukainen järjestys muuttuu käytettäessä erilaisia muuttujia. Tulosten mukaan se oli jonkin verran erilainen mallista toiseen. Etenkin oppilasainesta kontrolloineen sisäänkäsyrajan lisääminen yhdeksi panokseksi muutti järjestystä. Erityisesti tehokkuusjakauman keskivaiheilla olleet lukiot muuttivat useimmin sijaintiaan kun taas jakaumien ääripäissä olleet säilyttivät asemansa useammin.

Mitä johtopäätöksiä tutkimuksesta voidaan vetää? Tulokset osoittivat sen, että tehokkuuden mukainen lukioiden paremmuusjärjestys saattaa olla aivan erilainen kuin pelkkiin suoritemittoihin tai pelkkään panosten käyttöön perustuvat järjestykset. Esimerkiksi tehokkuuslукujen antaman paremmuusjärjestyksen ja ylioppilaskirjoitusten arvosanoihin perustuvan paremmuusjärjestyksen välillä ei löydetty juuri minkäänlaista yhteyttä ja tehokkaiden yksiköiden joukossa oli sekä erittäin hyvin että huonosti ylioppilaskirjoituksissa menestyneitä lukioita. Koulu, jossa kirjoitetaan keskinertaisesti, saattaa olla tehokas, jos se on saavuttanut tuloksensa heikoilla resursseilla. Vastaavasti koulu, jossa kirjoitetaan hyvin ei välttämättä ole tehokas, jos sillä on erinomaiset resurssit.

Miten lisäresursseja tai resurssisäästöjä tulisi kohdentaa koulujen kesken? Jos pyrkimys on saada mahdollisimman paljon aikaan resurssien käytöllä (tehokkuustavoite), lisäresursseja olisi luontevaa antaa vähäresurssisille, mutta tehokkaiksi osoittautuneille kouluille. Säästöt tulisi puolestaan kohdistaa korkean suoritusason tehostamiseen kouluihin. Päätöksenteon helpottamiseksi olisi kuitenkin syytä ymmärtää paremmin, mistä tehostomuus johtuu. Onko toimintaympäristössä, taloudellisissa kannusteissa, organisaatioissa, johtamisessa tms. tekijöitä, jotka selittävät tehokkuuseroja?

3.2.3 Tehokkuuseroja selittävät tekijät

Aiempien tutkimusten jatkoksi projektissa tehtiinkin kaksivaiheista analyysia. Ensimmäinen vaihe perustui edellä kuvattuun DEA-menetelmään, jonka avulla saatiin esille tehokkuus- (ja tehostomuus-) eroja. Toisessa vaiheessa näitä eroja pyrittiin selittämään tilastollisilla (Tobit- ja Probit-) malleilla.

Ensimmäisessä tutkimuksessa (Kirjavainen ja Loikkanen 1998) aiempaa DEA-menetelmään perustuvaa lukioiden tehokkuustutkimusta täydennettiin yhdellä DEA-mallilla ja esille saatuja tehokkuuseroja selitettiin ns. Tobit-malleilla. Kun tehokkuusluvut laskettiin lisämallille, jossa aiempien panosten lisäksi oli mukana vanhempien koulutustaso, keskimääräiset tehokkuusluvut kasvoivat 91 prosenttiin.

Tehokkuusanalyysin avulla saatuja tehostomuuslukuja (100-tehokkuusluku) selitettiin seuraavassa vaiheessa tilastollisella Tobit-mallilla. Tulosten perusteella pienet ryhmäkoot lisäsivät tehostomuutta, mutta koulukoolla ei ollut merkitsevää vaikutusta. Yllättäen yksityislukiot olivat

julkisia kouluja tehottomampia ja lukioiden subventioasteella (valtionavun suhde joko koulujen ns. hyväksytyihin tai todellisiin menoihin) oli joissakin malleissa positiivinen vaikutus tehokkuuteen. Kun vanhempien koulutustaso ei ollut panostekijänä DEA malleissa, vaan yhtenä selittäjänä Tobit-malleissa, sillä oli positiivinen vaikutus koulun tehokkuuteen.

Yllä esitellyn tutkimuksen lisäksi tehokkuuden syitä etsittiin projektissa erilaisista koulun toimintaympäristöön ja sisäiseen toimintaan liittyvistä tekijöistä (Kirjavainen 1997 ja 1999). Myös tässä tutkimuksessa oli ensimmäisenä vaiheena lukioiden tehokkuuseroja tarkasteleva DEA-analyysi. Sen tulosten perusteella eroteltiin tehokkuusjakauman ääripäistä 15 prosenttia tehokkaimmista ja 15 prosenttia tehottomimmista lukioista. Tämän jälkeen toiminnan eroja näiden koulujen välillä tarkasteltiin oppilasainekseen, vanhempien ja koulun väliseen yhteistyöhön, koulun johtamiseen (organisaatio, toiminnan päämäärät ja strategia, päätöksenteko, henkilöstön kehittäminen, oppilaiden tulosten seuranta, opettajien toiminnan arviointi, koulun ilmapiiri ja yhteistyö, opetuksen kehittäminen), koulun opettajiin, opetusmateriaaliin ja koulutiloihin liittyvillä asioilla. Tietoa näistä tekijöistä hankittiin rehtoreille suunnatulla kyselyllä. Mukana lopullisessa analyysissä oli 40 tehokasta (69 prosenttia kyselyn saaneista) ja 33 tehotonta (46 prosenttia kyselyn saaneista) koulua.

Koska tarkasteltava ilmiö tässä tapauksessa on kuvattavissa dikotomiana siten, että koulu kuuluu joko tehokkaiden ryhmään tai tehottomien ryhmään, estimoitavaksi malliksi valittiin tilanteeseen sopiva kahden vaihtoehdon Probit-malli. Tutkimuksessa estimoitiin kahdentyyppisiä malleja. Näistä toisessa testattiin joidenkin resurssi- ja ympäristötekijöiden yhteyttä tehokkuuteen. Toisessa vaihtoehdossa pitäydyttiin puolestaan pelkästään koulujen sisäiseen toimintaan liittyvissä muuttujissa kontrolloimalla kuitenkin ensimmäisessä vaiheessa tilastollisesti merkitseviksi osoittautuneet tekijät.

Estimointitulosten mukaan lukioiden resurssi- ja ympäristötekijöistä korkea sisäänpääsyraja, homogeeninen oppilasaines mitattuna lukion päästötodistuksen lukuaineiden keskiarvon keskihajonnalla ja suuri tyttöjen osuus lisäsivät koulun todennäköisyyttä kuulua tehokkaiden lukioiden ryhmään. Sen sijaan koulun käytettävissä olleella varustetasolla, tiloilla, opettajien koulutuksella ja kokemuksella sekä vanhempien ja koulun välisellä yhteistyöllä ei ollut yhteyttä tehokkuuteen.

Myöskään koulujen sisäiseen toimintaan liittyvistä tekijöistä ei kovinkaan moni ollut tilastollisesti merkitsevä selittäjä sen jälkeen kun oppilasaines oli kontrolloitu. Koulun todennäköisyys olla tehokas lisääntyi, jos koululle ei ollut määritelty toiminta-ajatusta, päämääriä ja strategiaa, jos koululla oli muu kuin traditionaalinen organisaatorakenne, jos koulun rehtori teki ehdotukset uusista opettajista ja koululautakunta ainoastaan hyväksyi esitykset, mitä vähemmän opettajat osallistuivat koulutukseen, ja mitä vähemmän koulussa oli yli ainerajojen meneviä projekteja. Sen sijaan sellaisilla tekijöillä kuin opettajien ja oppilaiden suoritusten seurannalla, opetuksen kehittämisellä ja opettajien mahdollisuudella vaikuttaa päätöksentekoon ei näyttänyt olevan yhteyttä tehokkuuteen.

Tämä tutkimus vahvistaa osaltaan aiempaa käsitystä koulutusprosessien mallittamisen vaikeudesta. Tehokkuuseroja on vaikea selittää. Monet tekijät, joiden ajatellaan olevan yhteydessä koulujen suoritteisiin, eivät sitä olekaan tai jos ovat, vaikuttavatkin päinvastaiseen suuntaan kuin

oletettiin. Siksi näyttäisikin siltä, että vaikka koulujen välillä on selviä eroja oppimistulosten suhteen, hyvään tulokseen voidaan päästä usealla eri tavalla. Näiden vaihtoehtojen kuvaaminen helposti mieleen tulevilla muuttujilla ei kuitenkaan tuota tulosta. Tämän vuoksi tarvittaneenkin täydentäviä tutkimusotteita, joissa yksittäisiä kouluja tarkastellaan kokonaisvaltaisemmin ja tätä kautta pyritään selvittämään ja kuvaamaan tehokkaiden koulujen toimintatapoja.

Tutkimusprojektin viimeisenä vaiheena onkin ollut tähän suuntaan eteneminen keräämällä haastatteluaineisto yhteensä yhdeksästä tehokkaasta ja tehottomasta lukiosta. Kustakin koulusta haastateltiin rehtorin lisäksi kahta lukuaineiden opettajaa. Haastatteluaineistoa analysoimalla tavoitteena on lisävalaista tilastollisen analyysin keskeisiä tuloksia eli miksi oppilasaines näyttää niin tärkeää osaa tehokkuudessa ja koulujen toiminnassa ja miksi muilla niin resurssi kuin koulujen sisäiseen toimintaan liittyvillä tekijöillä näyttäisi olevan marginaalinen rooli koulun arjessa.

3.3 Lukioiden suoritustason ajallinen vaihtelu

Tutkimusprojektin yhteydessä pyrimme saamaan koulukohtaista aikasarjatietoa sekä resursseista että suoritteista pidemmältä ajalta. Tämä osoittautui mahdottomaksi, joten edellä esitellyt kustannus- ja tehokkuustutkimuksemme ovat poikkileikkaustutkimuksia. Saattaa olla, että tavoittelemamme paneeliaineisto antaisi erilaisen kuvan koulujen tehokkuuseroista ja samalla saataisiin esille koulukohtainen ajallinen kehitys.

Paneeliaineiston osalta nimenomaan resurssitietoja ei ollut saatavilla esimerkiksi tärkeän oppilaslaineksen osalta, mutta ylioppilaskirjoitusmenestystä ja päästötodistusta koskevaa tietoa kylläkin. Niinpä niiden osalta tarkasteltiin koulukohtaisia aikaprofiileja, jotka ovat mielenkiintoisia nekin. Nimittäin lehdet ovat alkaneet julkaista mm. lukioiden ylioppilaskirjoitusmenestystä koskevia paremmuusjärjestyksiä yhden vuoden tilanteen perusteella. Mitä ennustearvoa paremmuusjärjestyksillä on seuraavina vuosina?

Tutkimuksessa (Kirjavainen ja Loikkanen 1994d ja 1998) tarkasteltiin pelkästään lukioiden suoritustason pysyvyyttä yli ajan eli pysyvätkö heikot lukiot heikkoina, keskinkertaiset keskinkertaisina ja hyvät hyvinä, vai muuttuuko lukioiden asema merkittävästi yli ajan. Lukioiden suoritemittana käytettiin oppilaiden ylioppilaskirjoituksissa saamien (pisteytettyjen) yleisarvosanojen ja päästötodistuksen lukuaineiden koulukohtaisia keskiarvoja eri vuosina. Tutkimusajanjakso kattoi vuodet 1980—92 eli meillä oli 13 vuoden aikasarja kaikkiaan 478 lukion oppilaiden ylioppilaskirjoitusmenestyksestä. Päästötodistusten keskiarvotiedot olivat saatavissa 468 lukiosta ja 12 vuodelta eli ajanjaksolta 1981—92.

Tutkimuksen päämielenkiinto kohdistui kysymykseen, pysyvätkö hyvät koulut hyvinä ja huonot huonoina tarkastellun kahden suoritemittarin valossa. Liikkuvuutta tarkasteltiin siten, että koulut jaettiin kvartiileihin kunkin vuoden yleisarvosanan perusteella. Tulokset olivat yllättäviä siksi, että liikkuvuutta oli paljon. Alle viisi prosenttia lukioista pysyi parhaiden 25 prosentin joukossa (ylin kvartiili) joka vuosi ajanjaksolla 1980—1992. Toisaalta lukioita, jotka kävivät kaikissa neljässä kvartiilissa näiden 13 vuoden aikana, oli yllättävän paljon (186 kappaletta eli 39 prosent-

tia lukioista). Nämä tulokset kyseenalaistavat sellaiset koulujen paremmuuslistat, joissa käytetään vain yhden vuoden poikkileikkaustietoa ja ajatellaan sen ennustavan hyvin tulevaakin tilannetta.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, onko joidenkin koulujen suoritusaste ollut tarkastelujakson aikana selvästi nouseva, laskeva vai onko se pysynyt muuttumattomana. Jaottelu tehtiin regressioanalyysin avulla siten, että kunkin koulun arvosanaa selitettiin aikatekijällä. Analyysin tulosten mukaan keskimääräisen yleisarvosanan perusteella tulostaan parantaneita kouluja oli noin 38 prosenttia. Tulos oli huonontunut noin 17 prosentissa kouluista. Lukuaineiden keskiarvojen perusteella tulos oli parantunut peräti 56 prosentissa kouluista ja suoritusaste oli heikentynyt vain kahdes- sa lukiossa. Analyysin tulosten mukaan koulujen itse antamat arvosanat ovat toisin sanoen olleet useammin noususuunnassa kuin ylioppilaskirjoitusten arvosanat.

4 Koulutuksen tuotto

Seuraavassa tarkastelemme koulutuksen tuottoon liittyvää tutkimusta. Katsauksen alussa esittelemme koulutuksen yhteyttä palkka- ja työttömyyseroihin. Seuraavaksi esittelemme koulutuksen tuottoa koskevia yleisiä hypoteesejä painottaen niitä seikkoja, jotka vaikeuttavat koulutuksen tuoton arvioimista kausaaliossa mielessä. Tämän jälkeen esittelemme tutkimusprojektissa tehtyjä tutkimuksia, joissa arvioidaan koulutuksen tuottoa valikoitumisprosessit huomioiden, koulutuksen tuoton muutoksia eri sektoreilla ja eri ryhmissä, koulutuksen tuottoa, kun huomioidaan tietotekniikan käyttö sekä sitä, miten koulutus vaikuttaa työuralla etenemiseen. Lopuksi esittelemme sukupolvien välistä taloudellista liikkuvuutta ja koulutusta sen mekanismina.

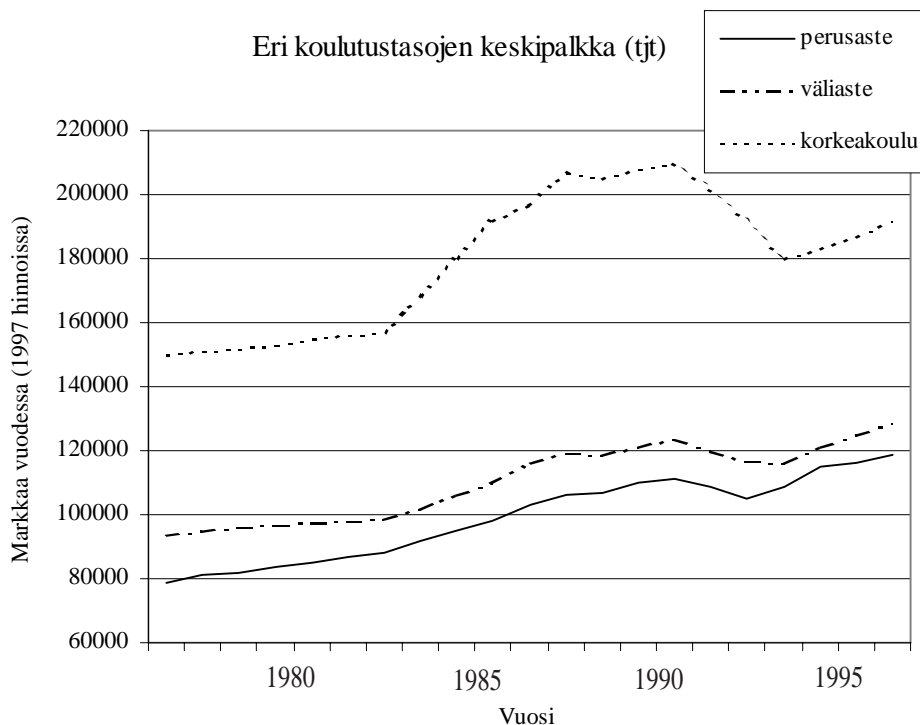
4.1 Koulutus, palkkaerot ja työllisyys

4.1.1 Ansioerot

Korkeammin koulutettujen palkkatulot ovat huomattavasti suurempia kuin vähemmän koulutettujen palkkatulot. Kuviossa 1 näkyvät tulonjakotilastosta (TJT) arvioidut korkeakoulu-, keskiasteen ja peruskoulutuksen käyneiden 25—59-vuotiaiden työvoimaan kuuluvien henkilöiden keskimääräiset vuosiansiot (vuoden 1997 rahassa) vuodesta 1977 vuoteen 1997. Vaikka kaikkien keskipalkat ovat pääsääntöisesti nousseet, näkyvät keskipalkat 90-luvulla laskeneen. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden ansioiden lasku tällä vuosikymmenellä näyttää varsin suurelta, mutta suurelta näyttää noiden ansioiden kasvukin 80-luvulla.

Keskiasteen ja peruskoulutuksen saaneiden keskipalkka on lähimmillään vuonna 1995, jonka jälkeen niiden ero on taas kasvanut. Näiden ryhmien välinen ero on hyvin pieni verrattuna korkeakoulututkinnon suorittaneisiin. Kun kahden tässä tarkastelussa alimman koulutustason välillä on

n. 10 prosentin ero, korkeakoulututkinnon suorittaneiden keskiansio on korkeimmillaan, 1980-luvun lopussa n. kaksi kertaa peruskoulutuksen saaneiden vuosiansioita korkeampi.



Kuvio 1. Keskimääräinen vuosipalkka eri koulutustasoilla 1977—1997 (Lähde: Tulonjakotilasto)

Eri tason koulutuksen saaneiden vuosipalkkojen vertailu koulutuksen tuottavuuden mittarina voi monesta syystä olla harhaanjohtavaa. Talouskasvun myötä kaikkien palkat nousevat, eikä esim. keskiasteen koulutuksen käyneiden palkan kasvu yksin kerro ko. koulutustason tuottavuudesta. Työn tarjonta ja työttömyys vaihtelevat eri koulutuksen saaneiden työntekijäryhmien välillä, joten vuosiansioiden väliset erot mittaavat eroja myös tehdyssä työn määrässä, eikä vain palkkojen välillä. Työvoiman ikärakenne ja sen mukana työvoiman koostumus eri koulutustasojen sisällä muuttuu ajan myötä. Naiset ja miehet saattavat toimia osin eri työmarkkinoilla. Muutokset eri työmarkkinoiden toiminnassa ja työvoiman koostumuksessa saattavat tuottaa suuriakin eroja keskiansioissa.

Koulutuksen tuottoja olisi siis tarkasteltava siten, että talouskasvun vaikutukset sekä työttömyyden ja työn tarjonnan vaihtelut olisi eliminoitu ja ikä- ja sukupuolirakenne vakioitu. Näiden tekijöiden vaikutukset vakioidaan tyypillisesti regressiomenetelmällä. Teknisistä syistä taas on usein "turvallisempaa" tarkastella ei palkkaa vaan palkan luonnollista logaritmiä. Palkkojen jakauma on yleensä voimakkaasti oikealle vino eli matalaa palkkaa saavia on suhteellisen paljon, mutta myös

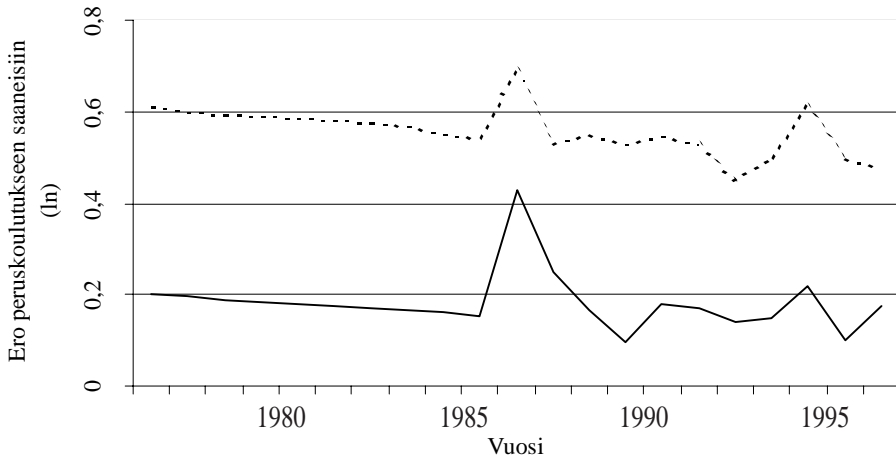
hyvin korkeita palkkoja nauttavia löytyy, joskin heidän lukumääränsä on pieni. Palkkojen luonnollinen logaritmi sen sijaan on usein (enemmän) symmetrinen, joten palkkajakaumaa voi perustellummin approksimoida ehdollisella normaalijakaumalla. Koulutuksen vakioitun tuoton havainnollistamiseksi on tulonjakotilaston yksilötason aineistosta vuosina 1977—1997 estimoitu regressioyhtälö, jossa kuukausipalkan luonnollista logaritmiä selitetään iällä, havaintovuodella ja koulutus-tasolla. Miehillä ja naisilla on estimoitu eri yhtälöt.

Yhtälössä on estimoitu koko periodille ensisijaiset vaikutukset sekä iän ja koulutusasteen vaihtelu havaintovuosien yli. Selittäjien vaikutus palkkaan siis voi vaihdella yli ajan. Kuviossa 2 näkyy miten keskiasteen ja yliopistokoulutuksen saaneiden palkat vaihtelevat suhteessa perusasteen koulutuksen saaneiden palkkaan kunakin vuonna.

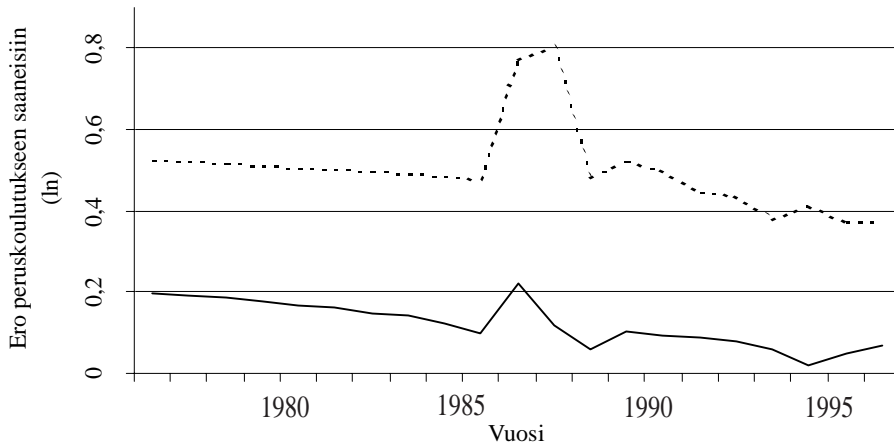
Koulutuksen tuotto näyttäisi regressiokertoimien mukaan laskevan vuodesta 1978 vuoteen 1997 sekä keskiasteen että yliopistotutkinnon osalta. Miehillä lasku on melko loivaa, varsinkin keskiasteen tutkinnon suorittaneilla, naisilla taas muutokset ovat jyrkempiä. Jostakin syystä 80-luvun loppupuolella koulutuksen tuotot muuttuivat jyrkästi kaikissa ryhmissä. Keskiasteen tutkinto on naisilla ja miehillä periodin alussa suurin piirtein yhtä kannattava, eli tuottaa n. 20 prosenttia korkeamman palkan kuin pelkkä perusaste, mutta naisilla periodin lopussa keskiasteen palkkaetu on kutistunut noin puoleen tuosta. Miehillä vasta vuonna 1997 keskiasteen koulutuksen tuotto laskee yhtä matalalle kuin naisilla. Yliopistotutkinto on naisille vähemmän kannattava kuin miehille, sen tuotto on laskenut naisilla enemmän kuin miehillä, ja myös ero keskiasteen koulutukseen on miesten vastaavaa eroa pienempi.

Koulutuksen tuoton muutos näyttää regressioyhtälöstä estimoituna Suomessa kovin erilaiselta kuin vain koulutettujen välisiä tuloeroja tarkastelemalla saattaisi uskoa. On pidettävä mielessä, että koulutuksen suoma suhteellinen palkanlisä voi laskea, vaikka ero markkamääräisesti kasvaisikin. Sikäli kuin koulutus on muihin investointikohteisiin verrannollinen taloudellinen päätös, lienee kuitenkin tietyn koulutuksen tuotto suhteessa vaihtoehtoiseen koulutukseen taloudellisesti relevantti mittari.

Koulutuksen tuotto, miehet (tjt)



Koulutuksen tuotto, naiset (tjt)

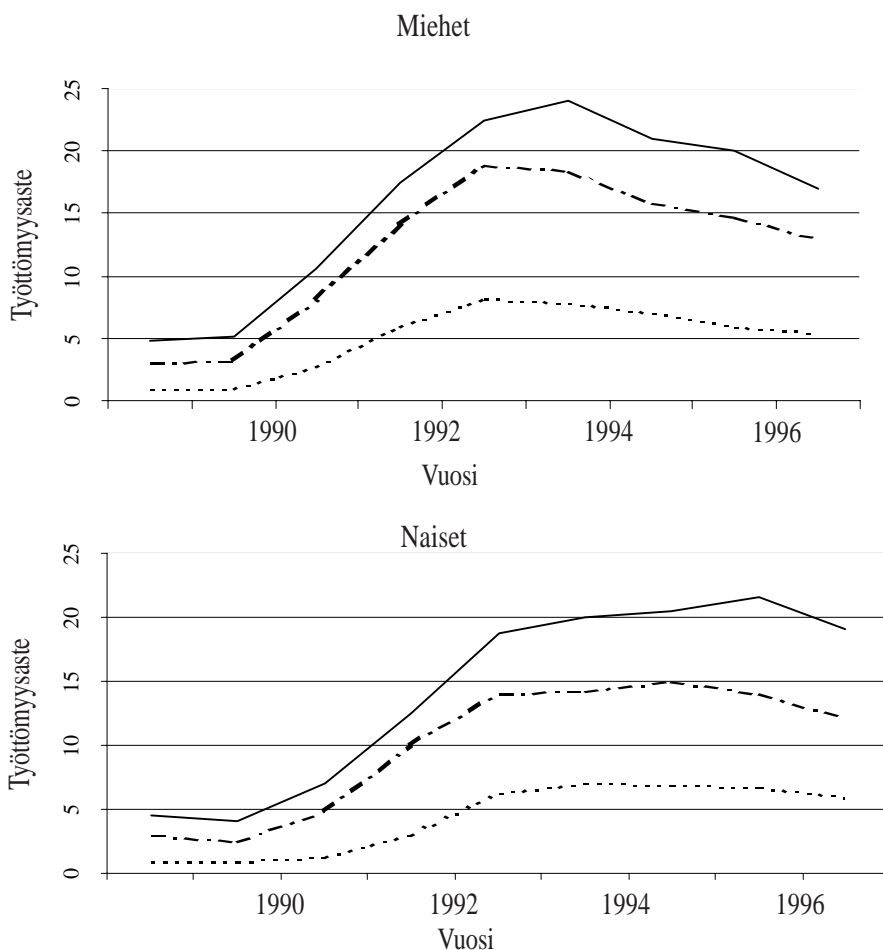


Kuvio 2. Regressioyhtälön avulla arvioitu koulutuksen tuotto⁴

⁴ Koulutuksen tuotto tarkoittaa tässä keskiasteen tutkinnon (—) ja korkeakoulututkinnon (...) saaneiden suhteellista palkkaetua perusasteen koulutuksen saaneisiin.

4.1.2 Työttömyserot

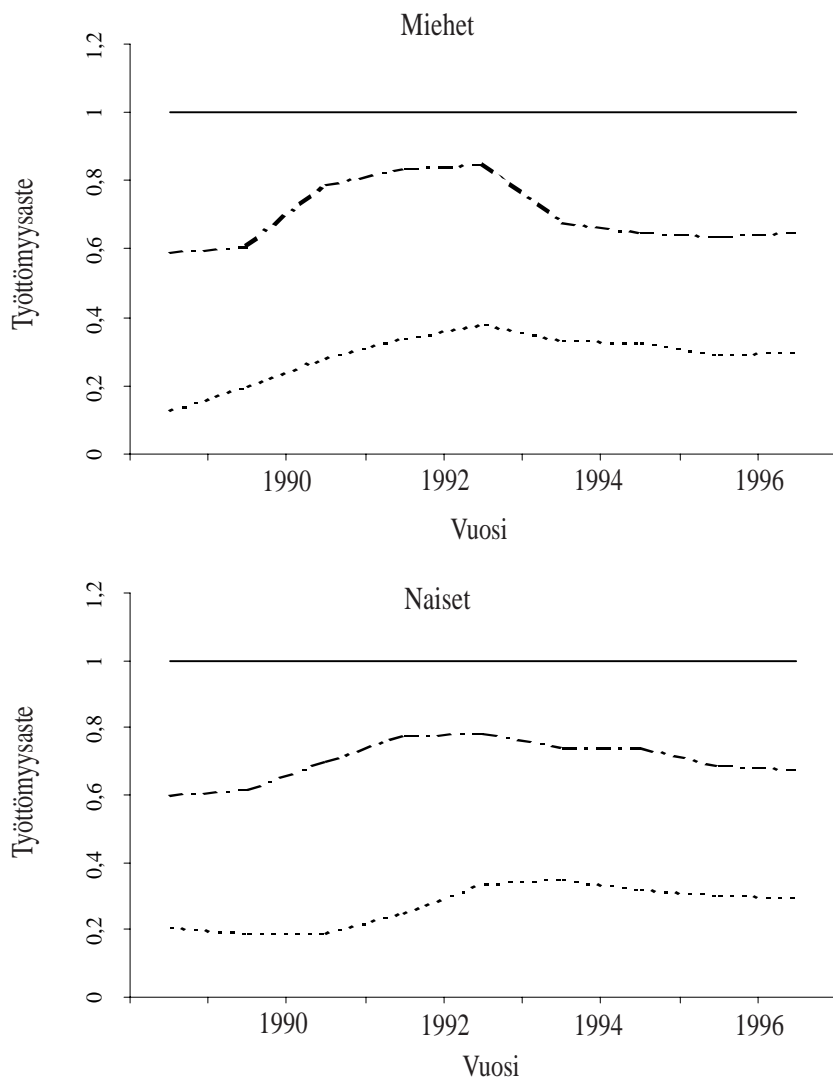
Eri koulutustasoilla olevien ihmisten välillä vallitsee huomattavia eroja tehdyssä työn määrässä ja työttömyysasteessa. Työpanoksesta (useimmiten -ajasta) maksettu korvaus (tunti- tai kuukausipalkka) mittaa työn hintaa, mutta koulutuksen tuottoa tarkasteltaessa olisi otettava huomioon myös koulutustasojen väliset työllisyserot (kuvio 3).



Kuvio 3. Koulutustasojen väliset työttömyserot

Työttömyyserot eriasteisen koulutuksen saaneiden välillä pysyivät suurin piirtein yhtä suurina vuosina 1989 ja 1990, mutta laman alussa perus- ja keskiasteen koulutuksen saaneiden työttömyys nousi huomattavan paljon korkeammaksi kuin korkeakoulututkinnon suorittaneiden työttömyys. Miehillä muutokset näkyvät olleen suurempia ja nopeampia kuin naisilla.

Erilainen kuva koulutuksen vaikutuksesta saadaan suhteuttamalla keskiasteen ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden työttömyysasteet perustutkinnon omaavien työttömyyteen (kuvio 4). Mitä korkeammat nämä suhteelliset työttömyysasteet ovat, sitä lähempänä ovat keskiasteen ja yliopistotutkinnon suorittaneiden työttömyysasteet perusasteen koulutuksen saaneiden vastaavia. Sekä miehillä että naisilla koulutuksen tuottama "työllisyysetu" pieneni vuosina 1989—1993, mikä kuviossa ilmenee kuvaajien nousuna lähemmän yhtä (miehillä jyrkemmin kuin naisilla). Vuoden 1993 jälkeen koulutuksen työttömyysetu on jälleen kasvanut.



Kuvio 4. Koulutustasojen väliset suhteelliset työttömyyserot

4.2 Miksi koulutus on tuottava investointi?

Luvussa 4.1 havainnollistettiin koulutustasojen välisiä palkka- ja työllisyyseroja. Koulutustasojen väliset erot eivät kuitenkaan kerro sitä, *miksi* koulutustasojen välillä on toimeentuloeroja. Vaikka julkisessa keskustelussa korkeamman koulutuksen mukanaan tuomaa palkanlisää pidetään itsestäänselvyytenä (joskin usein päivitellään sen pienuutta), ei taloustieteen näkökulmasta ole täysin selvää, miksi koulutuksen myötä palkkojen tulisi *kasvaa*.

Eri koulutuksen hankkineiden välisille palkkaeroille on periaatteessa kaksi eri (ei välttämättä toisensa poissulkevaa) selitystä. Perinteinen lähtökohta on, että työntekijän tuottavuus kasvaa koulutuksen myötä. Mitä korkeampi koulutus, sen korkeampi tuottavuus (tuottavuuden *kasvu* tosin on nopeinta koulutuksen alussa). Koulutus on tässä suhteessa aineeton tuotannontekijä. Puhutaan koulutuksesta investointina aineettomaan tai *henkiseen pääomaan*.

Havaitut palkkaerot eri koulutustason hankkineiden välillä voivat kuitenkin johtua siitä, että koulutus on (tulevan) työntekijän keino *signaloida* potentiaaliselle työnantajalle omaa kyvykkyyttään (Spence 1973). Koulutus vaatii samoja ominaisuuksia, joita tuleva työnantaja työntekijöiltään edellyttää, eli lahjakkuutta ja sitkeyttä (vaikkei tuottavuutta nostaisikaan). Koulutus toimii siis eräänlaisena työhönottotestinä, muttei välttämättä edistä tuottavuutta eikä kartuta aineetonta pääomaa.

Äärimmillään tulkittuna *signalointihypoteesi* ei jätä sijaa koulutuksen tuottavuutta kasvattavalle roolille. Signalointihypoteesi on läheistä sukua sille ajatukselle, että palkkaerot kuvastavat *valikoitumista*. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden palkat ovat korkeampia, koska korkeakouluihin valikoituu keskimääräistä lahjakkaampia yksilöitä. Valikoituminen ei sulje pois sitä mahdollisuutta, että koulutus lisää tuottavuutta. Päin vastoin on mahdollista, että lahjakkaammat hakeutuvat koulutukseen, koska se lisää heidän tuottavuuttaan eniten. (Uusitalo (1998) esittää empiirisiä arvioita lahjakkuuden tuottoarviossa aiheuttamasta harhasta.)

Eräs valikoitumisen keskeinen seuraus on, että havaitut palkkaerot kuvaavat koulutuksen varsinaisen vaikutuksen lisäksi valikoitumisprosessia. Koulutusinstituutioita muutettaessa saattaa valikoitumisprosessi muuttua. Aiempien instituutioiden ja niiden aikana vallinneiden valikoitumisprosessien tuottamat palkkaerot eivät välttämättä vastaa uuden koulutusjärjestelmän tuottamia palkkaeroja. Koulutuksen reformit ja valikoituminen siis vaikeuttavat koulutuksen tuottojen "ennustamista". Koulutuksen yksityiset tuotot saattavat kuitenkin olla tärkeä motiivi koulutuspoliittisille päätöksille, joten valikoitumisen aiheuttama epävarmuus koulutuksen "oikeista" tuotoista vaikeuttaa julkista päätöksentekoa.

Valikoitumisen seurauksena koulutuksen tuottoa on vaikea arvioida. Ei kuitenkaan ole selvää, yli- vai aliarvioituuko koulutuksen tuotto, jos valikoitumisprosessia ei oteta huomioon. Lahjakkaimmat henkilöt oppivat helpommin ja nopeammin, joten heillä on kouluttautumiseen suhteellinen etu (sitä paitsi he todennäköisesti menestyvät paremmin pääsykokeissa). Mikäli he eivät olisi hankkineet muodollista koulutusta, heillä olisi kuitenkin muita korkeampi palkka, eli palkka yliarvioi koulutuksen tuoton.

Jotkin tekijät vaikuttavat kuitenkin päinvastaiseen suuntaan. Eräs tärkeä koulutuksen henkilölle aiheuttama kustannus on koulutuksen aikana saamatta jäänyt palkka. Tämä on lahjakkaammilla henkilöillä tietenkin suurempi, joten koulutus maksaa heille tässä suhteessa enemmän. Mikäli yksilöt ottavat (vain) nämä kustannukset huomioon koulutus päätöstä tehdessään, koulutukseen hakeutuisi keskimäärin vähemmän lahjakkaita, joten koulutuksen tuotto aliarvoituisi. Myös monet muut vaikeasti havaittavat tekijät vaikuttavat koulutuksen (usein muussa kuin rahassa mitatuissa) kustannuksiin. Tärkeimpiä ovat sosioekonominen ja -kulttuurinen tausta sekä asuinpaikkaan liittyvät tekijät, kuten yleinen koulutustaso, sijainti jne.

Mahdollinen valikoituminen siis vaikeuttaa koulutuksen tuoton arviointia. Signaalintihypoteesilla on potentiaalisesti hyvin tärkeitä koulutuspoliittisia seurauksia. Mikäli signaalintihypoteesi dominoi henkinen pääoma -hypoteesia, saattaa nykyisenlaajuinen koulutusjärjestelmä olla tehoton. Koulutusjärjestelmän pyörittäminen kun on verrattain kallista ja työntekijöiden signaalit eli tuottavuuteen vaikuttavat lahjakkuus- ja osaamiserot voisi selvittää esim. standardisoiduilla testeillä. Se, johtuvatko koulutustasojen väliset palkkaerot pääasiassa eroista henkisen pääoman määrässä vai työntekijöiden kykyjä koskevista signaaleista, on potentiaalisesti yhteiskunnallisesti tärkeä kysymys. Koulutusjärjestelmä, jonka ainoa funktio on antaa mahdollisuus siihen osallistujien siten osoittaa kolmannelle osapuolelle (työnantajille) lahjakkuuttaan ei liene kovin rationaalinen, jos vaihtoehtoinen, halvempi tapa tuottaa vastaava informaatio olisi käytettävissä.

Koulutuksella on tärkeä rooli usealla eri taloustieteen alueella. Koulutuksella ajatellaan olevan tärkeä rooli maiden välisten talouden kasvuvauhtien selittämisessä. Koulutuksen positiivinen vaikutus kasvuun on esimerkki koulutuksen *ulkoisvaikutuksista*, eli sellaisesta taloudellisen toiminnan seurauksesta, joka ei sisälly yksittäisen toimijan päämääriin. Koulutuksella ajatellaan olevan useita eri ulkoisvaikutuksia. Sillä voi olla vaikutuksia terveyteen (kehityksessä korkeammin koulutettujen naisten lapset ovat terveempiä), koulutusta hankkineet saattavat levittää tietojaan ympärivään yhteisöön, jne.

Positiivinen ulkoisvaikutus on, määritelmän mukaan, toiminnan mukanaan tuoma hyöty, jota toimija ei ota huomioon, koska se koituu muiden hyväksi. Koulutusinvestoinnit jäisivät yhteiskunnan kannalta liian matalalle tasolle, jos koulutusmarkkinoiden annettaisiin toimia puhtaasti yksityistaloudelliselta pohjalta, koska koulutuksen yhteiskunnallinen nettotuotto (karkeasti yksityinen tuotto + ulkoisvaikutus - kustannukset) on yksityisten nettotuottojen summaa suurempi.

Julkisrahoitteisen koulutuksen motiivit olisivat hyvin heikot, jos koulutuksella olisi pääasiassa signaalintifunktio eikä se olisi aidosti tuotantoresurssi. Toki saattaisi olla yhteiskunnallisesti kannattavaa subventoida jotakin muuta signaalintimekanismia, mutta ainakaan ei nykyisenlaajuiselle, monivuotiselle koulutusjärjestelmälle olisi perusteita. Koulutusjärjestelmän mielekkyyden kannalta olisi syytä tietää, kumpi selitys dominoi, tai ainakin se, johtuuko merkittävä osa havaituista koulutuksen "tuotoista" koulutusinvestoinneista.

Näiden kahden selityksen keskinäistä paremmuutta on vaikea empiirisesti arvioida. Olisi kuitenkin outoa, jos koko koulutusjärjestelmämme pääasiallinen selitys olisi signaalintihypoteesin mukainen henkilöiden koulutuksesta selviytymisen koetteleminen työnantajien tarpeita varten. Vaikka yleisesti ottaen voi olla harhaanjohtavaa uskoa olemassa olevien instituutioiden olevan tehok-

kaita, ei tästä välttämättä seuraa, että ne ovat niin laajassa mitassa tehottomia, kuin signaalointihypoteesi antaisi aihetta uskoa. On myös syytä korostaa, että hypoteesit eivät ole toisensa poissulkevia. Eri tutkintojen mukaiset palkkaerot saattavat kuvastaa sekä erilaista työn tuottavuutta että yritysten signaaleista maksamaa palkkiota.

Kruhse-Lehtonen (1999) tarkastelee lisensiaattityössään, miten erilaiset valikoitumisprosessit teoriassa vaikuttavat koulutuksen arvioituihin tuottoihin, miten koulutuksen tuoton arviointia haittaavat harhat voitaisiin poistaa sekä millaisia johtopäätöksiä tuotoista voidaan vetää, kun valikoitumista on yritetty vakioida. Yleisin keino harhattomien arvioiden löytämiseksi on käyttää arvioinnissa apuna nk. instrumenttimuuttujia. Instrumentiksi käy sellainen muuttuja, joka on korreloitunut (mieluiten kausaalisesti) valikoitumisprosessin tuottaman, nk. *endogeenisen* selittäjän vaan ei virhetermin kanssa. Hyviä instrumenttejä, jotka tuottaisivat selittäjässä luonnollisen kokeen kaltaisen virhetermistä riippumattoman vaihtelun, on vaikea löytää.

4.3 Koulutuksen tuotosta Suomessa

4.3.1 Koulutuksen tuotto ja valikoituminen

Kruhse-Lehtonen (1999) tarkastelee mahdollisuuksia arvioida koulutuksen tuottoa Suomessa valikoitumisprosessin aiheuttamasta harhasta puhdistettuna. Aineistona käytettiin väestö- ja asuntolaskentojen pitkäaistiedostosta poimittua kotitalouspohjaista otosaineistoa, joka kokonaisuudessaan kattaa n. 600 000 suomalaisen ansioita, koulutusta ja muita tietoja väestölaskentavuosina vuodesta 1970 vuoteen 1995. Ensimmäisessä empiirisessä luvussa tarkastellaan, miten jo kertaalleen työuransa aloittaneiden henkilöiden aikuisena suorittama tutkinto vaikutti heidän ansioihinsa. Näillä aikuisena tutkinnon suorittaneilla oli samoilla ominaisuuksilla varustettuihin nähden matalammat ansiot sekä ennen tutkinnon suorittamista että sen jälkeen ja myös enemmän työttömyyskuukausia. Tämä viittaisi siihen, että heidän vaihtoehtoiskustannuksensa olivat matalammat, eli aikuiskoulutukseen valikoituminen olisi negatiivista. Tarkasteltaessa ansioita ennen ja jälkeen uutta tutkintoa, näiden henkilöiden koulutusinvestointi näyttäisi tuottavan enemmän, jos uusi tutkinto on samalla alalla, mutta hierarkkisesti korkeammalla tasolla kuin aiempi tutkinto verrattuna samantasoiseen tutkintoon eri koulutuslallalla (jälkimmäinen ei ansioita nosta).

Koulutuksen tuotosta Suomessa yli ajan, ainakin vuodesta 1970 lähtien on olemassa melko paljon tutkimustietoa (ks. esim. Eriksson ja Jäntti 1997). Siitä, johtuvatko ajassa havaittavat erot eri koulutusasteen saaneiden yleisestä palkkojen muutoksesta vaiko työvoiman ikärakenteen muutoksesta, tiedetään melko vähän (ks. tosin Uusitalo 1998). Koulutuksen tuotto näkyisi laskevan Suomessa 1970-luvulta, nousevan hieman 1980-luvun puolivälistä vuoteen 1990 ja laskevan taas sen jälkeen. Koulutuksen tuotto saattaa osin riippua sekä eri koulutusryhmien suhteellisesta osuudesta väestössä (eli tarjonnasta) että työnantajien tarpeesta (eli kysynnästä). Väestön ikärakenteen muuttuessa muuttuu myös työkokemuksen ja koulutuksen yhteisjakauma. Jotta koulutuksen tuo-

ton selityksistä voisi alkaa muodostaa jonkinlaista kuvaa, olisi tärkeä tuntee tarkemmin tuoton muutosten rakenne.

Eräs keino koulutuksen muutosten rakenteen selvittämiseksi on arvioida sen tuotto eri kohorteissa yli ajan. Näyttäisikin siltä, että vanhemmilla kohorteilla korkeampi koulutus tuotti paremmin kuin nuoremmilla. Osaselitys tälle lienee, että korkeasti koulutettuja oli aiemmin vähemmän. Korkeamman koulutuksen tarjonnan (kysyntää nopeampi) kasvu voisi selittää koulutuksen aikaansaamien palkkaerojen supistumisen. On toisaalta mahdollista, että koulutuksen tuotto laskee koulutuksen laajentuessa, koska koulutukseen poimitaan nyt lahjakkuusjakaumasta laajemmin kuin aiemmin, eli tuoton lasku johtuisi valikoitumisen muutoksesta (aiempaa heikompa aineista hakeutuisi koulutukseen). Hyviä instrumenttejä tällaisen, koko valikoitumisprosessin muutosta koko maassa koskevan hypoteesin arvioimiseen on hyvin vaikea löytää. Saadut tulokset eivät kuitenkaan tue tätä valikoitumisen muutosta koulutuksen tuoton muutosten selittäjänä.

Suomessa on viime vuosikymmeninä tehty ainakin yksi sellainen koulutusjärjestelmän muutos, jonka odottaisi tuottavan eksogeenista eli virhetermistä riippumatonta vaihtelua koulutusmuuttujassa. Peruskoulu-uudistuksen myötä nimittäin kaikille pakollisen koulutuksen pituus muuttui ja uudistus toteutettiin Pohjois-Suomesta lähtien asteittain. Samana vuonna syntyneiden koulutuksen pituus riippuu sen vuoksi osin asuinpaikasta. Vertaamalla koulutusta ja ansioita niillä, jotka asuivat peruskoulu-uudistuksen toteuttaneissa kunnissa niihin, joiden asuinkunta ei vielä ollut uudistuksen parissa, saadaan luonnollisen kokeen kaltainen tilanne.

Miesten koulutuksen pituuteen ei peruskoulu-uudistus kuitenkaan näytä vaikuttaneen. Naisien koulutuksen pituus ja ansiot kasvoivat uudistuksen seurauksena tilastollisesti merkittävästi, mutta muutos ei ollut suuri. Jos altistusta uudistukselle käytetään instrumenttimuuttujana, koulutuksen tuottoarvio enemmän kuin kaksinkertaistuu normaaliin verrattuna. Naisilla arvio on vielä suurempi. Peruskoulu-uudistus ei kuitenkaan ole ihanteellinen uudistus ainakaan koulutusvuosien tuoton arvioinnissa, koska uudistuksen myötä muuttui koulutuksen pituuden ohella sen sisältö. On myös mahdollista, että sosioekonominen valikoituminen on uudistuksen myötä muuttunut. Vaikka miesten ansiot tai koulutus eivät näy uudistuksen ansiosta muuttuneen, saattaa uudistuksen vaikutus pidemmällä tähtäimellä liittyä juuri valikointiprosessin muutokseen.

4.3.2 Palkkaerot ja koulutus yksityisellä ja julkisella sektorilla

Yksityiset yritykset ja julkisen sektorin työnantajat, eli valtio ja kunnat, saattavat palkita koulutusta eri tavoin. Mahdollisia syitä sektoreiden välisiin palkkaeroihin on useita. Julkisella sektorilla ajatellaan työsuhteiden olevan vakaampia, joten yksityinen sektori joutuu ehkä maksamaan tiettyä "riskilisää", koska työn menettämisen todennäköisyys on suurempi ja sitä myötä odotetut ansiot ovat pienemmät yksityisellä työnantajalla. Voidaan ajatella julkiselle sektorille hakeutuvan riskejä karttavia työntekijöitä, jotka valitsevat matalamman palkan, mutta paremman työsuhdeturvan.

Suomessa ei kuitenkaan julkisen ja yksityisen sektorin välinen palkkaero ole samanlainen kuin anglo-saksisissa maissa havaittu. Koulutuksen tuotto julkisella sektorilla Suomessa oli 1980-

luvun loppupuolella korkeampi kuin yksityisellä sektorilla (Asplund 1993), eli saman koulutuksen saaneiden palkat olivat julkisella sektorilla korkeammat. Yksityistä riskilisää ei siis Suomessa tuolloin ollut. Asplund (1993) havaitsi myös, että valikoitumiseen julkiselle tai yksityiselle sektorille vaikuttivat palkkaeron lisäksi työolot, työympäristö sekä perhetilanne. Havaitut palkkaerot ovat siis osittain systemaattisen valikoitumisen tulosta.

Asplund (1998) tarkastelee yksityisen ja julkisen sektorin välisen palkkaeron kehitystä analysoimalla vuosien 1987, -89, -91 ja -93 työvoimatilastoja. Noina vuosina suhdannevaihtelut Suomen taloudessa ja työmarkkinoilla olivat historiallisesti katsoen hyvin suuria. Makrotason indikaattoreita tarkastellen jää usein huomaamatta, että nousu- ja laskusuhdanteissa niin muutosten ajoitus kuin niiden suuruus vaihtelee sektoreittain. Tämä koskee myös yksilöiden koulutusinvestoinneista saamaa taloudellista hyötyä.

Varsinkin 90-luvun lama koetteli eri työntekijäryhmiä varsin eri tavoin. Eripituisen koulutuksen hankkineiden, yksityisellä sektorilla toimivien naisten väliset palkkaerot kasvoivat 90-luvun laman aikana huomattavasti. Varsinkin yliopistotutkinnon hankkineiden naisten suhteellinen asema vahvistui. Yksityisellä sektorilla toimivien miesten keskuudessa sen sijaan koulutusryhmien väliset palkkaerot kasvoivat nopeasti 80-luvun lopun noususuhdanteen aikana. Laman aikana palkkaerot supistuivat siten, että ne vuonna 1993 olivat pienemmät kuin vuonna 1987. Julkisella sektorilla koulutuksen tuottoaste taas on tarkasteluvuosina laskenut tasaisen hitaasti.

Naisilla pitkän työsuhteen mukanaan tuoma palkkaetu on pienentynyt, kun taas yleisen työkokemuksen tuoma palkkaero on vahvistunut. Miehillä kehitys on osin päinvastainen, mutta vaihtelee sektoreittain. Yksityisellä sektorilla toimivan miestyöntekijän pitkän työsuhteen tuoma palkkaetu on vahvistunut, mutta julkisella sektorilla taas yleisen työkokemuksen suoma palkkaetu on korostunut. Yksityisen sektorin työnantajan tarjoaman henkilöstökoulutuksen vaikutus palkkaan on miehillä vahvistunut, mutta naisilla heikentynyt. Pienin palkkaetu henkilöstökoulutuksesta on julkisen sektorin naistyöntekijöillä.

Nämä eri työntekijäryhmiä kohdanneet varsin erilaiset muutokset palkanmuodostuksessa vahvistavat sitä kuvaa, että miehet ja naiset toimivat eri työmarkkinoilla. Miesten ja naisten palkanmuodostus on erilaista, ja taloudellisissa oloissa tapahtuvat muutokset vaikuttavat näihin prosesseihin eri tavoin. Valikoitumisprosessilla lienee tärkeä rooli palkanmuodostuksessa ja eri työntekijäryhmien välisen erojen muutoksiin.

4.3.3 Työura ja koulutus

Suurin osa koulutuksen tuottoa koskevasta, niin suomalaisesta kuin kansainvälisestä kirjallisuudesta tarkastelee koulutuksen tuottoa poikkileikkauksessa. Silloinkin kun on käytetty aitoa pitkittäisaineistoa eli samojen henkilöiden tietoja (tuloja ja koulutusta) useampana vuotena, näitä toistuvia mittauksia on käytetty lähinnä erilaisten arviointia haittaavien tekijöiden, kuten valikoitumisen ja lahjakkuuden aiheuttamien harhojen "puhdistamiseen" estimaattoreista. Tutkimuksen kohteena

on useimmiten ollut koulutuksen tuotto siinä mielessä, miten suuri on palkkaero eri koulutuksen saaneiden välillä.

Koulutus saattaa kuitenkin vaikuttaa myös työntekijän palkkauraan. Kouluttautuva saattaa nauttia paitsi korkeammasta palkasta myös nopeammasta palkan kasvusta kuin vähemmän koulutusta hankkinut työtoverinsa.

Suomalaisessa työelämässä palkka on usein työ- tai virkaehtosopimuksen kautta sidottu asemaan ja työtehtäviin. Näin ollen työuralla eteneminen on, yleisten palkankorotusten ja erilaisten yritys- tai toimialalisten ohella, keskeisessä asemassa palkkakehityksessä. Lilja (1997) tarkastelee koulutuksen merkitystä toimihenkilöiden urakehityksessä sekä miten miesten ja naisten urakehitys poikkeavat toisistaan. Tutkimusaineistona hän käyttää Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliiton (TT) keräämää palkka-aineistoa vuosilta 1980—95. Analyysit keskittyvät TT:n jäsenyrityksissä palveleviin toimihenkilöihin, koska muista yrityksistä tai julkiselta sektorilta ei ole samojen henkilöiden urakehitystä useampana vuotena kuvaavia aineistoja.

Toimihenkilöt on jaettu kolmeen ryhmään rekrytointihetken koulutuksen mukaan: peruskoulun käyneet, keskiasteen sekä yliopistotutkinnon suorittaneet. Miesten ja naisten palkka- ja urakehitystä arvioidaan joka koulutusryhmässä erikseen, eli toimihenkilöryhmiä on yhteensä 6 kpl.

Sukupuolten välinen palkkaero pysyy kunkin koulutusryhmän sisällä melko vakiona työuran ensimmäisen 10 vuoden aikana. Peruskoulun käyneiden joukossa miesten palkat ovat 1,5-kertaiset naisten palkkoihin verrattuna, keskiasteen tutkinnon suorittaneilla 1,4- ja yliopistotutkinnon suorittaneilla 1,2-kertaiset miesten palkkoihin verrattuna. Sukupuolten välinen palkkaero pienensii näiden tulosten valossa koulutustason noustessa.

Palkan suuruuteen voivat vaikuttaa muutkin tekijät kuin koulutuksen taso. Mikäli miehillä olisi esimerkiksi keskimäärin enemmän työkokemusta, heidän odottaisi saavan korkeampaa palkkaa, vaikka yhden vuoden lisäys työkokemuksessa tuottaisi yhtä suuren palkanlisän kummallekin sukupuolelle. Keskimääräinen palkkaero voidaan hajottaa osaan, joka selittyy erilaisilla palkan tasoon vaikuttavilla taustaominaisuuksilla, ja osaan, joka johtuu samojen ominaisuuksien erilaisesta palkitsemisesta. Jälkimmäistä kutsutaan usein selittämättömäksi palkkaeroksi.

Peruskoulun käyneillä toimihenkilöillä sukupuolten väliset erot taustaominaisuuksissa selittävät yhtä suuren osan palkkaerosta kuin näiden ominaisuuksien erilainen palkitseminen, eivätkä nämä osuudet juuri työuran aikana muutu. Keskiasteen tutkinnon suorittaneiden miesten ja naisten välisistä palkkaeroista heidän taustaominaisuutensa selittävät työuran alussa suuremman osan. Uran edetessä miesten ja naisten taustaominaisuuksista tulee melko samankaltaisia, mutta kasvava osa palkkaerosta selittyy miesten paremmasta palkitsemisesta. Yliopistotutkinnon suorittaneilla hyvin pieni, ja ajan uran myötä laskeva osa sukupuolten välisistä palkkaeroista selittyy eroilla taustaominaisuuksissa.

Sukupuolten väliset palkkaerot ovat suurimmat matalimman koulutuksen saaneilla, mutta selittämätön palkkaero muodostaa suurimman erän korkeimman koulutuksen saaneiden parissa. Tärkein osa selittämättömistä palkkaeroista johtuu iän ja aiemman työkokemuksen palkitsemisesta. Tulokset viittaavat siihen, että miehet löytävät naisia helpommin tuottavan uraputken. Mahdollinen selitys keskiasteen ja yliopistotutkinnon suorittaneiden selittämättömien palkkaerojen kas-

vuun liittyy miesten nopeampaan ylenemiseen. Selittämättömien erojen vakaus peruskoulun käyneiden joukossa viittaa taas siihen, että ylennyksien todennäköisyys ei tässä ryhmässä ole kummankaan sukupuolen kohdalla kovinkaan korkea.

4.3.4 Tietotekniikan käyttö ja koulutuksen tuotto

Taloustieteellisessä keskustelussa koulutuksen palkkavaikutuksista keskeinen ajatus on, että korkeamman koulutuksen saaneilla on korkeampi tuottavuus, koska koulutus kasvattaa tuottavuutta ja/tai koska koulutukseen on hakeutunut tuottavampia henkilöitä. Mitä kautta tuo korkeampi tuottavuus toimii on kuitenkin eräänlainen musta laatikko. Koulutuksen tuoman palkanlisän täytyy liittyä työtehtäviin. Yhdysvalloissa koulutuksen tuotto kasvoi 1980- ja 1990-luvuilla voimakkaasti. Eräs selitys tuoton kasvulle on lisääntynyt tietotekniikan käyttö (Krueger 1993), joka ensimmäisten arvioiden mukaan selittäisi 40 prosenttia kasvaneesta tuotosta. DiNardo ja Pischke (1996) kuitenkin osoittivat, että ATK-laitteiden käytön palkkalisä todennäköisesti kuvastaa henkilöiden havaitsemattomia tuottavuuseroja pikemmin kuin aitoa tuottavuuseroa.

Asplund (1998a) arvioi työvoimatilastojen (TVT) aineistolla ATK-laitteiden käyttöön liittyvän palkanlisän Suomessa vuosina 1987, 1989, 1991 ja 1993. ATK-laitetta käyttävillä miehillä tuntipalkka oli 1987 8,4 prosenttia korkeampi verrattuna muihin. Naisilla tuo palkanlisä oli vain 3,5 prosenttia, mutta jo vuonna 1989 sukupuolten välinen palkkaero ATK-laitteen käytössä oli hävinnyt (muut sukupuolten väliset palkkaerot eivät hävinneet). ATK-laitteen palkkaero kutistui vuonna 1991 6,4 prosenttiin eikä sitä vuoden 1993 aineistossa ole lainkaan. TVT:ssa on kysytty myös, minkälaista ATK-laitetta työntekijä käyttää. Vain valvontalaitetta tai tietokonepäättettä työsäään käyttävät näkyvät saavan siitä palkanlisää.

Koulutuksen tuottoa ja sen muutoksia pohdittaessa edellistä mielenkiintoisempi kysymys on kuitenkin se, mittaako koulutuksen tuotto samoja havaitsemattomia (tai havaittuja) ominaisuuksia, jotka selittävät ATK-laitteen käyttöön liittyvää palkanlisää. Tätä voidaan tarkastella vertaamalla koulutuksen tuottoa ennen ja jälkeen ATK-laitteen käytön vakioimista. ATK-laitteen käyttö selittää koulutuksen tuotosta vain murto-osan. Koska koulutuksen vaikutus tuntipalkkaan ei juuri tarkasteltuna ajanjaksona muutu, vaan pysyy noin 8 prosentin tasolla, ei ATK-laitteen käyttö voi muutoksiakaan selittää.

4.4 Koulutus ja sukupolvien välinen taloudellinen liikkuvuus

Aikuisiässä lapsen taloudellinen asema on pitkälle riippuvainen hänen vanhempiensa tulo- ja varallisuusasemasta niin Suomessa kuin monissa muissa maissa. Onko Suomessa mitattu riippuvuus suurta? Mitkä tekijät toimivat välittävänä mekanismeina? Onko perhetaustan vaikutus miehillä erilainen kuin naisilla, ja tuottavatko tätä samankaltaiset prosessit? Näitä kysymyksiä tarkastelee väestö- ja asuntolaskennoista poimitulla kotitalouspohjaisella aineistolla Österbacka (1999).

Taloudellista asemaa mitataan useimmiten ansiotuloilla, mutta joskus myös pääomatulot ja tulonsiirrot otetaan huomioon bruttotuloina. Riippuvuutta taas tarkastellaan arvioimalla (aikuis-ten) lasten ja heidän vanhempensa tulojen korrelaatiota. Kansainvälinen evidenssi lienee vertailukelpoisin tarkasteltaessa isien ja poikien välistä palkkatulokorrelaatiota, naisten työmarkkinat kun toimivat ja ovat muuttuneet sukupolvien välillä eri tavoin eri maissa. Pohjoismaissa, myös Suomessa, tuo tulokorrelaatio on hyvin matala verrattuna muihin maihin (Björklund ja Jäntti 1999).

Suomessa naisten työmarkkinat ovat jo pidempään olleet melko samankaltaiset kuin miesten esimerkiksi työvoimaosuudella mitattuna. Tutkittujen lasten äidit ovat harvemmin työelämässä kuin lapsensa. Tyttärien tulokorrelaatio vanhempensa tulojen kanssa on selvästi matalampi kuin pojilla. Naisten työvoimaosuuden kasvu saattaa olla sellainen rakenteellinen muutos, jonka seurauksena naisten taloudellisen aseman riippuvuus perhetaustasta voi olla miesten riippuvuutta vähäisempää.

Sukupolvien väliset tulokorrelaatiot Suomessa ovat näidenkin tulosten valossa verrattain matalia: pojilla 0,1—0,2 (logaritmisissa ansiotuloissa mitattuna) verrattuna esim. Yhdysvaltojen ja Ison-Britannian 0,4—0,6. Sukupolvien välinen taloudellinen liikkuvuus on, ainakin siinä nuores- sa kohortissa jota VAL-aineistolla voi tarkastella, verrattain suurta. Sisarusten välinen tulokorrelaatio on läheistä sukua vanhempien ja lapsien väliselle korrelaatiolle. Veljesten välinen tulokorrelaatio on Suomessa noin 0,3, kun taas sisarten välinen on noin 0,2. Nämäkin ovat kansainvälisessä vertailussa matalia lukuja.

Tutkittujen miesten ja naisten välistä palkkaeroa selitti tässä korostetusti eri ominaisuuksien tuotto pikemmin kuin erilainen ominaisuuksien jakauma. Naiset ovat korkeammin koulutettuja, mutta miesten samasta koulutuksesta saama palkanlisä on huomattavasti suurempi.

Taloudellinen asema, ainakin tuloilla mitattuna, muodostuu havaituista ominaisuuksista ja niiden tuotosta sekä sellaisista ominaisuuksista, joita on vaikea mitata ja jotka ovat osin satunnaisia. Tätä analogiaa voi soveltaa myös vanhempien ja lasten väliseen tulokorrelaatioon. Korrelaatio on mahdollista hajottaa osiin, jotka johtuvat havaittujen ominaisuuksien korrelaatiosta sekä ominaisuuksien tuotosta, ja osiin, jotka johtuvat havaitsemattomien tekijöiden korrelaatiosta. Tärkeä palkanmuodostukseen vaikuttava havaittu tekijä on koulutus. Hajottamalla havaittu korrelaatio on mahdollista muodostaa käsitys siitä, mitkä mekanismit sukupolvien välistä korrelaatiota välittävät. Onko esimerkiksi niin, että havaittujen ominaisuuksien, kuten koulutuksen korrelaatio on tärkein? Vai selittävätkö esimerkiksi vanhempien havaitsemattomat ominaisuudet (esim. kulttuurinen pääoma, kunnianhimo) lasten koulutusta?

Suomessa näyttäisi siltä, että valtaosa tulokorrelaatiosta johtuisi nimenomaan havaittujen ominaisuuksien yhteydestä, vaikka havaitsemattomien ominaisuuksien korrelaatio on sekin merkittävä. Sikäli kuin havaittujen muuttujien korrelaatio pääosin selittää sukupolvien välistä taloudellista riippuvuutta, on sillä koulutuspoliittisia implikaatioita. Näiden tulosten valossa on mahdollista, että sukupolvien välistä taloudellista riippuvuutta voisi entisestään vähentää koulutuksen ja koulutukseen hakeutumisen tasa-arvoa edistämällä.

5 Lopuksi

Tässä artikkelissa on esitelty Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuus tutkimusohjelman taloustieteellisten projektien tuloksia, joissa tutkittiin koulujen tehokkuutta ja koulutuksen tuottoa työmarkkinoilla sekä sen roolia taloudellisessa liikkuvuudessa.

Koulujen tehokkuutta tutkinut Tanja Kirjavainen ja Heikki A. Loikkasen osa sisältää eri koulutusmuotojen kustannuskehitystä sekä kustannus- ja tehokkuuseroja ja niiden selitystekijöitä koskevia töitä. Poliittikkaimplikaatioita ajatellen keskeisimmät työt koskevat peruskoulujen kustannuseroja ja lukioiden tehokkuuseroja, jotka ovat poikkileikkaustutkimuksia. Mielenkiintoisia kysymyksiä herättävät myös lukioiden suoritteiden ajallista vaihtelua koskevat tulokset.

Tutkimus vahvistaa osaltaan aiempaa käsitystä koulutusprosessien mallittamisen vaikeudesta. Tehokkuuseroja on vaikea selittää ainakaan helposti mitattavilla resurssi- ja toimintaympäristötekijöillä. Monet tekijät, joiden ajatellaan olevan yhteydessä koulujen suoritteisiin, eivät sitä olekaan tai jos ovat, vaikuttavatkin päinvastoin kuin oletettiin. Siten, vaikka koulujen välillä olisikin eroja oppimistulosten suhteen, hyvään tulokseen voidaan päästä usealla eri tavalla ja näitä vaihtoehtoja voi olla vaikea kuvata tilastollisen tutkimuksen kautta.

Koulujen tehokkuutta koskevat tulokset perustuvat pääosin poikkileikkausaineistojen käyttöön. Koska emme saaneet erityisesti panostekijöitä koskevia lukioiden aikasarjatietoja kyselyiden avulla, emme pystyneet tarkastelemaan tehokkuuskehitystä. Tarkastelimme kuitenkin suoritettujen osalta mm. ylioppilaskirjoitusmenetyksen lukiokohtaista vaihtelevuutta yli ajan. Tulos oli yllättävä: lukioiden "paremmuusjärjestys" vaihtelee enemmän kuin me tai kukaan muukaan on etukäteen osannut arvata. Näin ollen yhden vuoden tietojen perusteella ei yleisesti voi päätellä sitä, kirjoitetaanko lukiossa seuraavina vuosina hyvin tai huonosti.

Koulujen suoritustason vaihtelevuus tekee entistäkin kiinnostavammaksi paneeliaineistoilla tapahtuvan tehokkuustutkimuksen, jos siihen liittyvät aineisto-ongelmat pystytään ratkaisemaan. Mielenkiintoiseksi ajallisen tarkastelun tekee myös teknologinen muutos: uudet opetus- ja kommunikaatiomahdollisuudet mullistavat perinteistä opetusta jo nyt ja ne tulevat vaikuttamaan koulutuksen tuottavuuskehitykseen osana palvelusektorien vallankumousta. Tämä ei kuitenkaan tule poistamaan sitä, että oppilaat tulevat aina tarvitsemaan myös paikalla olevia opettajia.

Koulutuksen tuottoa eri näkökulmista ovat tutkineet Rita Asplund, Markus Jäntti, Ulla Kruhse-Lehtonen, Reija Lilja ja Eva Österbacka. Koulutus on yksilölle Suomessakin tuottava investointi. Koulutuksen tuottoarvioita vaivaavat erilaiset ja eri suuntiin vaikuttavat harhat. Tuotto on harhoista puhdistettunakin kuitenkin vielä huomattava. Koulutus näyttäisi siis ainakin jonkin verran aidosti edistävän yksilön työn tuottavuutta. Koulutus kuitenkin palkitsee eri työntekijäryhmiä, kuten miehiä ja naisia, tai julkisella ja yksityisellä sektorilla toimivia eri tavoin. Samoin muuttuvat työntekijäryhmien väliset palkkaerot suhdanteiden eri vaiheissa eri tavoin. Vaikka koulutuksen tuotto on Suomessa kansainvälisesti ottaen korkea, ei työmarkkinoiden sopeutuminen suhdannevaihteluihin tai eri työntekijäryhmien keskinäinen korvattavuus näytä näiden tulosten valossa kovin joustavalta. Miesten ja naisten välisestä palkkaerosta valtaosa johtuu miesten paremmasta ominaisuuk-

sien palkitsemisesta, varsinkin korkeammin koulutettujen parissa. Lasten ja vanhempien koulutuksen samankaltaisuus vastaa taas huomattavasta osasta sukupolvien välisestä taloudellisen aseman välittymisestä.

Koulutus siis näyttäisi aidosti nostavan tuottavuutta, mutta eri työntekijäryhmiä palkitaan koulutuksestaan eritasoisesti. Jos työmarkkinoiden ja yleisemmin taloudellisen aseman eriarvoisuuden halutaan vaikuttaa, olisi politiikalla korkeamman koulutuksen ekspansion ohella myös muita alueita, joihin tulisi vaikuttaa. Miesten ja naisten koulutuksen erilainen palkitseminen tuottaisi sukupuolten välille palkkaeron, vaikka naisilla olisi korkeampi koulutus kuin miehillä, silloinkin kun muut tekijät, kuten työkokemus jne. otettaisiin huomioon. Erilaiselle palkitsemiselle on yritetty löytää mitä erilaisempia rationaalisia selityksiä, yleensä heikolla menestyksellä. Erilainen palkitseminen on, painavien syiden puuttuessa, syrjintää, mikä selvästikin kuuluu julkisen vallan intressipiiriin. Vaikka taloudellinen asema on korreloitunut perhetaustan kanssa, on Suomessa tämä riippuvuus verrattain vähäistä. Tasa-arvoinen mahdollisuus koulutukseen saattaa olla osaselitys tälle ilmiölle. Taloudellista liikkuvuutta saattaisi siis entisestään edistää sellainen politiikka, joka pyrkii edelleen tasaamaan valikoitumista eri sosiaaliluokista korkeampaan koulutukseen.

Kirjallisuutta

- Asplund, R. 1993. *Essays on Human Capital and Earnings in Finland*. ETLA Series A 18.
- Asplund, Rita 1998a. Are computer skills rewarded in the labour market? evidence from Finland. Teoksessa P. Haum (ed.) *Kompetanse of verdiskap — forretning og næringsutvikling i kunnskapsamfundet*. SNF årsbok. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke: Bergen-Sandviken, 123—144.
- Asplund, Rita 1998b. Private vs. public sector returns to human capital in Finland. *Journal of Human Research Costing and Accounting* 3(1), 11—44.
- Betts, J. 1996. Is There a Link Between School Inputs and Earnings? Fresh Scrutiny of an Old Literature. Teoksessa G. Burtless (toim.) *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Björklund, Anders and Jäntti, Markus 1999. Intergenerational mobility of economic status: is the United States different? Unpublished manuscript. Forthcoming in the *Nordic Journal of Political Economy*.
- Card, D. and Krueger, A.B. 1992. Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States. *Journal of Political Economy* 100 (1992): 1—40.
- Cohn, E. and Geske, T.G. 1990. *The Economics of Education*. 3rd Edition. Oxford: Pergamon Press.
- DiNardo, John E. and Pischke, J.S. 1996. The returns to computer use revisited: Have pencils changed the wage structure too? Working Paper 5606, NBER.
- Eriksson, Tor and Jäntti, Markus 1997. The distribution of earnings in Finland 1971—1990. *European Economic Review* 41(9), 1763—1779.
- Hanushek, E.A. 1986. The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature* 26, 1141—1177.
- Hanushek, E.A. 1996. School Resources and Student Performance. Teoksessa G. Burtless (toim.) *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*. Washington D.C.: The Brookings Institution.

- Kirjavainen, T. 1991. Koulujen oppilaskohtaisten käyttömenojen eroista. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. *Tutkimuksia* 11. Helsinki.
- Kirjavainen, T. 1996. Kunnallisten peruskoulujen taloudesta vuosina 1980—93. Teoksessa Ritva Jaku-Sihvonen ja Aslak Lindström ja Sinikka Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi ja seuranta 1/96*. Opetushallitus, 1996.
- Kirjavainen, T. 1996. Peruskoulujen, lukioiden, ammatillisen koulutuksen ja musiikkioppilaitosten rahoituksen kehityksestä vuosina 1992—94. Julkaisematon raportti. Opetushallitus.
- Kirjavainen, T. 1997. Efficiency of Schools: The Impact of Environmental and Organizational Factors on Efficiency Measured by DEA. Helsinki School of economics and Business Administration. Licentiate Thesis. Helsinki.
- Kirjavainen, T. 1999. *Efficiency of Finnish Senior Secondary Schools: Explaining High and Low Performance with Environmental and Organizational Factors*. Helsinki School of Economics and Business Administration, Working Papers W-221.
- Kirjavainen, T. 1999. Lukioiden resursseista vuosina 1980—1997. Artikkelit opetushallituksen selvityksessä luokattoman lukion toimivuudesta.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen, H. 1992. Ollin oppivuosi 13000—56000 mk — peruskoulujen oppilaskohtaisten kustannusten ekonometrinen analyysi. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. *Tutkimuksia* 11. Helsinki.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen, H.A. 1993. Peruskoulujen kustannuseroista. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 3/1993.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen, H.A. 1993. Lukioiden tehokkuuseroista. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. *Tutkimuksia* 16. Helsinki.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen, H.A. 1994a. Julkisten palvelujen arviointi — esimerkkinä lukiot. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 1/1994.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen H.A. 1994b. Ylös, alas vai ennallaan? Lukioiden arvosanojen muutoksista 1980—92. Teoksessa Ritva Jaku-Sihvonen ja H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994, arviointi ja seuranta* 5. Opetushallitus, Helsinki.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen, H.A. 1994c. Lukioiden menestystä selittävät tekijät. Teoksessa Ritva Jaku-Sihvonen ja H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994, arviointi ja seuranta* 5. Opetushallitus, Helsinki.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen, H.A. 1994d. Ylös, alas vai ennallaan? Arvosanojen muutoksista lukioissa vuosina 1980—92. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 4/1994.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen, H.A. 1995a. School Resources and Student Achievement — Evidence from Finnish Senior Secondary Schools. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, *Keskustelualoitteita* 91. Helsinki.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen, H.A. 1995b. School Resources and Student Achievement in Senior Secondary Schools. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 22, 348—367.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen, H.A. 1988. Efficiency Differences of Finnish Senior Secondary Schools: An application of DEA and Tobit-Analysis. *Economics of Education Review* 17, 377—394.
- Kirjavainen, T. ja Loikkanen, H.A. 1998. Up or Down? On Changes in Student Performance in Finnish Senior Secondary Schools in 1980—92. Esitelmä European Educational Research Associationin European Conference on Educational Research (ECER98) -kokouksessa Ljubljanassa, Sloveniassa 17.—20.9.1998.
- Krueger, Alan B. 1993. How computers have changed the wage structure: Evidence from microdata, 1984—1989. *The Quarterly Journal of Economics*, 33—60.
- Kruhse-Lehtonen, Ulla 1999. Education and self-selection. Licentiate thesis. Helsinki School of Economics, Helsinki.

- Lilja, Reija 1997. Similar education — different career and wages? Discussion papers 606, ETLA, Helsinki.
- Lilja, R. ja Mäkilä, A. (toim.) 1996. *Koulutuksen talous nyky-Suomessa*. ETLA, sarja B 124, Helsinki.
- Moffitt 1996. Symposium on School Quality and Educational Outcomes: Introduction. *The Review of Economics and Statistics* LXXVIII no. 4, 559—561.
- Raivola, R., Valtonen, P. ja Vuorensyrjä, M. (toim.) 1996. Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Edita. Helsinki.
- Spence, A. Michael 1973. Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 355—74.
- Uusitalo, Roope 1999. *Essays in Economics of Education*, number 79:1999. Disertationes Oeconomicae, Department of Economics. University of Helsinki, Helsinki.
- Österbacka, Eva 1999. Family background and economic status. Licentiate thesis, Åbo Akademi University, Turku.

