

# Millaista korkea-asteen täydennyskoulutusta?

— kommentteja tieteellisestä täydennyskoulutuksesta

Tieteellinen täydennyskoulutus on kantavana käsitteenä Jaakko Virkkusen ja Kari Toikan artikkelissa Aikuiskasvatus 3/82 -lehdessä. Koska kirjoittajat eivät vaivaudu käsitteä sen paremmin määrittelemään, riittänee, kun tulkitsemme sen tarkoittavan jollain tavalla ”hyvää” korkeakoulun perusluonteen mukaista täydennyskoulutusta. Helsingin yliopiston täydennyskoulutuksen suunnittelutyössä usean vuoden mukana olleille artikkeli on herättänyt useita kysymyksiä, vastaväitteitäkin.

## *1. Täydennyskoulutuksen lähtökohdat*

Kirjoittajat näyttävät tuntevan kovin huolestusti korkeakoulujen täydennyskoulutusta. Tietolähteenä näyttää olleen muutama komiteanmietintö (joista osaa Virkkunen on ollut tekemässä). Tutustuminen itse toimintaan ja sen suunnitteluun on jäänyt puutteelliseksi. Asian-tuntemattomuus tulee kiusallisesti esiin sekä toiminnan laadun (”peruskurssimaisuus”), että sen suunnittelun (”korkeakoulujen omista, maallisista lähtökohdista tapahtuva kehitys”, ”oppituolikeskeinen” tai ”käytäntökeskeinen” suunnittelutapa jne.) arvioinnissa. Kirjoitta-

jien näkemys on, että korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa ei yleensä ole kyse akateemisen työvoiman kvalifikaation uudistamisesta. Tuen tälle käsitykselle he löytävät siitä, ettei Teollisuuden keskusliiton ”Teollisuus ja teknologia -muistiossa tai valtioneuvoston teknologiapolitiikkaa koskevassa periaatepäätöksessä korosteta korkeakoulujen täydennyskoulutuksen merkitystä uuden tiedon käytäntöön siirtäjänä. Asian voisi nähdä päinvastaisenaakin, Ilkka Heiskasen artikkelia (Aikuiskasvatus 3/82) lainaten: ”Kokonaan toinen seikka on, missä määrin yhteiskunnan päätöksentekijät ja vallanpitäjät todella haluavat tiedollista redundanssia ja vastaälyä. Molemmilla on näet heidän valta-asemaansa heikentäviä vaikutuksia.” Elikä kirjoittajien ”kuvaavaa korkeakoulujen täydennyskoulutuksen nykyiselle imagolle”, voikin todellisuudessa tarkoittaa enemmän jonkun muun toiminnan imagoa kuin korkeakoulujen täydennyskoulutuksen.

Jonkinlaisen mielikuvan korkeakoulujen täydennyskoulutuksesta saanee luetteloimalla esimerkinomaisesti Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen kursseja viimeisen kuukauden osalta: lukion maantieteen kurssi sekä evoluutiokurssi opettajille,

neurologian sekä iho- ja sukupuolitautien kurssi yleislääketieteen erikoislääkäreille, tietokirjoittajakurssi tutkijoille, kouluttajaforum työelämän aikuiskouluttajille, ryhmätyökurssi terveyskasvattajille, kurssi kehityksmaista työnantajana kehitysprojekteja suunnitteleville, vero-oikeuden kurssi lääninoikeuksien esittelijöille, työllisyyskoulutuksena hallinnollisen alan ATK:n hyväksikäyttökurssi, asuntotoimen kurssi, kehityksmaatyön kurssi sekä laajoina koulutus- ja tutkimusprojekteina useita maatalouden ja teollisuuden kehittämishankkeita. Lisäksi annetaan avoimena korkeakouluopetuksena approbatur- ja cum laude -tasoista opetusta kymmenkunnalla tieteenalalla.

Vastaavia luetteloja voisi laatia joka kuu-kaudelta. Muiden korkeakoulujen toiminta mukaan lisäten tulotaisiin varsin laaja eri tieteenalat kattava tieteellisen täydennyskoulutuksen kirjo. Tässä jää kuitenkin tarkemmin

osoittamatta, ettei tätä koulutustoimintaa voi kirjoittajien tavoin luonnehtia peruskurssimaiseksi, vaan se on jotain enemmän ("tieteellistä"?).

Koska koulutuksen luettelointi jo osoittaa moninaisuuden, on selvää, että myös suunnittelussa on lähdetty liikkeelle huomattavasti laajemmista näkökulmista kuin "oppituolikeskeisesti" tai "käytäntökeskeisesti". Kuviossa 1 on esitetty joitakin niistä tekijöistä, joiden mm. on katsottu vaikuttavan (eri tilanteissa eri tavoin painottuen) yliopiston täydennyskoulutuksen suunnitteluun. Ihanteellista tietenkin olisi, että suunnitteluun vaikuttavia eri tekijöitä voitaisiin monipuolisesti käyttää suunnittelun perustana ja ettei jouduttaisi tinkimään tekijöiden välisissä painotuksissa siten, että lopputulos onkin nolla kaikkien tekijöiden suhteen

**Kuvio 1.** Korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa ja sen suunnittelussa vaikuttavia tekijöitä

TASO \ ROOLI	KOULUTETTAVA	KOULUTTAJA
YKSIÖ	Koulutettava — ihmisenä — ammatissaan	Kouluttaja (kurssinjohtaja, luennoitsija, opettaja) — ihmisenä — ammatissaan — opettajana, kouluttajana
YKSIÖN TYÖORGANISAATIO	Työyhteisöt/organisaatiot, joista koulutettavat tulevat	Koulutusorganisaatio: — Helsingin yliopisto — Muiden kouluttajien organisaatiot
TIEDE	Koulutettavien aikaisempi tiedeperusta (perustutkinto) ja käytännön kokemus	Se tiede/ne tieteet, joiden piiristä perusaines valitaan ja sen tieteen kehitys
YHTEISKUNTA	Yhteiskunnalliset ratkaisut: — pätevyyskysymys — ammatteja koskevat ratkaisut (työnjako) — järjestöt ym.	Yhteiskunnalliset ratkaisut: — kouluttajia koskevat tiedettä koskevat — koulutusorganisaatiota koskevat Muut koulutusorganisaatiot

Suunnitteluprosessissa on tietenkin hyvä pystyä identifioimaan koulutusprosessiin liittyviä tekijöitä kuten edellä. Ainakin näiden osatekijöiden mieltäminen saattaa suunnata sellaisten näkökohtien huomioon ottamiseen,

jotka helposti jäävät rutiinisuunnittelussa syrjään. Kuitenkaan mikään luettelo ei voi sinänsä edistää täydennyskoulutusta, jos ei pystytä näkemään eri osatekijöiden välisiä suhteita ja vaikutuksia itse prosessissa.

Koulutusta voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Täydennyskoulutuksen painotus saattaa eri tilanteissa muodostua erilaiseksi. Seuraava nelikenttä kuvaa pelkistyneesti koulutusorientaation suuntaa suhteessa yksilön ja työyhteisön tarpeisiin:

**Kuvio 2.** Täydennyskoulutuksen painotuksia  
Työyhteisön tarpeet

Yksilön tarpeet	+	1. + +	2. + -
	-	3. - +	4. - -

Virkkusen ja Toikan artikkeli johtaa ajattelemaan, että yliopistojen ja korkeakoulujen täydennyskoulutus on lähinnä luokiteltavissa vaihtoehdon 4 mukaan: koulutus ei vastaa työyhteisön eikä yksilön tarpeita, on puhtaasti koulutusorganisaatio- tai ”oppituolikeskeistä”. Tähän näkemykseen emme yhdy. Virkkusen ja Toikan oman ratkaisun lähtökohtana on työyhteisön kollektiivinen työprosessi. Koska siinä ei tarkastella yksilön osuutta, on sen arviointi nelikentän avulla hankalaa. Me näemme yksilön kollektiivisessakin työssä tärkeänä.

Kirjoitus kuvaa myös osaltaan sitä käsitteellistä sekavuutta, minkä täydennyskoulutuksen kehittyvä kenttä on sallinut. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskenttää kapeuttaa, jos esim. tutkimus nähdään pelkästään lewiniläisesti yhteistoiminnallisena tutkimuksena.

Virkkunen esittää pääkirjoituksessaan (Aikuiskasvatus 3/82) huolestuneisuutensa siitä, että täydennyskoulutus puhtaasti maksullisena palvelutoimintana suuntautuu yhteiskunnan tarpeiden kannalta vinoon, liiaksi kohti maksukykyistä kysyntää. Tästä kehitystendenssistä olemme Virkkusen kanssa samaa mieltä, täydennyskoulutuksella pitää olla myös viranomaisten ja varakkaiden työnantajien ajankohtaisista intresseistä riippumattomia kehittämismahdollisuuksia. Maksukykyinen kysyntä osoittanee kuitenkin nykyisen täydennyskoulutuksen tulleen käytännössä tällä kriteerillä osoitetuksi tarpeelliseksi.

## 2. Sisällön kehittäminen

Kirjoittajat esittävät kritiikkinaan kolme täydennyskoulutuksen kehittämisteesiä:

1. Koulutustarpeen arviointi on ennen muuta yhteiskunnallisen työprosessin analyysia. Koulutustarpeen määrittelee kollektiivin, ei yksilön koulutustarve.

2. Täydennyskoulutuksen sisältönä tulisi olla sellainen teoreettinen ja menetelmätieto, joka auttaa koulutettavia itse osallistumaan oman työprosessinsa analyysiin ja kehittämiseen.
3. Parempiin tuloksiin päästään, jos työprosessin analyysi, koulutustarpeen määrittely, koulutus ja toiminnan kehittäminen uuden tiedon avulla muodostavat yhtenäisen kollektiivisen prosessin.

Teesien lähtökohtana kirjoittajille on se, että työprosessit ovat kehittyneet niin yhteiskunnallisiksi, ettei yksilölliskäsityömaisiiin puitteisiin ahtautuva, tietoja jakava kurssimainen täydennyskoulutus enää täytä tehtävänsä. Tätä työn yhteiskunnallistumista olisi kuitenkin syytä täsmentää tarkastellen suuria akateemisia ammattiryhmiä. Kuinka pitkälle esim. opettajan tai lääkärin työ on edelleenkin ”yksilöllis-käsityömaista”, vaikka koulun tai terveydenhuollon ulkoiset ehdot ovatkin muuttuneet? Eikö opettajan edelleenkin pidä hallita ajan tasalla oleva tieto evoluutioteoriasta tai lääkärin neurologiasta? Näiden tietojen välittämiseen kurssimuotoinen täydennyskoulutus on yksi hyvä keino. Kirjoittajat luottavat tältä osin yliopiston peruskoulutukseen, joka antaa valmiuden oman alan tieteellisen kehityksen seuraamiseen. Seuraaminen edellyttää ilmeisesti vain gutenbergiläistä tiedonsiirtoa. Riittääkö se käytännössä? Onko kaikilla alan tutkinnon suorittaneilla ajan tasalla oleva tieto hallussaan ilman täydennyskoulutusta? Lisäksi yliopiston perusopetuksen varaan luottava ajattelu johtaa helposti siihen, että unohdetaan, ettei kaikilla ihmisillä ole akateemista peruskoulutusta. Kuitenkin heidän joukossaan on paljon niitä, jotka tarvitsisivat tieteellistä tietoa jatkuvasti työssään. Tieteestä tiedottavan koulutuksen tulevaa merkitystä voi tässä vaiheessa vain arvailla.

Nähdäksemme kirjoittajien vaatimus täydennyskoulutuksesta, joka yhdistää yhteiskunnallisen työprosessin analyysin, koulutustarpeen määrittelyn, koulutuksen ja itse toiminnan (työprosessin) kehittämisen kollektiiviseksi prosessiksi on liian yleisluontoinen haaste koko korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämiseksi.

Lisäksi siinä väheksytään yksilöä toimijana, yksittäisen ihmisen mahdollisuutta toimia uuden tiedon virikkeiden avulla omaa työtään uudistaen.

### 3. Tutkimus ja täydennyskoulutus

Virkkusen ja Toikan keskeisin ehdotus korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämiseksi on tutkimuksen käyttöönotto täydennyskoulutuksena ja muutenkin täydennyskoulutuksen ja tutkimuksen kiinteä yhteennivominen. Tämä on suunta, johon pitäisi edetä nopeammin kuin korkeakoulujen täydennyskoulutuksen nykykäytäntö etenee. Perustuuhan kurssitoimintakin tutkimustulosten varaan. Mutta tietoisessa tutkimustyön käytössä täydennyskoulutuksen välineenä on otettu vain pieniä askelia, Virkkusen ja Toikan artikkeli rohkaisee ripeämpään kulkuun.

Tutkimustoimintaa käsitellessään kirjoittajat rajautuvat välittömästi työprosessia kehittävään tutkimukseen, kollektiiviseen yhteistoinnalliseen kehittämistutkimukseen. Yksilöllisempää tutkimustyötä, esim. henkilön omista työintresseistä vapaata, henkistä kasvua tukevaa tieteellistä tutkimustyötä eivät kirjoittajat ajatusmalliinsa mahduta. Se kuitenkin saattaisi olla erinomainen tapa kehittää Heiskasen samassa Aikuiskasvatus-lehdessä tivaamaa tiedollista redundanssia ja vastaälyä.

Kehittämisehdotuksessaan kirjoittajat jää-

vät kauas tutkimustiedon leviämistä koskevan tutkitun tiedon, tieteen tutkimuksen nykytilasta. Lewiniläinen toimintatutkimus ja sen eri tyyppiset OD-kehittelmät ovat vain yksi, eikä välttämättä tärkein tutkimustiedon käytäntöön leviämisen tapa. Teorian ja käytännön suhteita pohtiva eri tieteenaloihin kiinnittyvä kirjallisuus on laaja, tieteen soveltamista koskeva kirjallisuus niin ikään. Varmaan on totta kirjoittajien huomautus, että tätä tutkimustietoa ei ole täysimääräisesti osattu täydennyskoulutuksen kehittämisessä soveltaa käytäntöön. Tuskinpa se kuitenkaan on täydennyskoulutuksen suunnittelijoille aivan vierasta.

Yhteenvetona artikkelista voi todeta, että se antoi virikkeitä oman työemme, yliopiston täydennyskoulutuksen perusteiden pohtimiselle. Asetammeko tavoitteeksemme hyvän täydennyskoulutuksen, tietoja välittämällä kahdensuuntaista yhteyttä teorian ja käytännön välille rakentavan sillan tarjoamisen suhteellisen suu-  
relle joukolle korkeakoulututkimuksen suorittaneita. Vai onko meillä lähivuosisikymmeninä mahdollisuuksia kehittää kaikille akateemisille ”parempaa”, tieteellistä täydennyskoulutusta.

## Edellisen johdosta

Esko Vesikansa, Heljä Hätönen ja Seppo Kontiainen toteavat kriittisten kommenttiansa päätteeksi, että artikkelimme antoi virikkeitä heidän työnsä, yliopiston täydennyskoulutuksen perusteiden pohtimiselle. Samaan tähtäsi artikkelimme. Keskustelulla on siis yhteinen pohja. Sen vahvistamiseksi muutama jatkokommentti.

1. Se mitä kirjoittajat pitävät ”asiantunte-  
mattomuutena”, liittyy tarkastelutapojamme erillaisuuteen. Kun me pyrimme hahmottamaan eräitä täydennyskoulutuksen taustalla esiintyviä, enemmän tai vähemmän tietoisia metodisia ajattelutapoja, pyrkivät Vesikansa, Hätönen ja Kontiainen osoittamaan tarkastelumme riittämättömäksi esittämällä listan Lah-

den tutkimus- ja koulutuskeskuksen kurseista. Tässä puhutaan eri asioista. Yhteiseen kieleen päästään, kun keskustellaan siitä, millainen teoreettinen ja metodinen ajattelu on esim. johtanut pitämään ryhmätyökurssia terveydenhoitajien ammattikäytännön kehittämisen kannalta olennaisena. Kommentissa esitetty taulukko "tasoineen" ja "rooleineen" ei vielä vastaa tähän. Pikemminkin se osoittaa, että koulutustarpeen määrittelyn yhtenäisen metodiikan kehittäminen on vasta melko alussa. Meidän esittämämme lähestymistapa perustuu yksilön kvalifikaatioiden tarkasteluun yhteydessään, yhteiskunnallisten työprosessien ja niiden perustana olevien tieteiden kehitysmahdollisuuksiin ja -välttämättömyyksiin. Se ei ole ristiriidassa kommentin taulukon kanssa. Päinvastoin luulisimme, että sen pohjalta taulukon erilliset "tasot" ja "roolit" voidaan nähdä yhtenäisen kokonaisuuden osina. Väärinkäsitysten välttämiseksi todettakoon, että näemme Helsingin yliopiston Lahden täydennyskoulutuskeskuksen hankkeissa paljon metodisesti tärkeää ja mielenkiintoista — nimenomaan sekä "oppituolikeskeisen" että "käytäntökeskeisen" näkökulman ylittävää — pyrkimystä, joten on hyvä, että asia tulee Vesikansan, Hätösen ja Kontiaisen toimesta esiin.

2. Kirjoittajat pelkäävät, että esittämämme lähestymistapa merkitsee työyhteisön korostamista yksilön kustannuksella. "Kuinka pitkälle esim. opettajan tai lääkärin työ on edelleenkin 'yksilöllis-käsityömaista', vaikka koulun tai terveydenhuollon ulkoiset ehdot ovatkin muuttuneet? Eikö opettajan edelleenkin pidä hallita ajan tasalla oleva tieto evoluutioteoriasta tai lääkärin neurologiasta?" Kyllä toki. Mutta se, miten opettaja kykenee opettamaan oppilaitaan, riippuu ratkaisevasti myös hänen työnsä yhteiskunnallisista ehdoista. Tässä suhteessa nykyisen peruskoulun opettajan ja vuosisadan alun kyläkoulun opettajan välillä on oleellinen ero. Nykyisen opettajan työ on aivan eri tavoin työnjaollista ja ohjattua työtä kuin perinteinen opettajan työ. Myös oppilaiden kehityshehdot ovat muuttuneet radikaalisti mm. siksi, että he saavat entistä enemmän vaikutteita ja tietoja myös koulun ulkopuolelta. Tapahtunut kehitys on luonteeltaan hyvin ris-

tiriitaista. Yhtäältä puhutaan koulun työrauhaongelmista, toisaalta tilanteen on katsottu luoneen uudenlaisia mahdollisuuksia keskittää opetuksen tieteellistä tasoa (ks. Engeström 1982). Johtaako evoluutioteorian kurssi tosiasiaissa opettajan työn kehittymiseen, on siten kysymys, johon ei voida vastata tarkastelemalla vain yksittäistä opettajaa ja hänen tietojaan. Yksilön mahdollisuudet kehittää luovasti työtään ovat sitä paremmat mitä syvällisemmin hän ymmärtää työnsä yhteiskunnallisia ehtoja. Tarvitaan tietoa opettajan työn reaalisesta/yhteiskunnallisesta luonteesta ja kehitysheidoista. Paras, ellei ainoa, tie tällaiseen tietoon on koulutuksen ja kasvatuksen tutkijoiden sekä opettajien yhteistyö, artikkelissamme hahmottelemamme yhteistoiminnallinen ja kouluttava tutkimus. Täydennyskoulutuksen edellyttämä ainoa tutkimusmuoto se ei tietenkään ole.

3. Meillä ei ole mitään kurssimuotoista täydennyskoulutusta vastaan sinänsä — kysymys on koulutuksen yhteydestä koulutettavien todellisiin työprosesseihin. Missään tapauksessa ei pidä paikkaansa, että "kirjoittajat luottavat tältä osin yliopiston peruskoulutukseen". Päinvastoin katsomme, että hahmottelemamme tutkimuksellinen täydennyskoulutus voisi olla hyödyllinen itse peruskoulutuksen kehityksen kannalta tuottaessaan muuten vain vaikeasti saavutettavaa tietoa tieteiden tosiasiallisesta yhteiskunnallisesta käytöstä ja siinä esiintyvistä ongelmista.

4. Mekin korostamme täydennyskoulutuksen merkitystä mm. "vastaälyn" luojana. Luullaksemme työprosessien analyysiin perustuva täydennyskoulutus juuri tekee mahdolliseksi sen, ettei tuo "vastaäly" työelämän ankarassa todellisuudessa jää pelkäksi yksilölliseksi ylellisyydeksi, vaan pystyy myös realisoitumaan käytännössä. Tämä on tietysti erittäin vaativa haaste täydennyskoulutuksen suunnittelulle. Se on kuitenkin täydennyskoulutuksen metodisen kehittämisen kannalta keskeinen.

**Lähde:** Engeström, Y. 1982 Opettajan ja oppilaan työ muuttuu. Koulutyöntekijä 1/82, 8—13.

*Jaakko Virkkunen  
Kari Toikka*