

Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien tarkastelua arvojen näkökulmasta

Koulutusreformit 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa ja 1.1.1991

Jorma Nykänen

**Hämeen ammattikorkeakoulu
Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus**

Electronic dissertation
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 967
ISBN 978-951-44-8100-0 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Jorma Nykänen
Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien
tarkastelua arvojen näkökulmasta

ISBN 978-951-784-511-3
ISSN 1458-6886
HAMK & AKTKK -julkaisuja 1/2010

Yhteistyössä Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus-
ja koulutuskeskus sekä Hämeen ammattikorkeakoulu

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittaja

JULKAISIJA – PUBLISHER

Hämeen ammattikorkeakoulu
PL 230
13101 HÄMEENLINNA
puh. (03) 6461
julkaisut@hamk.fi
www.hamk.fi/julkaisut

Ulkoasu ja taitto: HAMK Julkaisut
Painopaikka: Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Hämeenlinna, maaliskuu 2010

Tiivistelmä

Yhteiskunta ja työelämä muuttuvat osittain jopa hallitsemattomalla vauhdilla ja turbulentlyisesti. Ammatillisen aikuiskoulutusjärjestelmän on ollut pakko jotenkin pysyä myös muutoksissa mukana. Muutokset rajuimmillaan ovat merkinneet reformeja, joissa koko koulutuksen arvotkin ovat olleet uudelleen arvioinnin kohteena. Käsillä olevan väitöskirjatutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi suomalaisen ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintakulttuuria, sen arvoperustaa ja sitä kohdanneita koulutusreformejä. Tutkimustyö on muotoutunut neljäntoista vuoden työn tuloksena näköiseksi.

Tutkimuksen tarkemmaksi kohteeksi ja myös kontekstiksi rajataan ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ja niiden toimintahistoria. Tapaustutkimuksena tarkastellaan erikseen Rovaniemen aikuiskoulutuskeskusta ja sen vaiheita. Kohteena tutkimuksessa ovat ammatillisen aikuiskoulutuksen neljä eri toimintahistorian kautta. Alkuosan muodostaa aika ennen kurssikeskusten perustamista eli aikuiskoulutuskeskusten ”juuret”, joka oli erillisten työllisyyskurssien aikaa. Toisen ajanjakson voidaan katsoa alkaneen kurssikeskusten perustamisesta ja päättyvän niiden muuttamiseksi aikuiskoulutuskeskuksiksi. Kolmannen ajanjakson muodostaa aikuiskoulutuskeskusten aika. Neljättä osittain käynnistymässä olevaa jaksoa voidaan kutsua ”aikuisten oppimiskeskusten” ajaksi eli postmoderniksi koulutuskaudeksi. Sitä tarkastellaan lähinnä yhtenä tulevana toimintamallina. Keskeisinä tutkimuskausina rajaudutaan pääasiassa kurssikeskusten ja aikuiskoulutuskeskusten aikaan ja niihin kohdennettuihin koulutusreformeihin.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja aiheen monikerroksisuudesta johtuen monimenetelmäinen tutkimus. Keskeisenä teoreettisena työvälineenä hyödynnetään Fullanin (1991) kehittämää muutosprosessin jäsentämismallia. Jäsentämismallin avulla kuvataan reformien yhteydessä todettuja arvoperustan muutoksia ja niiden seurauksia eri aikakausina. Arvomutoksia tarkastellaan yhteiskunnan, ylläpitäjän ja yksilön tasoilla. Tutkimuksen keskeisinä käsitteinä ovat arvot, koulutusreformi ja muutos, jotka ilmenevät kulttuurin, työn ja ammatillisen aikuiskoulutuksen foorumilla. Arvoluokittelun indikaattoreina käytetään Ahlmanin ja Niiniluodon luokituksen arvoja. Tutkimuksessa haettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä asiakirjoihin sisältyvät arvot ovat näkyneet maamme ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistamisessa vuosina 1945 – 2001?
2. Mitä työkuultuuri- ja arvoriitoja on havaittavissa ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa?
3. Mitä eroja tutkimusaineistossa ilmeni lainsäätäjän, koulutuksen ylläpitäjien ja opetushenkilöstön arvoperustoissa?
4. Millaiset arvot näkyivät koulutusreformien arvoperustoissa?

Tiedonhankintamenetelminä käytettiin kirjallisuusanalyysyjä, asiantuntijahaastatteluja, syvähaastatteluja, yksittäisiä diskursseja ja observointia. Aiheen kompleksisuudesta johtuen päädyttiin monimenetelmäiseen tiedonhankintaan.

Tutkimuksen keskeisinä tuloksina voidaan esittää seuraavia johtopäätöksiä: Ennen reformien toteutusta tulisi ennakoida myös niiden seurauksia. Yhden arvon ylikorostunut asema reformissa johtaa huonoon tulokseen. Vallan merkittäviä ja äkillisiä siirtoja pitää välttää, koska kypsytön vallan käyttö ilman vastuuta johtaa mielivaltaisuuksiin ja huonoon tulokseen. Aikuiskoulutuskeskusten kehityksen historiallisen merkityksen ymmärtäminen on välttämätöntä, koska se auttaa ymmärtämään myös ammatillisen aikuiskoulutuksen tulevaisuutta.

Avainsanat: arvot, arvostukset, ammatillinen aikuiskoulutus, ammatillinen kurssikeskus, aikuiskoulutuskeskus, kulttuuri, koulutusreformi, merkitys, muutos ja voimaantuminen.

Abstract

Society and work life are changing, partly at an uncontrolled speed and turbulently. The system of vocational adult education has faced the necessity of keeping pace with the changes. At the fiercest, the changes have led to reforms which have submitted even the values of education to re-evaluation. The present research work aims at making the culture of Finnish vocational adult education visible, at clarifying its basic values and the educational reforms it has had to cope with. The research work has found its form during fourteen years of diligent study.

Vocational adult education centres, their history and activities were defined as the object and context of the research. The adult education centre in Rovaniemi and its phases of development were chosen as a case study and given special attention. The special aim of the research work was to examine four different phases of activity in the vocational adult education centre in Rovaniemi. The first phase covers the years before the foundation of course centres, i.e. the "roots" of adult education centres giving separate courses for the unemployed. The second phase started along with the foundation of course centres and was finished when they were changed into adult education centres. The third phase consists of the time of adult education centres. The fourth, the presently started phase can be called the time of "adult learning centres", or a postmodern phase of education. It was examined mainly as a stimulus to the future model of action. The research was focused on the central objects of study: the phases of course centres and adult education centres as well as the educational reforms directing them.

The study is a qualitative and – depending on the multilayered character of the theme – multimethod research. A central theoretical tool availed of is Fullan's model (1991) of analyzing change processes. With the help of the model the changes of values observed during reforms, and their consequences in different phases, are described. The changes of values are examined on the levels of society, institutions and individuals. The central conceptions of the research are values, educational reform and change appearing on the forums of culture, work and vocational adult education. Ahlman's and Niiniluoto's values classifications are used as the indicators of values.

The research process tried to find answers to the following questions:

1. Which values included in the documents have directed the Finnish vocational adult education reforms in 1945 – 2001?
2. What conflicting values are there found in work culture and in vocational adult education centres?
3. How do the basic values of legislators, educational administrators and teaching staff differ from each other?
4. What is the connection like between values and school reforms?

The data was gathered from written documents, interviews of experts, deep interviews, individual discourses and observation. Due to the complexity of the theme many research methods were used in gathering the data.

The main results of the research can be summed up in the following conclusions: Before the implementation of reforms, their consequences should be anticipated. Emphasizing only one value in the reform will lead to a weak outcome. Significant and sudden changes of power should be avoided, since the immature use of power without responsibility will lead to arbitrary and weak results. Understanding the historic significance of the development of adult education centres is necessary, as it helps understand the future of vocational adult education, too.

Alkusanat

Pitkän työ- ja ammattikouluttajan urani aikana olen todennut yhä uudestaan, miten maailma ympärillämme muuttuu häkellyttävällä tavalla. Jatkuva muutos asettaa erityisesti ammatilliselle aikuiskoulutukselle ja sen rakenteille uusia vaatimuksia ja kysymyksiä, joihin ei aina löydy edes välittömiä vastauksia. Totutut työelämän arvot asetetaan välillä kyseenalaisiksi. Työelämän arvojen merkitys on muuttunut viime aikoina moniulotteiseksi. Puhutaan yleisesti työelämän arvoista, yritysten arvoista, arvojohtamisesta, ympäristön arvoista, kestävän kehityksen periaatteista ja niin edelleen. Ne koskettavat myös niin sanottuja ”kädentaidon” ammatteja. Ammatteja, joissa palvellaan, opastetaan, hoivataan, korjataan, valmistetaan, ohjataan ja tehdään muita arkielämää ylläpitäviä toimintoja. Ne ovat ammatteja, jotka kuuluvat erityisesti aikuiskoulutuskeskusten tuotantorepertuaariin. Niissä tapahtuneet arvoperustan muutokset ja uudet vaatimukset ovat konkreettisesti näkyneet aikuiskoulutuskeskusten reformeissa. Yhteiskunnan asettamien arvojen ja koulutusreformien yhteyksien tutkiminen on muodostanut tutkijalle mielenkiintoisen ja välillä jopa ylivoimaiselta tuntuvan tutkimuskohteen.

Ajatus tämän tutkimusaiheen valintaan lähti useaan kertaan kohtaamastani kysymyksestä: miksi toinen työntekijä jaksaa samassa työssä jossa toinen uupuu ja vaikka ulkoiset olosuhteet näyttävät samanlaisilta? Kysymys herätti mielenkiinnon työn arvojen ja arvoperustojen tutkimiseen. Tuolloin tutkimuksen käynnistämisvaiheessa aivan erityisen suuri merkitys oli entisen työtoverini Juhani Hongan kannustavalla ja asiantuntevalla ohjauksella. Hänen rohkaisemana ja opastamana uskalsin lähteä aivan uusille tiedon lähteille kuten opetusministeriön ja opetushallituksen kirjastoihin. Kiitokset hänelle myös niistä monista keskusteluista ja asioiden puntaroinneista, joita kävimme vuosien varrella aina Vääksyn saaresta San Diegoon ja Kurjenniemen kämpälle saakka.

Tutkimukseni ohjaaja professori Pekka Ruohotie on yhä uudestaan ”pilkkottanut” tutkimukseni polun oikeaan suuntaan. Monissa vuosien varrella käydyissä ohjaustilanteissa hän on jaksanut kuunnella joskus sekaviaikin repliikkejä työstäni. Rauhalliseen tapaansa hän on koonnut ajatuksiani ja antanut asiantuntevia näkemyksiä käyttööni. Aina hänen työhuoneen oven sulkeuduttua on aloittelevan tutkijan askel ollut kevyt ja suunta tiedossa. Kiitos hänelle myös niistä monista hänen johtamista rikkaista

ja moniulotteisista tutkijaseminaareista, joissa olen saanut olla osallisena. Ne ovat olleet parasta takametsienmiehen tutkijankoulutusta.

Erityiset kiitokset haluan osoittaa ammatillisen aikuiskoulutuksen asiantuntijaveteraaneille ja emerituksille maaherra Asko Oinaalle, opetusneuvos Rainer Leskiselälle, toimistopäällikkö Otto Timoselle, talousneuvos Kauko Portaankorvalle ja toimitusjohtaja Eero Kurkiselle. He ovat antaneet arvokkaita tietoja ja näkemyksiä käyttööni etsiessäni ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten juuria. Heidän haastattelunsa, artikkelinsa ja luentonsa ovat olleet arvokkaita ja korvaamattomia tiedon lähteitä.

Myös nykyinen työyhteisöni on toiminut minua kannustaen, mistä olen kiitollinen kaikille työtovereilleni. Erityisesti haluan kiittää johtaja Pirkko Remestä ja yliopettaja Säde-Pirkko Nissilää heidän neuvoistaan ja opastuksestaan. Lukuisat ovat ne värikkäät ja kannustavat keskustelut ja pohdinnat jotka ovat auttaneet allekirjoittaneen jaksamaan tutkijan päämäärän saavuttamiseen.

Kiitän myös rakasta vaimoani. Hän on huolehtinut arkielämän tarpeista ja siitä, että minulla on ollut muutakin kuin tämä tutkijan työ. Hän on myötäelämisellään ja tuellaan antanut voimaa saattaa tämä tutkimustyö päätökseen.

Lausun kiitokseni työtovereilleni aikuiskoulutuskeskuksessa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa sekä myös rehtorikollegoilleni. Oma ansionsa on myös yhteistyössä mukana olleilla luottamusmiehillä ja Ammatillisen Aikuiskoulutuskeskusten Liito ry:n henkilökunnalla. Heidän kanssaan olemme yhdessä saattaneet tuhansia ja taas tuhansia aikuisia työelämän ammatteihin. Ne ovat todellisia tuloksia, joista voimme olla ylpeitä ja joita ei voida koskaan mitätöidä. Omistan tämän työni kiitosten myötä teille kaikille.

Kittilän Kurjenniemessä 19.4.2009

Jorma Nykänen

Sisällys

1. Johdanto.....	13
1.1 Tutkimuksen taustaa.....	13
1.2 Arvo- ja kulttuurisidonnaisuudet	14
1.3 Jatkuva muutos ja ammatillinen koulutus	15
1.4 Tutkimuksen eteneminen	17
2. Arvot ja arvoilmaisut tutkimuskohteina ja käsitteinä.....	21
2.1 Tutkimuksen filosofisten lähtökohtien rakentuminen.....	21
2.2 Arvoperustan muuttumista jäsentävä malli.....	22
2.2.1 Subjektivismi ja objektivismi.....	23
2.2.2 Diskurssianalyttinen lähestymistapa	25
2.2.3 Kognitiivinen näkökulma.....	29
2.2.4 Konstruktiiivinen näkemys	30
2.2.5 Sosiokonstruktiiivinen näkemys tutkimuksessa.....	31
2.2.6 Historiatutkimuksellinen lähestymistapa	35
2.3 Keskeiset käsitteet	38
2.3.1 Arvon käsitteestä	39
2.3.2 Arvoilmaisu, arvovistiriita ja arvomurros.....	42
2.3.3 Ensimmäisen ja toisen asteen muutokset	43
2.3.4 Koulutusreformi ja sen toteutukset ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa	45
2.3.5 Monimerkityksinen kulttuurin käsite.....	46
2.3.6 Työn käsitteen tulkintaa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.....	48
2.3.7 Ammatillinen aikuiskoulutus.....	51
2.3.8 Tutkimuskysymykset.....	53
3. Arvojen tarkastelua.....	55
3.1 Arvoindikaattorit	55
3.2 Arvojen relevanssirakenteet.....	57
3.3 Merkitysten ymmärtämisestä arvojen tulkinan välineenä	59
3.4 Voimaantumisen arviointia erilaisissa työyhteisöissä	63
4. Ammatillisen aikuiskoulutuksen arvot.....	69
4.1 Erillisten työllisyyskurssien aika 1917 – 1970.....	77
4.1.1 Ammatillisen ammattikurssitoiminnan juuret.....	77
4.1.2 Ammatikurssikeskusten perustamiseen johtaneet arvot	80
4.1.3 Työmarkkinakoulutukseen oma lainsäädäntö	83

4.2 Ammatillisten kurssikeskusten aika 1970–1990	84
4.2.1 Ammatikurssikeskustutkimusosan toteutus Fullanin mallia soveltaen	85
4.2.2 Ammatikurssikeskusten perustamiseen liittyneet lait ja asetukset	86
4.2.3 Ammatillisten kurssikeskusten perustamisen toteutusstrategiat.....	88
4.2.4 Ammatikurssikeskusten perustamisen vaikutuksia	89
4.2.5 Ammatikurssitoiminnan kehittäminen ja toteutus kurssikeskuksissa.....	91
4.2.6 Aikuiskoulutuskeskusjärjestelmän arvoperusta ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistoimikuntien ja työryhmien mietinnöissä ja lainsäädännössä.....	92
4.2.7 Mikä oli kurssikeskuksen henkilöstön mielestä arvokasta?.....	108
4.2.8 Tulosten arviointia.....	114
4.3 Aikuiskoulutuskeskusten aika 1991–2001	116
4.3.1 Aikuiskoulutuskeskusten perustamiseen johtaneita arvoja ja arvolähtökohtia.....	116
4.3.2 Arvonäkökulmia kohdeorganisaatiosta.....	118
4.3.3 Lainuudistuksen lähtökohdat ja niiden toteuttaminen 1991–2001	120
4.3.4 Aikuiskoulutusjärjestelmän toteutusstrategiat 1990-luvulla.....	126
4.3.5 Koulutuksen tarkoitus, laajuus ja rahoitus	129
4.3.6 Aikuiskoulutuksen toiminta ja kehitysnäkymät 1990-luvulla	131
4.3.7 Ammatilliset näyttötutkinnot aikuiskoulutuskeskusten uusi mahdollisuus.....	136
4.3.8 Tulosten koontia ja arviointia	139
4.4 Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen aika 1970–1990	140
4.4.1 Ammatillisen aikuiskoulutuksen juuret ja arvolähtökohdat Lapissa.....	142
4.4.2 Lyhyt kuvaus Rovaniemen ammatillisesta kurssikeskuksesta	146
4.4.3 Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen rakennusvaiheita.....	147
4.4.4 Kurssikeskuksen toiminnan toteutus, verkostoituminen ja kehittäminen	149
4.4.5 Kurssikeskusjärjestelmän arvoperusta ammatillisen aikuiskoulutuksen toteutuksissa	156
4.4.6 Opettajien koulutus ja sen kehittyminen	160
4.4.7 Yhteiskunnan muutokseen on mukauduttava	161
4.4.8 Koontia ja arviointia.....	163
4.5 Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen aika 1991–2001.....	164
4.5.1 Rovaniemen aikuiskoulutuskeskusta koskevan tutkimusosan toteutus.....	164
4.5.2 Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen toiminta ja ostojärjestelmään siirtyminen.....	165
4.5.3 Kuinka aikuiskoulutuskeskuksen henkilöstö koki muutokset?.....	169
4.5.4 Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen hallinnon muutos 1.7.1995	175
4.5.5 Henkilöstön koulutus 1990-luvulla	177
4.5.6 Näyttötutkinnot kädentaitoammattien laadun reformina	179
4.5.7 Yhteistyöverkostot.....	184
4.5.8 Vaatimukset kasvavat.....	188
4.5.9 Postmoderni aikuiskoulutuskeskus – aikuisten oppimiskeskus 1.1.2002 alkaen.....	189
4.5.10 Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen arvomuutokset ja niiden seuraukset.....	198

5. Pohdinta	201
5.1 Tutkimuksen toteutus.....	201
5.2 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu	203
5.3 Tulosten arviointia ja johtopäätelmiä.....	206
5.3.1 Arvot ja ammatillisen kurssitoiminnan uudistus 1970-luvun vaihteessa.....	206
5.3.2 Arvot ja ammatillisen kurssitoiminnan uudistus 1990-luvun alussa.....	210
5.3.3 Postmodernin aikuiskoulutuskeskuksen arvot.....	213
Lähteet	216
Liitteet	
Liite 1. Ahlmanin – Niiniluodon arvoluokitus: (18.01.2007)	235
Liite 2. Työnarvo-tutkimuksen syvähaastattelukysymykset: (18.01.2007)	236
Liite 3. Työnarvo-tutkimuksen syvähaastateltavat: (03.01.2008).....	237

Kuviot

Kuvio 1.	Tutkimuksen työvaiheet.....	18
Kuvio 2.	Tutkimusprojektin jatko-osien tutkimusfilosofisten lähtökohtien rakentuminen.....	21
Kuvio 3.	Koulutuksen muutosprosessin jäsentämismalli kuvattaessa muutuskäsitettä.....	22
Kuvio 4.	Tutkimuksen jäsentämismalli kuvattaessa arvoperustan muutoksia ja niiden seurauksia eri aikakausina.....	23
Kuvio 5.	Muutos arvojen ja koulutusreformin tuotoksena kulttuurin, työn ja ammatillisen koulutuksen kentässä.....	38
Kuvio 6.	Tutkimuksen keskeisten käsitteiden ulottuvuudet	53
Kuvio 7.	Merkityssuhdejärjestelmän tiedostaminen ja syvällinen ymmärtäminen.....	58
Kuvio 8.	Merkityksellisyys- tai mielekkyykokemusten hierarkkinen rakenne	58
Kuvio 9.	Arvojen ja sen alakäsitteiden tulkitseminen merkitysten kautta.....	62
Kuvio 10.	Valta-/voima-ulottuvuus	64
Kuvio 11.	Itsetunnon tukipilarien rakentuminen voimaantuvassa organisaatiossa	67
Kuvio 12.	Aikuiskoulutuskeskusten toteuttaman ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintakaudet.....	69
Kuvio 13.	Kursikeskusjärjestelmän muutosprosessin arviointikehikko.....	85
Kuvio 14.	Aikuiskoulutuskeskusjärjestelmän muutosprosessin jäsentämismallin arviointikehikko.....	117
Kuvio 15.	Rovaniemen ammatillisen kursikeskuksen muutosprosessin arviointikehikko.....	141
Kuvio 16.	Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen muutosprosessin jäsentämismallin arviointikehikko	165

Taulukot

TAULUKKO 1.	Arvoluokittelu indikaattoreineen Ahlmanin ja Niiniluodon mukaan	56
TAULUKKO 2.	Vastaukset tutkimuskysymyksiin eri tuloslukuissa.....	70
TAULUKKO 3.	Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet ja niihin läheisesti liittyvät säädökset sekä alkuoletus niiden taustalla olleista keskeisistä arvoista.....	76
TAULUKKO 4.	Erillisten työllisyyskursien ajan keskeisiä säädöksiä ja ajankohta, jolloin päätettiin perustaa ammattikursikeskukset	83
TAULUKKO 5.	Ammatillisen kurssikeskustoiminnan keskeisiä säädöksiä sekä oletus niiden taustalla olleista arvoista	86
TAULUKKO 6.	Koulutuksellisten arvojen esiintyminen 1980-luvun mietinnöissä ja lainsäädännössä.	106
TAULUKKO 7.	Aikuiskoulutuskeskusten toiminnan keskeisiä säädöksiä ja niiden taustalla olleita arvo-oletuksia	123
TAULUKKO 8.	Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen vuosittaisten oppilastyöpäivien toteumat 1991 – 2001 ja Lapin ammattiopiston aikana 2002 – 2007	168

1. Johdanto

1.1 Tutkimuksen taustaa

Suomalainen yhteiskunta elää parhaillaan voimakasta murrosta. Murros koettelee yhteiskunnan koko arvoperustaa. Tämä näkyy esimerkiksi työkuulttuurissa ja työn tekemiseen liittyvissä arvoissa. Arvojen sanotaan pirstaloituvan moniarvoisuuden ihanteen vuoksi. Teollisen ja kaupallisen ajattelutavan leviäminen ja voimistuminen on johtanut syvälliseen arvojärjestyksen järkkymiseen. Tämän ulkoinen merkki on esimerkiksi kauppiaille ja liikemiehille ominaisten hyötyarvojen ihannoiti. Ajatellen, että näitä materialistisia hyötyarvoja ihannoidaan niin voimakkaasti, että ne syrjäyttävät muut arvot. Samalla ne tulevat arvoiksi, joiden tavoittelemisen ajatellaan yleisesti olevan jokaiselle ihmiselle suoranaisten velvollisuus.

Työelämän muutos on myös jatkuvaa. Eniten työelämään vaikuttavat muutokset koskevat markkinoita, teknologiaa, yhteiskuntaa ja väestörakenteita. Näihin muutoksiin liittyy hyödyn tavoittelemisen arvo. On selvää, että hyödyllisen arvot ja niiden tavoittelemisen on yhteiskunnassa välttämätöntä. Joidenkin ihmisten erityisenä kutsumuksena on näiden arvojen tavoittelu ja tuottaminen. Suomalaisen työelämän muuttuminen on laaja-alaista ja siihen liittyy arvojen murros, mutta silti muutos tulee nähdä ennen kaikkea uutena mahdollisuutena ja työn rikkautena kuin ahdistavana kokemuksena.

Humanistisesta ihmiskäsityksestä käsin tarkasteltuna olennaista olisi miettiä, mitä ihmisen itsensä pitäisi olla. Unohtuuko hyödyn tavoittelun aikakautena itse ihminen ja inhimillisyys? Olemmeko tässä suhteessa arvotietoisia vai ajaudummeko kaupallisuuden mukana? Nähdäkseni ihmiskäsitystämme ohjaavat yhä voimakkaammin materialistiset arvot. Ihminen nähdään yhä yksipuolisemmin välineenä: ihminen on tavaroiden ja palveluiden tuottaja ja kuluttaja. Sen seurauksena arvommekin määräytyvät voittopuolisesti tavaratuotannon, kaupan ja kansainvälisen kilpailun mukaan. Ihminen pitää nähdä myös päämääränä eikä vain välineenä, jonka tehtävänä on tuottaminen ja kuluttaminen elintasokilvassa.

Työelämän muutoksessa on merkillepantavaa muutos yhteiskunnallisen ja henkilökohtaisen roolin suhteessa. Väitetään, että työ ei enää ole yhtä

keskeinen elämän jäsentäjä kuin se on ollut aikaisemmin maatalous- tai teollisessa yhteiskunnassa. Yhteiskunnallinen velvollisuusmoraali ei enää sanele suhdetta työhön: harva tekee enää työtä työn itsensä vuoksi. Työn tekemisen lähtökohta on siis muuttunut osana laajempaa työelämän muutosta. Nämä muutokset heijastuvat myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja siihen kohdistuviin odotuksiin. Työelämän tärkeimpiä kantavia arvoja tulevat edelleen olemaan todellinen ammattitaito ja sen ylläpitäminen. Ammattitaidon arvostamista odotetaan sekä työntekijältä että työnantajalta. Ajattelen, että todellisen ammattitaidon avulla sekä yksilöt että tulevat yhteiskuntajärjestelmätkin selviytyvät muutoksessa. Organisaationa myös ammatillinen aikuiskoulutusjärjestelmä kohtaa arvomuutosten seurauksia.

Tämän tutkimuksen keskeisenä tehtävänä on selvittää arvoja, jotka ovat olleet yhteydessä ammatillisen aikuiskoulutuksen muutoksiin ja reformeihin. Tarkoitukseni on selvittää, mitä arvonäkökulmia, arvostuksia ja merkityksiä työllä on ollut inhimilliselle olemassaololle ja miten nämä ovat mahdollisesti muuttuneet suomalaisen työelämän lähihistoriassa. Pyrin myös selvittämään, onko aikuiskoulutusjärjestelmän koulutusreformien yhteydessä syntynyt arvostirriitä. Tarkemmaksi tutkimuskohteeksi rajaan ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ja niiden toiminnan. Muiden ammatillisten aikuiskoulutusjärjestelmien perusteellinen analysointi jää tässä tutkimuksessa vähemmälle huomiolle.

1.2 Arvo- ja kulttuurisidonnaisuudet

Arvotutkimus on sidoksissa kiinteästi kulttuurin muutoksiin. Ne vaikuttavat puolestaan arvojen ja arvoperustan muuttumiseen tai päinvastoin. Tämän vuoksi arvotutkimuksessa täytyy luotettavien tutkimustulosten saamiseksi tehdä havaintoja sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti, mahdollisimman laaja-alaisesti. Toinen arvotutkimukseen liittyvä laajaa tarkasteluperspektiiviä puoltava näkökanta on arvotutkimuksen kiinteä liityminen arvofilosofiaan. Se tekee tieteenfilosofisesta tarkastelusta ja käsitteen määrittelystä moniulotteisen ja samalla myös kompleksisen. Arvo- ja kulttuurisidonnaisuuksien huomiointi koulutussuunnittelussa vaatii suunnittelijalta perinteisten suunnittelutaitojen lisäksi myös uudenlaista lähestymistä koulutustehtävään. Ihmisen minärakenteessa, minä-skeemojen kokonaisuudessa voidaan erottaa toisaalta yksilön käsitys itsestä ja omasta suhteesta todellisuuteen, toisaalta hänen arvojensa ja tavoitteidensa hierarkkiset järjestelmät eli se, millaiseen suhteeseen hän pyrkii ulkomaailman kanssa (Ruohotie 1998, 53).

Työelämässä eri arvojen merkitys on korostunut erityisesti viime aikoina. Yleisesti on puhuttu yritysten arvoista, arvojohtamisesta, ympäristösuunnittelusta ja kestäväen kehityksen periaatteista. Arvojen tutkimus on myös tulevaisuuden tutkimuksen kannalta olennaista. Niin yhteiskunnalliset kuin arkielämänkin päätökset tehdään arvovalintojen perusteel-

la ja juuri nämä päätökset lopulta muovaavat tulevaisuutemme. Tietääksemme jotain ihmiskunnan tulevaisuudesta, meidän on muiden seikkojen ohella tiedettävä, minkälaisia arvoja tulevaisuuden ihmiset edustavat. (Räikkä, 1993, 295.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen arvotutkimusten tarpeellisuutta voidaan perustella monin tavoin. Esimerkiksi yhteiskunnan ja yksilön tason välillä on esiintynyt ja esiintyy edelleen arvoriistiriitoja, joista on aiheutunut ajoittain ikäviäkin ongelmia työmarkkinoille ja niitä palveleville aikuisoppilaitoksille. Arvoriistiriidat ovat vaikuttaneet negatiivisesti esimerkiksi ammattitaitoja kehittävän koulutuksen saatavuuteen. Ne ovat haitanneet monien avainalojen työvoiman saatavuutta ja aiheuttaneet myös henkisten ja aineellisten voimavarojen tuhlausta sekä heikentäneet ajoittain jopa koulutuksen tehokkuutta ja laatua. Joissakin tapauksissa ristiriidat olisivat kuitenkin olleet suhteellisen helposti ratkaistavissa. Ratkaisemattomina ne ovat koetelleet ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa työskentelevän henkilöstön työmotivaatiota ja työssä jaksamista. Edellä esitetyt tekijät ovat vaikuttaneet voimakkaasti tämän tutkimustyön aiheen valintaan. Tutkimus rajataan siksi koskemaan lähinnä työkuulttuuria ja ammatillista aikuiskoulutusta.

1.3 Jatkuva muutos ja ammatillinen koulutus

Maailma ympärillämme muuttuu häkellyttävällä tavalla. Jatkuva muutos on elementti, joka on tullut jäädäkseen kaikkiin yhteiskuntarakenteisiin. Toiset kokevat sen uhkaksi, mutta se on myös mahdollisuus. Jatkuva muutos asettaa myös ammatilliselle koulutukselle ja sen rakenteille uusia vaatimuksia ja kysymyksiä, joihin ei aina löydy välittömiä vastauksia. Kysymysten asettelu voi olla eri lähtökohdista käsin hyvin erilaista. Myös aikuiskoulutus ja aikuiskoulutuskeskukset joutuvat monien uusien kysymysten eteen. Mikä on aikuiskoulutuksen asema ja tehtävä tässä muutoksessa? Voidaanko muutokseen vaikuttaa? Jos voidaan, miten? Mitkä ovat ne esteet, jotka vaikeuttavat sopeutumista muutokseen? Kuinka ammatillista koulutusta tulee kehittää, jotta se kykenisi vastaamaan yhteiskunnan muuttuviin ja moninaisiin tarpeisiin? Miten työelämässä vallitsevat arvot ovat muuttuneet ja mihin suuntaan niiden tuleva muutos tulee tapahtumaan? Nämä ovat tyypillisiä kysymyksiä, jotka kiinnostavat kaikkia työkäisiä ammattiteissa toimivia ja erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa opiskelevia ja työskenteleviä.

Yhteiskunnallisessa ajattelussa tärkeä kysymys on teknologisten järjestelmien ja yhteiskunnallisen muutoksen välinen suhde. Arkielämässä ja arkiajattelussa saatamme ajatella, että teknologia on autonominen ja itse-riittäisesti kehittyvä yhteiskunnallisen toiminnan alue. Toisaalta on selvää, että myös teknologiaa voidaan ja sitä tulee tarkastella yhteiskunnallisesti muovautuvana ilmiönä. Esimerkiksi tietoteknologiaa voidaan soveltaa mitä erilaisimpiin käyttöyhteyksiin. Tuskin kellään voi olla varmaa

käsitystä siitä, mitä vaikutuksia tietoteknologian soveltamisella on ja tulee olemaan suhteessa muihin yhteiskunnallisiin käytäntöihin. Tietoteknologia voidaan nähdä yhtäältä taloudellisen kasvun välineenä ja toisaalta yhteiskunnallisen epäjärjestyksen aiheuttajana. (Aro 2000, 139–141.) Käytännössä tämä edellyttää motivaatiota tietojen ja taitojen jatkuvaan uusimiseen ja päivittämiseen. Näiden vaatimusten seurauksena on eritelty aikuisen oppimisen erityispiirteitä. Esimerkiksi *andragogiikalla* on nähdäkseni sen saamasta ristiriitaisesta vastaanotosta huolimatta merkittävä vaikutus aikuisiässä tapahtuvan opiskelun kehittämisessä. Andragogiikka on kohdistanut mielenkiinnon aikuisten oppimiseen ja opettamiseen sekä nostanut erityisesti itseohjautuvuuden ja rakennemuutoksen hallinnan aikuiskoulutuksen tutkimuskohteeksi. (Koro 1994, 65.) Jatkuva muutos vaatii ihmisiltä työssä ja muussakin elämässä kykyä orientoittua nopeasti uuteen tilanteeseen.

Perinteisesti tärkeän lähtökohdan aikuiskoulutuksen muutoksille ovat asettaneet erikoistuminen ja kasvavat ammattitaitovaatimukset. Työnopetuksessa ovat sosiaaliset työmuodot, esimerkiksi yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät saavuttaneet erityistä suosiota. Viime aikoina suunnitteluvaatimukseen on lisätty uudenlaista oppimisprosessiajattelua ja kansainvälisen toiminnan sisältöjä. Niistä on seurannut yksilöllisten arvojen korostuminen sekä kansallisten kulttuurisidonnaisuuksien huomiointi uudella tavalla. Opetusjärjestelyjen ja opetusmenetelmien lisäksi perinteisinä lähtökäsitteinä on huomioitava myös yleiset aikuisten oppimista koskevat periaatteet ja oppimiskäsitykset. Näiden seurauksena aikuiskoulutuksen suunnittelua ohjaavia tekijöitä voidaan jaotella ja ryhmitellä monin tavoin. On kuitenkin muistettava, että lopullinen toteutussuunnitelma on sidottava kulloinkin vallitsevaan yhteiskunnalliseen ja paikalliseen kontekstiin.

Oppiminen on yksilössä tapahtuva muutos. Näkemys, jossa todellisuutta pidetään symbolisena vuorovaikutus- ja merkitsevyysuhteiden kenttänä, korostaa sosiaalisen kentän avoimuutta muutoksille. Jatkuvuus saadaan aikaan sosiaalisten normien avulla. Yksilöt muovaavat jatkuvasti omia mielikuviaan ja käyttäytymistään aiheuttaen samalla muutoksia sosiaalisessa kentässä. Siten sosiaalisen ympäristön ominaispiirteet sisältyvät subjektiivisten merkitysisältöjen verkostoon. Ihmiset ovat toimijoita, jotka tulkitsevat ympäristöään ja orientoivat toimintaansa itselleen merkityksellisellä tavalla. (Juuti 1997, 37.) Yksi pedagogisen ajattelun tärkeä lähtökohta on, että yksilö on tiedon luoja. Emme voi ajatella yrityksen oppivan ilman yksilöitä, ilman omia työntekijöitään. Toisaalta yksilö tarvitsee yrityksen tukea, sen asiakassuhteita ja muita sosiaalisia verkostoja sekä yrityksen välineistöä saadakseen tiedonluomisen mahdollisuuksia. Yritys antaa siis oppimisen edellytyksiä työntekijälleen. Sidos yrityksen ja sen työntekijän välillä on molemminpuolinen – kumpikaan ei opi ilman toista. (Ruohotie 1998, 136.) Niinpä koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön tiivistämistä puoltavat useat näkökulmat. Työelämän vaatimukset muuttuvat yhä nopeammin. Keskeinen kilpailuvaltti yrityksis-

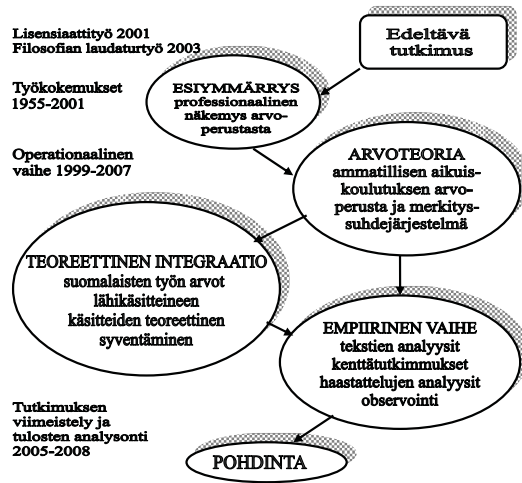
sä on tuotekehitysaika: kuinka kauan prosessi ideasta valmiiksi tuotteeksi kestää. Monilla aloilla tuotekehitysaika lyhenee jatkuvasti, mikä osaltaan puoltaa työssäoppimishjelmien laajentamista ja kehittämistä sekä opiskelijoiden työpanoksen hyödyntämistä. Parhaimmillaan työssäoppiminen on sekä oppilaitosta että työelämää hyödyntävää toimintaa, jossa opiskelija saa jatkuvasti toimia haasteellisessa ympäristössä. (Kulmala 2000, 46.)

Ihmiset reagoivat muutokseen eri tavoin. Toisille muutos on aina epämiellyttävää, toisille muutos saattaa olla elämäntapa. Joku kokee muutokseen haasteeksi siinä, missä toinen taistelee kaikin voimin sitä vastaan ja pitääytyy tutuissa ajattelun ja tekemisen rutiineissa. (Ruohotie 2000, 47.) Vanhat raja-aidat kuitenkin häipyvät ja korvautuvat jatkuvasti uusilla ja alati muuttuvilla ryhmittelyillä. Yhteiskunta tulee sopeutumaan jatkuvasti kiihtyvään muutokseen. Myös teollisuuden edustajat ovat esittäneet muutoksesta omia perusteltuja kannanottojaan ja arvioitaan. Muutos on opittava hyödyntämään! Ammatillisen aikuiskoulutuksen keskeinen kysymys on, miten muutos vaikuttaa työelämään? Miten muutosta voidaan hyödyntää ja mitä se vaatii oppimisjärjestelmien kehittämiseltä?

1.4 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimusideana tässä työssä on suomalaisen ammatillisen aikuiskoulutusjärjestelmän arvojen selvittäminen. Mitkä ovat olleet ja ovat suomalaisen ammatillisen aikuiskoulutusjärjestelmän arvoja ja miten nämä arvot ovat vaikuttaneet tämän järjestelmän kehittymiseen eri vaiheissa? Tarkoituksena on selvittää, minkälaisien arvoilmaisujen kautta arvot ilmenevät eri päättäjien asiakirjoissa, alalla toimineiden henkilöiden kuvauksissa, aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämiseen vaikuttaneiden asiantuntijoiden ja toimijoiden mielessä sekä valtiovallan tavoitteissa.

Tutkittavaan kohteeseen olen paneutunut 2001 valmistuneessa lisensiaatintyössä *Lähtökohtia ammatillisen koulutuksen kehittämistä ohjaavien arvojen tarkasteluun*. Toisena tärkeänä lähtökohtanani ovat Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan filosofian yleiselle ja elämäntutkimustiedon linjalle tekemäni opinnäytetyö *Työn arvot ja muutos – Työn arvoperustan muutosten tarkastelua Ahlmanin arvoluokituksen näkökulmasta*. Seuraavassa kuviossa esitetään koko projektin vaiheet.



Kuvio 1. Tutkimuksen työvaiheet.

Tutkimusidean muotoutuminen oli tutkijan pitkäaikaisen arvojen merkityksiin kohdentuneen mielenkiinnon ja henkilökohtaisen kokemusprosessin tulosta. Asioiden arvottaminen liittyy yleensä kaikkeen inhimilliseen toimintaan, ja kulttuurissamme arvotamme esimerkiksi sitä, mitä pidämme hyvänä. Arvot ymmärretään yleensä tunteella, ei pelkästään aisteilla eikä tiedollisin kyvyin. Arjen arvojen näkemisestä arkielämässä ja työssä tuli vähitellen keskeinen mielenkiinnon kohde. Ammatillista koulutusta ohjaavien arvojen tutkimisen välineitä löytyi ajan myötä niin sattumalta oivalluksina kuin tietoisesti etsien. Suomalaisten arvojen tutkimus (Ahlman, Niiniluoto, Wilenius, Juuti) edistivät arvojen ymmärtämistä työn ja ammatillisen koulutuksen maailmaan, josta tukija oli lähtöisin.

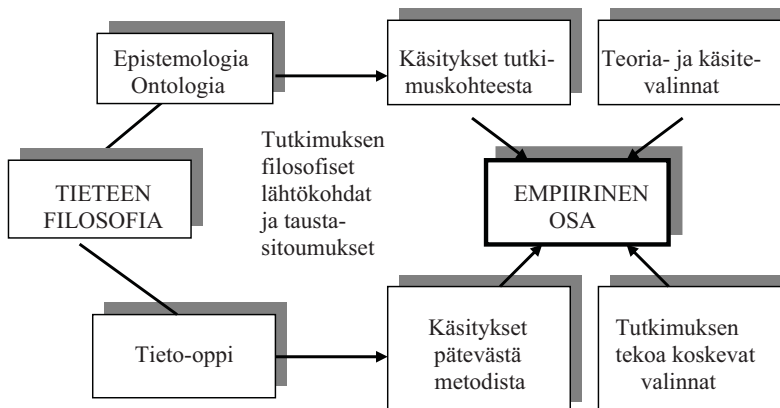
Tutkimuksen kohteena olevien koulutuksen arvoperustan muutoksen ja niiden seurauksien jäsentämismalli löytyi Fullanin muutoksen jäsentämismallista. Tutkijalle tärkeä löydös oli myös tutkimusidean ja tulevan tutkimuksen muotoutumisen kannalta Niinistön arvoperustan ja merkityssuhdejärjestelmän rakenteita kuvaava relevanssirakenneajattelu. Arvoperustan ajattelumallin valintaa tulkinnan välineeksi tukivat lukuisat omat kokemukset. Malli antoi yhden selitysmallin esimerkiksi siihen, miksi toinen yksilö jaksaa paremmin samassa työssä kuin uupunut eli yksilön arvoperustan ymmärtämisen. Arvojen tulkittamisen keskeiseksi välineeksi muodostui merkitysten ymmärtäminen siinä kontekstissa, jossa kulloinkin toimitaan. Viimeisessä vaiheessa syntyi vielä oivallus voimaantumiskulttuurin merkityksestä työelämän arvoja selittäessä. Edellä esitetyn prosessin tuloksena syntyi tämän tutkimuksen tutkimusidea: ”Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien tarkastelua arvojen näkökulmasta”.

Tutkimus jakaantuu viiteen päälukuun: johdantoon, arvot ja arvoilmaisut tutkimuskohteina ja käsitteinä, arvojen mittaaminen ja tulkinta, ammatillisen aikuiskoulutuksen arvot ja pohdinta. Tutkimuksen pääongelma on: Miten arvot ovat ohjanneet ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistuksia ja koulutusreformia? Systemaattisesti analysoitavana kokonaisuutena tässä tutkimuksessa ovat: (i) kansalliset ammatillisen aikuiskoulutuksen suunnitteluasiakirjat (komiteoiden ja työryhmien mietinnöt), (ii) asiaan liittyvät lait ja asetukset ja (iii) aikalaisten haastattelut ja heidän kirjoituksensa. Tutkimuksen teoreettis-käsitteellisinä kehystekijöinä tarkastellaan ammatillisen aikuiskoulutuksen historiaa ja arvoteorioita. Menetelmäosassa kuvataan, millaisten mekanismien kautta syntyy arvointegraatio ja miten koulutusreformista tulee arvojen kantajia. Tulosoosassa kuvataan reformeihin kytkeytyneiden arvojen ilmenemistä kentällä.

2. Arvot ja arvoilmaisut tutkimuskohteina ja käsitteinä

2.1 Tutkimuksen filosofisten lähtökohtien rakentuminen

Kokemusten ymmärtämisen perusta on ihmisen erityisen olemisen tavan, hänen ajallisuutensa ja kielellisyytensä ymmärtäminen. Ihmisen tutkimisessa on tärkeintä ymmärtää ihmistä ja hänen tapaansa toimia ihmisen itsensä näkökulmasta. Ulkoinen kuvailu ei riitä. Tutkijalta vaaditaan eläytymistä – ei vain tutkittaviin henkilöihin, vaan myös heidän aikakautensa ja elinympäristöönsä. Hän ei voi olla vain ulkopuolinen, objektiivinen tarkastelija, vaan hänen on ikään kuin elettävä tutkimassaan maailmassa. Menneisyyden tutkiminen voidaan nähdä dialogina menneen ja vallitsevan ajan välillä. Tutkiminen alkaa nykypäivän ennakko-oletuksista. Toisaalta menneisyydestä kertova tieto ei auta ymmärtämään vain menneisyyttä, vaan se voi muuttaa käsityksiämme nykyhetkestä ja lähitulevaisuudesta. Tämä taas vaikuttaa siihen, miten tarkastelemme menneisyyttä.

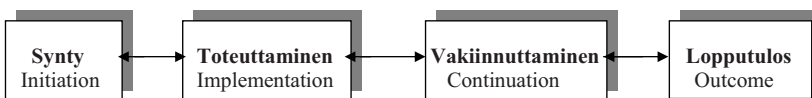


Kuvio 2. Tutkimusprojektin jatko-osien tutkimusfilosofisten lähtökohtien rakentuminen (mukaillen Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 122).

Kuviossa esitetyt epistemologiset ja ontologiset käsitykset ovat keskeisiä tutkimuksen empiirisessä osassa. Samalla ne ovat ongelmallisia myös arvotutkimuksen kannalta. Kyse on siitä, minkälaiseksi tuleva tutkimuskohde syvemmin käsitetään. Epistemologisissa eli tieto-opillisissa tarkasteluissa keskitytään tiedonsaannin ja tiedostamisen ongelmiin ja kysytään, millä tutkimusotteella kohdetta voisi parhaiten lähestyä. Haasteellisia ovat myös ontologiset ratkaisut, joiden taustalta löytyy käsitys olemisesta, olemassaolosta ja olevaisesta. Kun tutkimuskohde on ihminen, syntyy ontologisen erittelyn tuloksena ihmiskäsitys. (Niiniluoto 1994). Samaa käsitystä tukee Heideggerin (1926, 38) ajattelu, jonka mukaan kaiken ymmärtämisen perusta on ihmisen erityisen olemisen tavan, hänen ajallisuutensa ja kielellisyytensä ymmärtäminen. Myös Diltheyn (1927) mukaan ihmisten tutkimisessa ei riitä ulkoinen kuvailu: tärkeintä on ymmärtää sisäisesti, miksi on toimittu, kuten on toimittu. Empiiriseen tutkimusosaan liitettyinä nämä kaksi tieteenfilosofista lähtökohtaa hahmottuvat tässä tutkimuksessa edellä esitetyn kuvion tapaan (kuvio 2).

2.2 Arvoperustan muuttumista jäsentävä malli

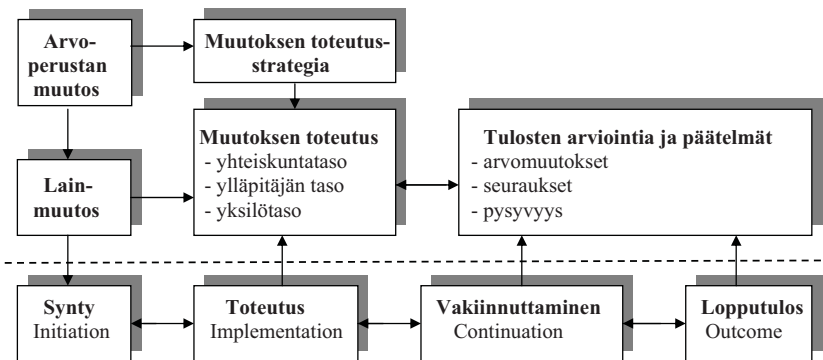
Uuden tieteellisen tiedon kannalta on tärkeää löytää sellaiset metodiset ratkaisut, joiden avulla kyetään saamaan luotettavaa tietoa tutkittavista kohteista eri aikaulottuvuuksissa. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena osoittaa, minkälainen arvoperusta ja merkityssuhdejärjestelmä on kulloinkin vallinnut yhteiskunta-, yhteisö- ja yksilötasolla. Tarkoituksena on myös löytää menetelmiä, joiden avulla voidaan selvittää eri kohdejoukkojen välillä vallinneita mahdollisia arvovirityksiä.



Kuvio 3. Koulutuksen muutosprosessin jäsentämismalli kuvattessa muutokäsitetä. (Fullan 1991, 48; 1982, 40–41.)

Fullanin (1991 ja 1982) ajattelun lähtökohtana on tilanne, jossa luodaan ohjelma tai suunta muutokselle (esimerkiksi kansallisella tasolla tätä tekee lainsäätäjä). Muutoksen suunta on alkuvaiheessa yleensä sekava tai diffuusi, mutta se täsmentyy muutoksen edetessä. Muutoksen alkuvaihetta ja toteuttamista seuraa vakiinnuttaminen ja laajentaminen. Lopputulosta kuvataan erilaisina tuloksina. Tässä tapauksessa lopputulos nähdään yleisemmin koulun tai oppilaitoksen muutosprosessina tiettyjen kriteerin suunnassa. (Fullan 1991, 48–53. Fullan 1982, 40–41.) Fullan lähtee liikkeelle muutokäsitteen mallista, jossa koulutuksellista muutosprosessia kuvataan (kuvio 3). Fullanin esittämä malli on varsin yksinker-

taistettu, mutta samalla hyvin konkreettinen kehittämisprosessin kuvaus. Mallin kehittäjä viittaa eri osien vastavuoroisuuteen ja niiden osittaiseen sisäkkäisyyteen. Jaottelumallia on tietyin varauksin suhteellisen selkeä käyttää sekä valtakunnallisen että yksittäisen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen tasolla. Näiden väliin jäävää aluetta – alueellisen aikuis-koulutuspolitiikan tasoa – on hyvin kompleksista hahmottaa muutoksen etenemisen kannalta. Se on kuitenkin areena, jolla monet muutoksen tekijät konkretisoituvat. (Varmola 1995, 9–10.)



Kuvio 4. Tutkimuksen jäsentämismalli kuvattaessa arvo-perustan muutoksia ja niiden seurauksia eri aikakausina (mukaillen Fullan 1991, 48).

Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on ammatillista koulutusta koskevien lakien ja niiden muutosten taustalla olevat lainsäätäjien arvot (Fullan 1991). Näitä tarkastellaan lakeihin tulleiden muutosten avulla. Tämän jälkeen analysoidaan muutosten suuntia ja seurauksia. Toteutusvaiheen analysoinnin jälkeen tehdään havaintoja muutosten vakiinnuttamisesta ja laajentumisesta. Ne ovat mahdollisesti kuvattavissa tiettyjen kriteerien suuntaisina tuloksina ja muutosprosesseina. Tässä tutkimuksessa arvioinnin kriteerit luodaan arvojen ja arvomuutosten näkökulmasta. Esitetty jäsentämismalli on yksinkertaistettu sovellus tämän tutkimuksen toteuttamista varten. Samalla se on hyvin konkreettinen kehittämisprosessin kuvaus. Mallin kehittäjä viittaa eri osien vastavuoroisuuteen ja osittaiseen sisäkkäisyyteen. Tätä jaottelumallia on suhteellisen selkeä käyttää sekä valtakunnallisen että yksittäisen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen ylläpitäjän tasolla. (Fullan 1991, 48.)

2.2.1 Subjektivismi ja objektivismi

Arvofilosofian eniten pohdittuja asioita on kysymys arvojen olemassaolon tavasta. Mikä on arvojen ja tosiasioiden suhde? Ovatko arvot jollain tapaa objektiivisesti olemassa? Jos ovat, miten? Ovatko arvot olemas-

sa vain subjektiivisesti yksilöiden mielessä? Platonisen näkemyksen mukaan arvot ovat olemassa ikuisessa ideoiden todellisuudessa, josta ihminen ei välttämättä ole tietoinen, mutta josta hän voi tulla tietoiseksi (Platon 1981). Myös Mooren (Moore G. E. 1903 ja 1969) mukaan arvon kokeminen on erilaista kuin muiden maailmaan kuuluvien asioiden kokeminen. Arvon kokeminen tapahtuu hänen mukaansa intuition muodossa. Arvo-subjektivismiin mukaan (Humen giljotiini) arvoja ei voida loogisesti johtaa tosiasioista eikä arvoilla siten ole objektiivista perustaa.

Tietoteoriassa voidaan erottaa kaksi toisilleen vastakkaista käsitystä subjektin ja objektin osuudesta tietoprosessissa. Subjektivismiin mukaan jokainen tietoisuuden kohde eli objekti on subjektin luoma tai muodostama. Tiedon pätevyys rajoittuu siis tiedon subjektiin. Subjektivismi korostaa subjektin asemaa tai merkitystä – olipa kyseessä sitten tieto, pätevyys, totuus, oikea, hyvä tai kaunis. *Berkleyn idealismi* on hyvä esimerkki tietoteoreettisesta subjektivismista. Berkley (Aspelin 1957 mukaan) kehottaa siirtymään sanoista tosiasioihin, loputtomista käsitteistöistä välittömään kosketukseen todellisuuden kanssa. Kielelliset symbolit ja ennakkoluulot eivät saa sitoa ajattelua, koska muuten tieto jää saavuttamatta. On mentävä oppisanojen taakse ja tavoiteltava sitä, mikä on välittömästi tarjolla elämyksissä. Berkleyn idealismi haluaa puolustaa arkielämän naivia luottamusta koettujen tosiasioiden todellisuuteen juuri sellaisena kuin se meille näyttäytyy. Hän tahtoo vapauttaa tulkitsijan kokemusmaailmaan kohdistuvasta epäilystä ja epävarmuudesta. (Berkley 1713; 2006; Aspelin 1957, 365 – 369.) Subjektivismiin liittyy usein myös arvorelativismiin käsite. Sen mukaan arvot vaihtelevat eri kulttuureissa ja saavat erilaisia muotoja kulttuurien erilaisten maailmankuvien vuoksi. Arvoihin liittyy siis arvofilosofista ristiriitaa. Siksi tämän tutkimuksen lähestymistapa on tietoteoreettinen, tiedon saannin ja analysoinnin näkökulmiin keskittyvä.

Objektivismiin mukaan kaikki tietoisuuden kohteet eli objektit ovat subjektista riippumattomia. Realismi edustaa objektivismia, joka korostaa yleensä subjektista riippumattoman todellisuuden (objektin) asemaa ja merkitystä. Objektiiivisten ja subjektiivisten totuuksien (eli välinetotuuksien ja tahtototuuksien) välillä vallitsevasta erosta huolimatta molemmat totuudet voidaan ilmaista käsitteiden avulla. Käsitteet voidaan taas ilmaista merkkien eli sanojen avulla. Objektiiiviset totuudet voidaan todistaa sitovasti; subjektiivisia totuuksia yritetään todistaa. Todistamisen onnistuminen riippuu molempien totuuksien ilmaisun yhtäläisyydestä. Subjektiiivinen voidaan ainoastaan vakuuttaa. Jokainen subjektiivista koskeva todistelu on itse asiassa valetodistelu muodossa tai toisessa. Subjektiiivinen voidaan vain uskoa – siinä on kaiken subjektiivisen sekä vahvuus että heikkous. Subjektiiivinen ei voi puolustautua. Tämä on paradoksaalista ja irrationaalista, mutta sen voima on samalla myös siinä, ettei sen tarvitse puolustautua, sillä se on absoluuttinen. Hegelin (Aspelin 1957 mukaan) ajattelussa objektiivien henki on teoreettisen ja käytännöllisen hengen toiminnallisen yhdistymisen tulos. Siinä on kumoutunut yksityi-

syys ja subjektiivisuus, jotka kuvaavat subjektiivista henkeä olennaisesti. Objektiivisen hengen aluetta ovat keskeisesti lain, moraalien ja siveellisen elämän alueet. Valtio on objektiivisen hengen korkein aste, mutta se jää absoluuttisen hengen (tieteen, uskonnon ja filosofian) alapuolelle. Eri-tiistieteiden ja myöhemmän filosofisen kehityksen kannalta tärkein objektiivisen hengen alue on eittämättä yhteiskunnan ja valtion alue. (Hegel 1966; Aspelin 1957, 28.)

Objektiivinen totuus osoittaa pätevyytensä päätelmissä seuraustensa avulla, subjektiivinen itsensä kautta. Loogisuudella ja käsitteiden hallinnalla on suuri merkitys subjektiivisten totuuksien siirtämisessä yksilöstä toiseen. Loogisuus on ainoastaan muoto ja väline. Ajatuskehittely on aina tällaisissa tapauksissa alistettu subjektiivista laatua olevan premisin alle. Loogisen käsittelyn eli analyysin kautta tulevat subjektiivisen eri puolet esille selvästi ja vakuuttavasti. (Ahlman 1920, 262 – 263.) Subjektivismiin mukaan jokainen tietoisuuden kohde eli objekti on subjektin tai subjektien luoma tai muodostama. Tässä tutkimuksessa pitäydytään pääasiassa arvoihin, jotka ovat olemassa vain subjektiivisesti yksilöiden mie-lissä. Ne ilmenevät lausumien, ilmaisujen, tekstien ja yksilöiden tekojen kautta. Niiden avulla saatuja tuloksia tarkastellaan edellä esitetyn loogisen käsittelyn eli analyysien kautta.

Modernismi syntyi, kun tieteellinen totuus alkoi korvata mystistä tietoa. Modernismi taas on alkanut korvautua myöhäismodernismilla: ajatellaan, että ihmisen järki perustuu parhaimmillaankin suhteelliseen rationaali-suuteen, joka on luonteeltaan subjektiivista. Myöhäismodernismin mukaan ihmisen luomat mallit ja viitekehykset edeltävät havaitsemista, luokittelua ja jäsentämistä ja samalla vaikuttavat siihen, mitä pidetään to-tena ja mitä ei. Subjektivismiin korostumiseen liittyy myöhäismodernis-missa sosiaalisen konstruktivismiin hyväksyminen. Konstruktivismi nä-kee sosiaalisen todellisuuden perustuvan myyttiseen, symboliseen kent-tään, jonka ihminen on vuosituhsien kuluessa vuorovaikutuksen kaut-ta luonut. (Juuti & Lindström 1995, 140; Carter & Jackson 1993.) Myös yksittäiset oppilaitokset ja henkilökunta yksilöinä luo oman vuorovaikutuk-seen perustuvan ainutkertaisen sosiaaliseen todellisuutensa, mikä ilme-nee esimerkiksi toiminnan ja erilaisten arvoilmaisujen kautta.

2.2.2 Diskurssianalyttinen lähestymistapa

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Tällai-sen tutkimuksen yhteydessä puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä. Ai-neistolähtöinen analyysi on aiheellinen varsinkin silloin kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta. Diskurssianalyttinen lä-hestymistapa antaa myös arvotutkimukselle uuden näkökulman ja mo-nimuotoisen mahdollisuuden tarkastella erityisesti kirjallisia aineisto-ja. Sen avulla löytynee myös uudenlaisia koulutuksen suunnittelun arvo-

lähtökohtia. Diskurssianalyttisesti suuntautunut tutkimus katsoo, että tutkimusaineistoa on kaikkialla. Analyysi ei siten ole sidottu tietäntyyppiseen aineistoon. Jako kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin aineistoihin on diskurssianalyysissä merkityksetön. Laajimmillaan sillä tarkoitetaan kaikkea kielen sosiaalista ja kognitiivista tutkimusta, vaikkapa sitä, että tutkitaan tekstiä ja puhetta tai kielen käyttöä kaikissa mahdollisista näkökulmasta (Hoikkala 1990, 142).

Diskurssianalyysi ei ole selkeärajainen tutkimusmenetelmä. Alkuperäisessä muodossaan se perustuu asioita erittelevään analyttiseen pohdiskeluun, keskusteluun ja väittelyyn. Se voidaan lukea Varton (1992) käsitteistöön tukeutuen ankarien tieteiden piiriin. Ankarissa tieteissä eli ihmistä tutkivissa tieteissä ei täsmällisyydellä ole mitään erityisjää. Varto kuvaa ankarilla tieteillä konstruktivistista paradigmaa, joka hyödyntää hermeneuttista tutkimusotetta ja kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Ankarissa tieteissä ei saa esineellistää eikä ohentaa tutkimuskohdetta siten, että tutkimuskohteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. Tutkimustulokset liittyvät suoraan kokemustodellisuuteen ja tulosten on oltava eettisesti hyväksyttävissä, jotta tutkimuksia voidaan pitää kelvollisena. (Varto 1992, 14.) Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa aineiston status on hyvin korkea. Myös aineiston tiukka lukutapa korostuu. Se on sidoksissa objektivismiin ja subjektivismiin välittämisyrittämyksiin. Aineiston analyysissä ei spekuloida aineiston ulkopuolisilla tekijöillä. (Jaatinen 1999, 59; Parker 1992, 6–7.)

Diskurssin käsite on pitkälti päällekkäinen tekstin kanssa. Diskurssilla tarkoitetaan tyypillisesti interaktiivista sanailua, joka on yleensä pitempi kuin lause, mutta voi myös olla lauseen mittainen tai lyhyempi. Diskurssianalyysin keskeisiä kohteita ovat keskustelu, argumentointi, narratiivinen kerronta ja puhe. Näihin kaikkiin liittyy omat ominaispiirteensä. Diskurssianalyysi pyrkii erityisesti identifioimaan diskurssin lajeja ja osia osoittavat diskurssimerkitsimet. (Karlsson 1999, 222.) Diskurssianalyysin kykyä tuottaa merkityksiä pidetään kuitenkin kiistanalaisena. Diskurssianalyysin menetelmien kehittyminen sijoittuu modernin tieteenradition murrokseen ja tämän vuoksi se hyödyntää sekä *modernista* että *postmodernista* tehtyjä tulkintoja. Osallistuminen pelisääntöjen uudelleen muotoiluun edellyttää myös aikaisempien vaiheiden ymmärtämistä, jolloin moderni ja postmoderni joutuvat samanaikaiseen keskusteluun. (Kyrö 1997, 53.)

Perinteisen metodin sijasta diskurssianalyysin voi ajatella olevan pikeminkin väljän teoreettisen viitekehyksen, jonka mukaan on mahdollista tehdä hyvin monenlaista tutkimusta. Diskurssianalyttisessä ajattelussa lähtökohtana on kielen eli heijastumattomuuden idea. Kuvaukset ja selitykset eivät yksiselitteisesti heijasta ulkopuolista todellisuutta eivätkä sisäistä todellisuutta. (Potter & Wetherell 1987, 177–181.) Kieltä voidaan pitää joko todellisuuden kuvana tai todellisuuden rakentamisena. Kun kieli toimii realistisessa näkökulmassa todellisuuden kuvana, tukeudutaan

siihen olettamukseen, että kielen käyttö toimii välineenä saada tietoa olemassa olevista faktoista. Kun taas sosiaalisessa konstruktionismissa puhutaan kielestä todellisuuden rakentamisen yhteydessä, tarkastellaan sitä kuinka kieli ei ole välinen todellisuuden tavoittamiseen, vaan osa itse todellisuutta. Ainakin osassa diskurssianalyysiksi kutsuttuja menetelmiä on kysymys juuri tästä. (Eskola & Suoranta 2001, 194.)

Foucault (1986) määrittelee diskurssin toisiinsa suhteessa olevien elementtien ja lausumien systeemiksi. Diskurssien rakentamisen lähtökohdaksi on hajaannuksen systeemi. Diskurssi syntyy, kun hajaannuksessa esiintyy säännönmukaisuutta. Tämä tarkoittaa spesifejä sääntöjä, joiden pohjalta objektit, tuottamistyylit, käsitteet ja temaattiset valinnat muodostuvat. (Foucault 1986, 107.)

Keskeistä diskurssianalyttiselle lähestymistavalle on myös, että keskenään yhteensovittamattomia havaintoja ei pidä puristaa yhteen. Samanlaisuutta ei siis lähdetä etsimään sieltä, missä sitä ei ole. Erilaisuus on tarinoissa mielenkiintoisinta. Tällöin huomataan, että samanlaisuuskin on monivivahteista. (Mäkelä 1990, 45.) Merkityssuhteita identifioidaan kriittisen tarkastelun avulla luovaa harkintaa käyttäen. Metodina analyysissä käytetään pääasiassa diskurssianalyysin menetelmiä. Merkityssysteemien jäsentämiseen diskurssianalyysi ei tarjoa kuitenkaan mekaanisesti noudatettavissa olevaa tekniikkaa, ei edes erojen ja yhtäläisyyksien etsimiseen, koska niitäkin tarkastellaan suhteessa eri asioihin. (Potter & Wetherell 1989, 168–169.)

Järvinen ja Järvinen (1994) ymmärtävät van Dijk´in diskurssianalyysin mekanistiseksi menettelyksi, jossa alkuperäistä tekstiä tiivistetään tai lyhennetään tiettyjä sääntöjä noudattaen ja samalla pyritään säilyttämään alkuperäisen tekstin pääsanoma niin hyvin kuin mahdollista. Lopputulos sijoittuu alkuperäisen tekstin ja sen otsikon välimaastosta, tavallisesti kuitenkin lähemmäksi otsikkoa. Diskurssianalyysin tulos riippuu paljon analyysin tekijästä ja hänen abstraktista ajattelustaan: siitä, miten hän esimerkiksi tunnistaa ja nimeää yleistyksiä sekä tuottaa uusia konstruktoita. Järvisen et al. tulkinnan mukaan van Dijk´ erottaa makrostruktuurit ja superstruktuurin. Jälkimmäinen kuvaa koko alkuperäisen tekstin ylintä rakennetta, edelliset taas vastaavat tekstin osia, jotka edustavat sosiaalisten todellisuuksien kokonaisuuksia. Van Dijk´ suosittaa, että alkuperäisestä tekstistä poistetaan aluksi merkityksettömät yksityiskohdat, sitten yleistetään ja konstruoidaan. (Järvinen ja Järvinen 1994, 59–60.)

Kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena on osoittaa, kuinka tiedon tekstuaalinen konstruktio vaihtelee riippuen erilaisista lähtökohdista ja kuinka näillä konstruktioilla oikeutetaan poliittisia intressejä. Vallitsevilla diskursseilla on taipumus esittää sosiaalisten muotojen ja vallan suhde historian kehityksen tuloksena, ikään kuin ne olisivat orgaanisia, biologisia ja oleellisia välttämättömyksiä. (Luke 1996, 9.) Funktioiden tulokinnassa ei aina ole yksiselitteisesti oikeita ratkaisuja. Tämä johtuu eri-

tyisesti kielen monimerkityksisestä luonteesta. Lausumalla voi olla monta potentiaalisesti mielekästä merkitystä jopa kielenkäyttäjälle itselleen. (Wittgenstein 1981, huomautukset 77 ja 79.) Haastatteluja käytettäessä on perinteisessä tutkimuksessa ongelmana pidetty vastaajien lausuntojen totuudenmukaisuutta: he ajattelevat yhdellä tavalla ja vastaavat toisella. Diskurssianalyyseissä tämä ei ole ongelma, koska haastatteluselonteot ovat sosiaalisen todellisuuden osia siinä kuin muutkin selonteot. (Jokinen & Juhela 1991, 40.) Toisaalta haastatteluissa tutkija voi itse ohjailla tilannetta ja kysyä samoja asioita eri henkilöiltä, mikä saattaa helpottaa tutkija työtä. Viime aikoina on korostettu myös sitä, että tutkija nimenomaan virittäisi omilla toimillaan keskusteluun mahdollisimman monensuuntaisia kriittisiä ulottuvuuksia. (Suoninen 1997, 23.) Niiden avulla pyritään saamaan tietoa arvoista ja arvostuksista, joka on kätkeytyneenä ajatusten, sanojen ja tekemisien taakse.

Diskurssianalyysin teossa tutkijalla ei ole valmiita sisällöllisiä jäsennyksiä, vaan *teoreettinen peruskäsitteistö rakennetaan tutkimusaineiston avulla*. Tutkija tuo siis aineistosta julki asioita, jotka muutoin jäisivät kenties huomaamatta. Selittäviä teorioita ja aikaisempaa tutkimusta ei kuitenkaan jätetä kokonaan sivuun. Ne otetaan käyttöön siinä vaiheessa kun alustavat käsitteet ja kategoriat on hahmoteltu tutkimusaineistosta. Diskurssianalyysi voi olla myös ideologiakriittinen menetelmä. Sen avulla voi yrittää paljastaa niitä yhteiskunnallisia suhteita, joissa kokoajan joudumme toimimaan ja kamppailemaan. Tekstien tutkimus ei pelkisty vain tekstien tutkimiseksi. Tekstit pitävät sisällään ja ilmentävät monenlaisia yhteiskunnallisia intressiriitoja ja valtasuhteita. Teksteillä on tämäntapaisia vaikutuksia elämäämme, halusimmepa sitä tai emme, ja siksi näiden vaikutusten tunnistaminen ja erittelemineen on kasvatus- ja sosiaalitieteiden tärkeä tehtävä. Onkin hyödyllistä muistaa, että diskurssit ovat myös käytäntöjä, siksi on luontevaa puhua diskurssitiivisistä käytännöistä. (Eskola & Suoranta 2001, 200 – 201). Diskurssianalyysi ei ole uusi tutkimustekniikka, se on lähinnä uudehko perspektiivi. Toisin kuin formalisoidut perinteiset tutkimusmenetelmät diskurssianalyysi kehittyy ja muuttuu koko ajan. Tässä arvotutkimuksessa käytetään diskurssianalyysiä lähinnä saksalaisen tradition mukaisesti. Se tarkastelee asioita ihmisen toiminnan näkökulmasta. Tutkimuksessa analysoidaan kirjoitettuja tekstejä ja haastateltavien repliikkejä – niiden tuottamia arvokulttuurisia merkityksiä. Tavoitteena on, että diskurssianalyysin avulla tehtyjä löydöksiä kirjataan tutkimuksen tuloksiin ja tulkintoihin. Etsitään havaittujen diskursien taustoilla ilmeneviä yllättäviä ja tutkimuksen kannalta arvokkaita löydöksiä, jotka muilla menetelmillä olisivat jääneet havaitsematta. (haastattelurepliikkien ja teksitianalyyseiden yhteydessä). Johtuen tutkimuksen moniulotteisuudesta, tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysi ei kuitenkaan jää ainoaksi. Täsmällisemmin ilmaistuna diskurssilla tarkoitetaan tässä työssä lähinnä käsitysten, olettamusten ja ajattelutapojen tekstuaalisia tai sanallisia ilmaisuja tai niiden kokonaisuutta, jota oppilaitokset tai niiden henkilöstöt ylläpitävät tai ovat ylläpitäneet.

2.2.3 Kognitiivinen näkökulma

Filosofian keskeisiä kysymyksiä on arvojen suhde tietoon. Kognitiivisen näkemyksen mukaan arvot ovat eräänlaista tietoa, tai meillä voi olla tietoa arvoista. Ei-kognitiivisen näkemyksen mukaan arvot eivät perustu lainkaan tietoon eikä niillä ole tiedollista sisältöä. Ne kuvaavat lähinnä esittäjänsä tunteita tai mielipiteitä. Etiikan historiassa ja viime aikojen eettisissä tutkimuksissa on arvoista saatavaa tietoa pidetty sekä mahdollisena että mahdottomana. Niitä eettisiä teorioita, jotka tavalla tai toisella katsovat, että eettiset ongelmat voidaan ratkaista tiedon avulla, kutsutaan kognitiivisiksi teorioiksi. (Wilenius et al 1979, 94.) Kognitiivisen koulukunnan mukaan kulttuuri on tietojärjestelmä. Se on opittu tapa havaita, uskoa, arvioida ja käyttäytyä. Ihmiset järjestävät kokemuksiaan kulttuurin avulla niin, että kokemukset muuttuvat havainnoiksi ja käsitteiksi ja saavat fenomenologisen rakenteen. (Juuti 1997, 20.) Kognitiivisen koulukunnan mukaan kulttuuri syntyy myös yhteisesti omaksuttujen ajatteluprosessien tuloksena. Kulttuuria pidetään tietynlaisena tapana tarkastella ilmiöitä, tapahtumia, käyttäytymistä ja tunteita. Se on ajattelutapa, joka määrittelee merkittävän tiedon ja oikeutetun käyttäytymisen. Kognitiivisessa kulttuurintutkimuksessa ajattelu liitetään toimintaan. (Vuorensyrjä 2000, 23.) Tutkijat rajoittuvat usein makrotason ongelmiin ja pitävät niitä oppimismallien kannalta relevantimpina kuin mikrotason strategioita. Useissa tutkimuksissa oppimisstrategiat rajataan koskemaan vain sellaisia kognitiivisia prosesseja, jotka ovat intentionaalisia ja oppijan kontrolloitavissa olevia. Tällaisissa tutkimuksissa käytännön rajoituksena on mikroprosessien vaikea mitattavuus. (Ruohotie 1991, 95).

Hiljaisella tiedolla on kaksi ulottuvuutta: kognitiivinen ja tekninen. Kognitiivinen ulottuvuus auttaa meitä havaitsemaan ja määrittelemään maailmaa. Hiljaiseen tietoon kuuluu perinteitä, tuttuja ja yleisesti hyväksytyjä havaitsemisen tapoja (paradigmoja), uskomuksia, oletuksia ja mentaalaisia malleja. Toinen hiljaisen tiedon osa-alue on tiedon tekninen ulottuvuus. Se muodostuu taidoista ja tietämyksistä, kuten käden taidoista ja taitotiedosta. Hiljaisen tiedon tekninen ulottuvuus saattaa olla kätevämmän ilmaistavissa kuin kognitiivinen ulottuvuus. On paradoksaalista, että juuri erityisen taitamisemme alueet siirtyvät automaatioina ja rutiineina tiedostamattomaksi, hiljaiseksi tiedoksi. Taidon olemassaolo osoittaa, että suoritukseen liittyy laaja, tiedostamaton tausta. Taidon aistimista ja laatua on hankala pukea sanoiksi. Silti taito on tietoinen. (Ruohotie 2000, 256.) Hiljainen tieto ja sen edustama ammattialakohtainen arvomaailma ovat osa osittain tiedostamatonta ammatillista koulutusta. Sitä tulkitaan usein ammatitieteen käsittein.

Tiedonsaantia lähestytään tässä tutkimuksessa myös kognitiivisesta näkökulmasta. Se on perusteltua, sillä tutkimus koskettaa erilaisia kulttuurisia arvojärjestelmiä. Lisäksi arvojärjestelmät liittyvät ammatillisten rakenteiden kautta myös työkuultuurisiin ominaisuuksiin. Kognition näkö-

kulmasta ihmiset reagoivat ympäristöönsä sekä tunteillaan että käyttäytymisellään sen mukaan, miten he havaitsevat eri tilannetekijät. He tulkitsevat ympäristön tapahtumia ja tilannetekijöitä tavalla, joka on heille psykologisesti mielekäs. (Ruohotie 1995, 150.) Ihmisen kyky motivoitua itseään ja käyttäytyä suunnitelmallisesti perustuu kognitiiviseen aktiiviteettiin. Toteutumattomat tulokset eivät voi aiheuttaa motivaatiota tai aktiivisuutta vielä nykyhetkessä. Ihminen pystyy kuitenkin ennakoimaan tuloksia ajatuksissaan. Näistä odotuksista voi tulla kannustimia, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen itsesäätelymekanismien välityksellä. (Ruohotie 1991, 89; Bandura 1986.) Jokainen ihminen kokee työnsä ja työilmapiirin ainutkertaisella tavallaan. Nämä kokemukset vaikuttavat työmotivaatioon ja työtyytyväisyyteen. Työn ominaisuuksia tuleekin tarkastella siinä sosiaalisessa yhteydessä, jossa työtä tehdään. Työn sisältö ja koko organisaation ilmapiiri eivät ole toisistaan riippumattomia. Organisaation kasvuedellytyksiä selvittelevien tutkimusten taustalla oleva paradigma tähdentää, että työhön motivoitumisen ja jatkuvan kasvun kannalta ratkaisevia ovat yksilön omat havainnot ja tulkinnat niin työstä kuin työympäristöstäkin. (Ruohotie 1995, 152.) Kuten edellä käy ilmi, kunkin yksilön tulkintoihin työilmapiiristä vaikuttaa vahvasti yksilön sitoutuminen työhön ja työyhteisöön. Henkilökohtaiset tuntemukset ja arvoperusta ovat tämän tutkimuksen yksilöitä koskevan tiedon keskeisiä tiedon saannin kohteita.

Kognitiivisen näkemyksen mukaan mahdollista uutta todellisuutta rakennetaan saadun tiedon pohjalta. Erilaisten teoreettisten näkemysten pohjalta sitä joudutaan vertailemaan, oivaltamaan ja yhdistämään hankittuun metatietoon sekä yksilötason jopa sanattomaan ja kontekstisidonnaiseen tietoon. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus löytää työkuultuurisia arvojärjestelmiä ja niiden mahdollisia muutoksia, jotka ovat olleet merkittäviä esimerkiksi työssä voimaantumisen tai uupumisen näkökulmasta katsottuna.

2.2.4 Konstruktiivinen näkemys

Tiedoksi voidaan kutsua vain sellaista tietoa, joka on syntynyt yksilön aktiivisen konstruoinnin tuloksena ja joka on olemassa ainoastaan subjektin kautta. Siksi konstruktiiviseen näkemykseen liittyy ajatus tiedon suhteellisuudesta: tieteen totuudet nähdään erilaisina kunakin aikana käytettävissä olevan tiedon pohjalta. Tieteen edistystä ei saavuteta vain uusien löydösten kautta, vaan myös keksimällä uusia tapoja käsitteellistää ja jäsentää jo olemassa olevaa tietoa. Yhtenä esimerkkinä tästä ovat oppimiskäsityksissä tapahtuneet muutokset. Sen vuoksi esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmien tulisi olla joustavia ja ottaa huomioon niin oppijan valmiudet kuin tiedon suhteellisuus ja muuttuvuuskin. (Ruohotie 1998, 80.) Konstruktiiviselle tutkimukselle on luonteenomaista uuden todellisuuden rakentaminen olemassa olevan (tutkimus) tiedon pohjalta. Samalla on ratkaistava, millaista uutta todellisuutta halutaan rakentaa. Ra-

kentäjien ja päätöksentekijöiden arvoista riippuu, millaiseksi tavoitetilä määritellään. (Järvinen ja Järvinen 2000, 102.) Tämän tutkimuksen todellisuus rakentuu ammattikasvatusfilosofiselle näkemykselle. Näkemys pohjaa edelleen arvoilmaisuun ja rakentuu Fullanin (1991) jäsentämismalliin.

Konstruktivistinen tutkimus luokitellaan soveltavan tutkimuksen alueeseen. Myös tämän tutkimuksen on tarkoitus kuulua siihen. Soveltavassa tutkimuksessa voidaan konkreettisen lopputuotteen sijasta tyytyä prototyyppiin tai jopa vain suunnitelmaan. Tässä tutkimusotteessa uuden todellisuuden rakentaminen alkaa olemassa olevan tiedon pohjalta. Samalla on ratkaistava, millaista uutta todellisuutta halutaan rakentaa. Rakentajien ja päätöksentekijöiden arvoista riippuu, millaisiksi tavoitetilä määritetään. Osa uuden todellisuuden konstruointitehtävistä on sellaisia, joissa lähtö- ja tavoitetilä on ennalta määritetty eli spesifioitu. Tällöin tutkimusongelmana on, miten päästään lähtötilasta tavoitetilään. Osa konstruointitehtävistä taas on sellaisia, joissa ei vielä tiedetä tavoitetilää, vaan sen määrittäminen on oleellinen osa tutkimustehtävää. (Järvinen ja Järvinen 1994, 64.)

Konstruktivismi on eksistentialismin tavoin avoin monille tulkinnoille. Phillipsin (1995) mukaan konstruktivismista on monia muunnelmia tärkeine samankaltaisuuksineen, mutta myös merkittävine eroineen. Kaikki näistä erilaisista konstruktivismien muodoista ovat hänen mukaansa kompleksisia. Ne johtavat sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti lukuisiin vaikeisiin kysymyksiin. (Phillips 1995.) Myös Ernest (1995) päätyy pohdinnoissaan siihen, että konstruktivismia on useampaa tyyppiä. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan tutkija itse rakentaa omaa tietopohjaansa kokemuksiinsa perustuen. Myös tässä arvotutkimuksessa tutkija luo uusia merkityksiä itsenäisesti prosessoiden tai vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

2.2.5 Sosiokonstruktioivinen näkemys tutkimuksessa

Sosiokonstruktioivisen näkemyksen mukaan tieto on yksilöiden yhteisesti jakamaa, yhdessä muodostettua ja osa ympäröivän yhteisön laajempaa tietojärjestelmää. Tietoa muodostetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa neuvotellen erilaisista asioiden ja ilmiöiden merkityksistä. Tieto rakentuu ympäröivän kulttuurin ilmiöistä, ja yksilöt omaksuvat sen kulttuuriin sosiaalistumisen myötä.

Tutkimuksissa on havaittu, että pitkällisen oppimisprosessin tuloksena tietämys näyttää toiminnallistuvan. Toisin sanoen yksilö omaksuu strategioita, joiden avulla hän pystyy paremmin käyttämään tietämystään esimerkiksi ongelmaratkaisutilanteissa (Ropo & Jahnukainen, 1989).

Sosiokonstruktiiivinen näkemys on osa länsimaisen humanismin tulosta ja näin myös osa inhimillistä ajattelua ja tietämystä. Ihminen on pyrkinyt tietämyksensä avulla konstruoimaan monin tavoin itseään. Siitä ovat osoituksena monet ajatussuunnat, joilla ihminen on lähestynyt tietämystään ja sen suhdetta ympäristöön. Platon (1981) yhtenä länsimaisen sosiokulttuurin varhaisimpana edustajana uskoi esikuvansa ja opettajansa Sokrateen tavoin järkeen. Hänen filosofisten pohdintojensa tyyppillisiä kohteita olivat suuret kysymykset: Mitä on tieto? Mitä on hyvä elämä? Platonin teksteissä maailma muuttuu ensimmäisen kerran kirjoitetun sanan historiassa filosofiseksi järjestelmäksi, *Platonin rationalismiksi*. (Platon 1981, Saarinen, 1994, 24.) Keskeisiä teemoja siinä on yritys osoittaa, että ihmisen todellinen onnellisuus perustuu tietoon todellisuuden luonteesta ja ihmisen asemasta siinä. Platon piti filosofian keskeisenä tehtävänä ihmisen tutkimista, mutta lisäksi hänellä painottui todellisuuden yleisen luonteen ja sitä koskevan tiedon tutkiminen. Hänen mielestään ihmisen todellisena päämääränä on ikuisen totuuden ja erityisesti hyvän idean tavoittaminen. Platon jakoi sielun osiin: järkeen, tahtoon ja pyyteeseen. Teoksessaan *Valtio* (I kirja) hän jakoi ihannevaltion vastaavalla tavalla. Hänen oppinsa mukaan valtion korkein tehtävä oli kansalaisten kasvattaminen kauneuteen ja hyvyyteen. (Platon, 1981, I Kirja) Platon yritti toteuttaa valtio-oppiaan myös käytännössä. Platonin ajan tiedonkäsitys poikkesi kuitenkin oleellisesti omastamme. Tuolloin oletettiin, että tieto on kyky, joka muiden kykyjen tapaan tuottaa tuloksia, eli eri tiedonaloilla ajateltiin olevan tyyppilliset kohteensa.

Aristoteleen empirismin yksi lähtökohta oli, että järjen käsittämä hyvän elämän malli on kuva järjen hallitsemasta elämästä. Hän lähti ajattelusaan siitä, että ihminen on luonnostaan yhteiskunnallinen olento, ja hyvä elämä on mahdollista vain yhteisön jäsenenä. Hän myös lähti liikkeelle ajatuksesta, että teot ratkaisevat. Hyvää elämää ei voi ymmärtää siihen kuuluvista toiminnoista erillään. Onnellinen elämä edellyttää käytännöllistä järkeä, joka noudattaa kultaisen keskitien oppia. Käytännöllinen järki edellyttää siksi tilannetajua. Se vaatii kykyä löytää asioiden oikeat suhteet. Se on toimintavalmiutta, joka koskee oikeudenmukaisia, jaloja ja ihmiselle hyviä asioita. Käytännöllinen järki vaatii tuekseen tahdon, jota kasvatuksen tulee vahvistaa. Siksi etiikkaa ja politiikkaa ei Aristoteleen mukaan voinut erottaa toisistaan. (Aristoteles 1989, VI Kirja, 110 – 125.) Käytännöllisten ja tuotannollisten tieteiden eli taitojen ero perustuu Aristoteleen erotteluun tekemisen ja toiminnan välillä. Hänen ajattelunsa mukaan tekeminen on aktiviteetti, jossa tulos tai päämäärä on erillinen itse aktiviteetista. Toiminnassa päämäärä ei ole aktiviteetista erillinen, vaan se sisältyy siihen. Aristoteles korostaa yleensä selvin sanoin toiminnan yhteyttä päämäärään. Siinä vaikuttaa kyky, jota sanotaan älykkyydeksi. Sen avulla pystytään toteuttamaan annettuun päämäärään johtavat toimet ja siten saavuttamaan se. Käytännöllinen järki ja älykkyys ovat samankaltaisia, mutta ne eivät kuitenkaan ole samoja asioita, sillä käytännöllinen järki ei hallitse viisautta eikä sielun parempaa osaa. Aristoteles nojautuu yleensä enemmän konkreettiseen kokemukseen kuin abstrak-

tiseen mietiskelyyn. (Aristoteles 1989, VI Kirja, 110 – 121.) Valtio oli Aristoteleen mukaan luonnollinen ja välttämätön kokonaisuus, eikä yksilön ja valtion välillä siten voinut olla perustavaa ristiriitaa. Hyvä valtio oli sellainen, jossa hallitsijat viisaiden lakien ja oikein suunnitellun kasvatuksen avulla harkiten edistivät yhteistä parasta. Perhe ja yksityisomistus ovat yhteiskuntaelämän välttämättömiä perusmuotoja. (Aristoteles, 1991, IV Kirja, 107 – 121.)

Heidegger (1926) kohdisti pohdintansa erityisesti *ihmisen olemisen tapaan*. Hän teki eron ihmisen aidon ja epäaidon olemisen välillä. Jälkimmäinen merkitsee vieraantunutta, ”esineenkaltaista” olemistapaa, jossa ihminen on luopunut ”omimmasta itsestään”. Aito oleminen on jotakin, jonka ihminen voi valita epäaidon asemasta. Siinä mielessä ihminen ”valitsee” olemisensa. Ihminen on hänen ajattelunsa mukaan kuitenkin *maailmaan heitetty*. Hänen olemistaan määräävät osin jo ennen häntä valmiina olevat suhteet niin toisiin ihmisiin kuin esineelliseenkin ympäristöön. Ihminen ei siten voi kokonaan valita omaa olemistaan, vaan elämä on aidommillaan mukanaoloa, olemisen kuuntelemista. Toisaalta ihminen on maailmassa alituisen lankeamassa epäaitoon olemiseen tilanteessa, jota määrää kaikki tai ei kukaan. Heideggerin ajattelun keskeisiä lähtökohtia on kysymys siitä, miten vieraantuminen on voitettavissa ja aito oleminen tavoitettavissa. (Heidegger 1926.) Epäaito oleminen on monen tämän ajan työntekijän taustalla hänen koettaessaan selviytyä työelämän paineista, joihin hänellä ei ole edes mahdollisuutta vaikuttaa. Se näkyy työssäuupumisena. Taustalla on oman arvoperustan romahtaminen ja voimattomuus.

Ymmärtäminen on Heideggerin mukaan ihmisen perusominaisuus. Kyse on ominaisuudesta, joka kuvaa ihmisen tapaa elää. Ymmärtäminen on läheisessä suhteessa toiseen peruseksistentiaaliin, virittyneisyyteen, joka on teoreettinen nimitys sille, mitä kutsumme mielialaksi. Ihmisellä on aina jokin mieliala. Vastakohtana affektille mieliala ei ole suuntautunut tiettyyn objektiin, vaan koko maailmassa olemiseen. Virittyneisyys ja ymmärtäminen ovat yhtä alkuperäisiä eivätkä ne koskaan esiinny ilman toisiaan. Virittyneisyyteen kuuluu aina tietty tapa ymmärtää itseään ja maailmaa ja päinvastoin. Heideggerin ajattelussa ymmärtäminen ei ole sellaista ymmärtämistä, joka olisi mahdollista asettaa selittämistä vastaan. Ymmärtäminen on heideggerilaisessa mielessä pikemminkin metodisen ymmärtämisen ja selittämisen perusta ja edellytys. (Heidegger 1926; Kusch 1986, 81 – 82.) Kaikki teoreettinen ymmärtäminen ja tulkinna on mahdollista vain edelläkäyvän ymmärtämisen eli esiyymmärtämisen kautta. Toisin sanoen, arkielämän ja sukupolvien muodostaman tradition todellisuuden täytyy olla pohjana tieteelliselle työlle.

Sosiaalisen konstruktivismin mukaan tieto rakentuu ihmisten osallistuksessa yhteisten ongelmien ja tehtävien ratkaisemiseen keskustelemalla. Merkityksen määrittely on tällöin dialogiin perustuva prosessi. Tähän lähestymistapaan sisältyy kulttuurille yhteisten, maailmaan ja todellisuuteen liittyvän ymmärryksen ja kommunikaatiotapojen oppiminen.

(Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 82.) Candy (1991) mukaan tietoiseksi tulemiseen liittyy *omaan yhteisöön* soveltuviin symbolisten merkitysrakenteiden omaksuminen. Koska tieto rakentuu sosiaalisesti, yhteisön yksittäiset jäsenet saattavat pystyä lisäämään tai muuttamaan yhteistä tietovarantoa. (Candy 1991, 275.) Arvot liittyvät oleellisina tekijöinä vallitsevaan kulttuuriin. Ne muodostavat kulttuurin arvoperustan ja sen eräänlaisen merkityssuhdejärjestelmän. Vahva eettinen arvojärjestelmä on humanistisen kulttuurin tuotos, ja kulttuuri taas on oppimisen tulosta. Kulttuuri syntyy, kun tietyllä ryhmällä on takanaan merkittävä yhteinen historia ja yhteisesti ratkaistuja ongelmatilanteita. Oppimisen tuloksena syntyy joukko yhteisiä perusoletuksia, jotka ryhmä omaksuu ratkaistessaan ulkoiseen sopeutumiseen ja sisäiseen integroitumiseen liittyviä ongelmia. (Schein 1991, 185.)

Gadamerin (1965) ajattelussa yhtenä keskeisenä filosofisena päämääränä oli *vaikutushistoriallisen tietoisuuden kehittäminen* eli tietoisuuden herättäminen siitä, että olemme itse historian vaikutusten tulosta. Vaikutushistoriallinen tietoisuus saa meidät huomaamaan, että objektiivinen oikeinymmärtäminen on tyhjä haave. Aktualisoimme aina vain jotakin tulkittavan kohteen merkityspotentiaaleista. Se, mitä niistä aktualisoimme, riippuu siitä, keitä me olemme. Keskustelun perinteen kanssa motivoi myös pyrkimys löytää sovelluskelpoisia totuuksia. (Gadamer 1965, 175.) Se on myös yksi arvotutkimuksen keskeinen vaikeus. Olemisemme historialliseen äärellisyyteen kuuluu, että tiedämme jälkeemme tulevien ymmärtävän toisin (emt., 280). Traditioon voi ja pitääkin suhtautua kriittisesti – siten opimme ymmärtämään traditiota yhä paremmin. Kriittikillämme ei kuitenkaan ole absoluuttista eikä ulkopuolista mittapuuta. Kriittikissämme voimme olla sidoksissa koko kulttuurin perinteeseen, jonka kanssa käymme vuoropuhelua. Arvot liittyvät oleellisina tekijöinä vallitsevaan kulttuuriin. Ne muodostavat kulttuurin arvoperustan ja sen eräänlaisen merkityssuhdejärjestelmän. Vahva eettinen arvojärjestelmä on humanistisen kulttuurin tuotos, ja kulttuuri taas on oppimisen tulosta. Kulttuuri syntyy, kun tietyllä ryhmällä on takanaan merkittävä yhteinen historia ja yhteisesti ratkaistuja ongelmatilanteita. Oppimisen tuloksena syntyy joukko yhteisiä perusoletuksia, jotka ryhmä omaksuu ratkaistessaan ulkoiseen sopeutumiseen ja sisäiseen integroitumiseen liittyviä ongelmia. (Schein 1991, 185.) Näin on myös tapahtunut ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa. Niille on syntynyt vuosien saatossa aivan oma toiminta- ja työkulttuurinsa. Aikuiskoulutuskeskusten henkilöstön sitoutuminen omaan työyhteisöön on ollut yleensä vahvaa ja tehtäväorientoitunutta. Sen sosiokonstruktiivinen arvoperusta on kiinteä ja siinä merkittävä tutkimuskohde.

Nykyisessä *kilpailutaloudessa* suuryrityksistä on tullut kulttuurin tekijöitä, jotka muovaavat valtion suorassa tai välillisessä suojeluksessa arvojärjestelmiä ja taloudellisen toiminnan normeja. Niihin sidotaan kansalaisten muukin kuin taloudellinen toiminta. Maailmantalouden tasolla valtiot ovat kaventuneet talouden agenteiksi ja globaalien yritystoimin-

nan asiamiehiksi. Mahtavimmat yritykset eivät enää tarvitse valtioiden suojelua. Päinvastoin niiden pääomien ja tuotantojen siirrot heiluttelevat hallituksia. (Raivola 2000, 174.) Maailmantalouden ja kansallisvaltioiden muutokset aiheuttavat kulttuuritekijöiden muutoksia, jotka ovat usein näkymättöminä koulutusjärjestelmien muutosten ja reformien taustalla. Spesifin sosiaalisen, poliittisen ja kulttuurisen ympäristön sekä organisaation historian ketjuuntumisen tuloksena kulttuurinen ja sosiostruktuurialinen järjestelmä kehittyvät tasapainoisesti ja harmonisesti. Kulttuurinen systeemi legitimoii sosiostruktuurialista, ja tämä puolestaan tukee kulttuurista systeemiä. Organisaatioon kohdistuvat muutospaineet ja muutoksen tarve voivat häiritä ratkaisevasti tätä järjestelmien välistä suhdetta. Kulttuurinen systeemi, joka on luonteeltaan pysyvä ja hitaasti muuttuva, ei välttämättä pysty sopeutumaan sosiostruktuurialisen systeemin muutoksiin – ainakaan välittömästi tai riittävän nopeasti. Kulttuurin voimakkuuden mukaan häiriöt saattavat vaihdella tilapäisestä tehokkuuden laskusta pitkään jatkuvaan pysähtyneisyyteen ja organisaation kuolemasta positiiviseen kulttuuriseen vallankumoukseen. (Allaire & Frisirotu 1984, 215.) Maailmantalouden muutokset ovat heijastuneet kansalliseen työkuulttuuriin ja sitä kautta myös aikuiskoulutuskeskusten toimintaan. Aikuiskoulutuskeskukset ovat aikuisten ”työkouluina” joutuneet usein jopa välittömien muutosten kohteiksi. Systemien muutokset ovat olleet sekä määrällisiä että laadullisia. Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien toteutus on myös pitänyt sisällään piirteitä em. häiriöistä. Häiriöiden taustalla olleiden vaikuttimien ja arvojen tutkiminen muodostaa oman mielenkiintoisen kohteensa.

Sartren ajattelua (Saarinen 1994 mukaan) leimasi radikaali näkemys *ihmisen vapaudesta*. Hän korosti erityisesti eksistentiaalistista vapauskäsitteistä: ihminen luo olemuksensa vapailla teoillaan. Ihmisellä ei ole etukäteen määrättyä olemusta, vaan hän joutuu itse luomaan olemassaolonsa sisällön. Vapauteen ja vastuuseen liittyy väistämättä ahdistuksen kokemus. Ihminen on kokonaan omien päätöksensä varassa, koska hän ei voi valintatilanteissa tukeutua valmiisiin periaatteisiin eikä auktoriteetteihin. Hän joutuu valitsemaan ilman valmista ohjetta tai ilman varmaa tietoa niiden seurauksista. Valinta on siten aina yksilöllinen. Toisaalta ihminen luo itseään juuri toisten ihmisten ja yhteisen toiminnan kautta. Hänen on annettava mieli mielettömälle maailmalle. (Saarinen 1994, 207–209.) Tieto on sekä kulttuurista että useimmiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhdessä muodostettua ja rakennettua. Tämän vuoksi erilaisten asioiden ja ilmiöiden merkitykset ovat myös yhteisesti hyväksytyjä. Jokaisen yksilön tieto on siis osa yhteistä laajempaa tietojärjestelmää. Tässä tutkimuksessa myös sosiokulttuurinen näkemys on mukana arvioitaessa saadun tiedon luotettavuutta.

2.2.6 Historiatutkimuksellinen lähestymistapa

Historiallisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa mahdollisimman luotettavaa tietoa menneisyyden tapahtumista. Esimerkiksi tässä tutkimuk-

sessä niitä ovat ammatillisen aikuiskoulutuksen eri toimintavaiheet. Historiaa ymmärtäessämme emme konstruoi sitä uudelleen. Jos tekisimme niin, pitäisimme historiaa kuolleena. Historiatutkimus on siinä mielessä empiiristä, että se perustuu lähteiden tulkitsemiseen. Renvallin mukaan historiatutkimuksen kannalta kirjallinen jäämistö on tärkeintä. Keskeinen osa on myös jäämistöksi nimitetyllä lähteistöllä, jota tässä tutkimuksessa edustaa parhaimmillaan suullinen perimätieto. Tutkimuksen päätehtävänä on saada luoduksi menneisyyden tapahtumisesta niin yhtenäisen ja ymmärrettävän kuva kuin käytettävissä olevan tietoa-aineksen perusteella on mahdollista (Renvall 1965, 233). Historiallisessa tutkimuksessa pyritään ilmiö sijoittamaan jonkin kokonaisuuden osaksi ja saadut tulokset pyritään myös tulkitsemaan tämän kokonaisuuden osina. Suppeaan aihe ei voi olla ilman yhteyksiä yhteiskunnallisiin oloihin ja pedagogisiin virtauksiin. Historiallisen synteessin määräävät usein käytännön tarpeet ja puitteet (Heikkinen 1980, 65 – 68). Tutkimuksessa voidaan käyttää myös joko ns. avointa tai suljettua kysymyksen asettelua. Avoimessa lähdetään siitä, että asioita voidaan selvittää ilman, että tehdään muuta kysymystä kuin, mitä tapahtui. Suljetussa taas pyritään ensin luomaan viitekehys ja asettamaan kysymykset sen pohjalta jopa hypoteeseihin asti. Useimmiten on lähdettävä liikkeelle avoimesta kysymysten asetelusta. (Heikkinen 1980, 20 – 21.) Myös tämän tutkimuksen tarkoituksena on menneisyyden, menneisyyden tapahtumien ja ilmiöiden ymmärtäminen tai selittäminen sekä kontekstin luominen kulloiselle tutkittavalle ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintakaudelle. Koska kyseisten aikakausien välittömiä havaintoja ei voi tehdä – tiedonhankinta perustuu kirjallisiin lähteisiin ja/tai haastatteluihin.

Hermeneuttiselle filosofialle on ominaista tulkitsevan ja ymmärtävän näkemyksen korostuminen. Hermeneutiikka tarkoittaa alun perin kreikkalaisten legendojen, tarinoiden ja tekstien tulkintaa. Sana 'hermeneutike' merkitsee kreikan kielessä samaa kuin 'tulkitsemistaito'. Hermeneuttisessa filosofiassa intentionaalisuuden, mielekkyyden ja teleologisuuden käsitteet ovat keskeisiä. Myöhemmin hermeneutiikalla on tarkoitettu tekstien, erityisesti pyhien tekstien tulkintaa. Tekstien tutkimuksessa on kehittynyt sellainen filosofinen suuntaus, jossa kulttuuri ja yhteiskunta nähdään teksteihin verrattavissa olevina ilmiöinä ja niiden tutkiminen tekstintulkintana. Tällöin tutkimisen tarkoituksena on selvittää, mitä teksti merkitsee. (Juntunen & Mehtonen 1982, 113.) Tässä tutkimuksessa paneudutaan merkittävältä määrin teksteihin ja niiden tulkitsemiseen. Hermeneutiikan mukaan meidän täytyy integroida dynaaminen mennyt nykyaikaan. Kaksi maailmaa, mennyt ja nykyinen, tuodaan yhteen dynaamisessa kohtaamisessa. Tutkijan ja tekstin kohtaamisessa on merkityksellistä ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen. Hermeneuttiselle ajattelulle on ominaista kahden tien kulkeminen. Se mahdollistaa tutkijan kriittisen suhtautumisen tekstiin, jotta teksti ei dominoisi tulkintaa. Toisaalta hermeneuttinen ajattelu tekee mahdolliseksi kriittittömän itsearvioinnin, jolloin kaikki tulkinnat olisivat oikeita. (Järvinen ja Järvinen 2000, 201.) Historiatutkimuksen vaikeutena on synteessin muodosta-

minen tutkimuksen kentän pirstoutuneisuuden vuoksi. Historioitsijat korostavat, että on tutkittava inhimillisten ilmiöiden laajoja ja pitkään säilyviä kokonaisuuksia, selvitettävä ajatustapojen ja katsomusten kehitys (ns. pintahistoria), mutta toisaalta nähtävä yksityinen ihminen myös sosiaalisen ympäristön osana (syvähistoriallinen perspektiivi). Kokoavasti voidaan todeta, että hermeneutiikka on oppi tulkitsevasta ymmärtämisestä tai merkityksien etsimisestä. Erityinen huomio kiinnittyy kontekstiin ja toiminnan tarkoitukseen (Patton 1990, 84).

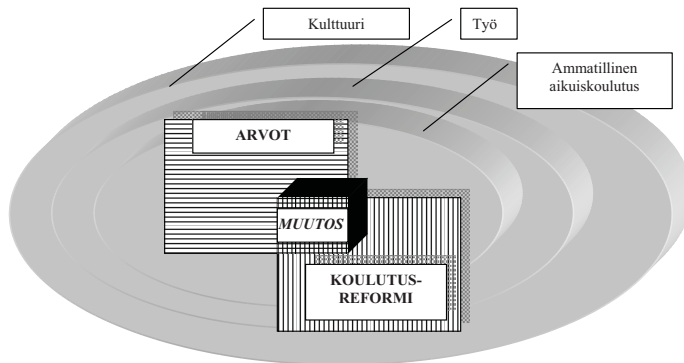
Lähdekritiikki on historiantutkijan päättelyprosessin oleellinen osa lähteen ja tapahtumien välisen suhteen selvittämiseksi. Tietealan tutkimuksen peruslähtökohta on, että kukaan ei voi kertoa täysin aukotonta, absoluuttista ja objektiivista totuutta menneisyydestä. Ei edes omin silmin tapahtumat nähnyt henkilö. Ulkoisella lähdekritiikillä pyritään selvittämään lähteen alkuperä. Ulkoiseen lähdekritiikkiin kuuluu sen tilanteen konstruointi, mihin lähde kuuluu, siis lähteen sijoittaminen paikalleen historiallisessa elämässä. Sisäinen lähdekritiikki kohdistuu lähteen sisältöön ja sen tarkoitukseen. Sisäisen kritiikin keskeisenä kysymyksenä on ratkaista, miten suuri todistusvoima ja minkä asteinen paikakansapitävyys on kullakin asiakirjan kertomalla asialla. (Kähkönen 1984, 19 – 20.) Kuten edellä on käynyt ilmi, lähdekritiikki jakaantuu ulkoiseen ja sisäiseen lähdekritiikkiin. Edellinen pyrkii esimerkiksi selvittämään, missä yhteydessä ja miksi jokin asiakirja on syntynyt. Jälkimmäinen tutkii asiakirjan luotettavuutta. Ihmisten toiminnan moninaisuutta ei kuitenkaan kukaan pysty loppuun saakka kuvaamaan. Lisäksi jokainen tutkija on sidoksissa omaan aikaansa. Hän painottaa helposti esitystään. Se tapahtuu usein tiedostamattomasti, henkilökohtaisten mieltymystensä tai maailmankatsomustensa mukaisesti. Vaikka historiassa korostetaan yksityisten ainutkertaisten tapausten osuutta, ei niitä voida kuvata täysin irrallisina ilmiöinä, vaan ne pyritään liittämään tiettyyn kokonaisuuteen. Kirjallisten lähteitten merkityksen selvittäminen perustuu oivallukseen, että jokainen kirjoitettu tieto on ihmisen toiminnan tuote. Siihen on vaikuttanut se tietoinen tai tiedostamaton tarkoitus, jota varten se on tehty. On myös tunnettava tutkitun ajan ajattelutavat ja käsitykset.

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään kirjallisten kuvausten ja haastattelujen avulla kulloinkin vallinnutta kansallista ja alueellista kontekstia ja toiminnan tarkoituseriä sekä näiden taustalla vaikuttaneita arvoja ja arvoperustaa. Tutkimuksen ensikäden lähteitä ovat lait ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, institutionaaliset asiakirjat, henkilökohtaiset dokumentit, julkaistut asiakirjat (esim. toimintakertomukset), sanoma- ja aikakauslehtiartikkelit ja dokumenttien tarkat jäljennökset. Tutkimuksen tiedonhankinnan alkuvaiheessa tutkija kävi läpi opetusministeriön ja opetushallituksen mietintöjen luettelot. Niiden avulla valittiin eri aikuiskoulutuskeskuksen aikakausia koskevia mietintöjä ja muita asiakirjoja. Tutkimuksen kohteiksi valittiin sellaiset asiakirjat, joihin sisältyi ammatillista aikuiskoulutusta koskevia arvoja ja arvoarvostelmia. Toisen käden lähteitä oli kirjallisuus, joka perustui alkuperäiseen aineistoon. Asian-

tuntija- ja syvähaastattelut, kahta haastattelua lukuun ottamatta, suoritti tutkija itse, joten ne kuuluvat ns. ensikäden lähteisiin. Tutkimuksen validiteettia on pyritty parantamaan asiantuntijahaastateltavien suhteen myös siten, että heidän kirjallisia tuotoksiaan ja esitelmiään on täydennetty vielä henkilökohtaisin haastatteluin. Syvähaastattelujen tulkintoja tarkastettiin osittain haastateltavien kanssa myös jälkihaastattelujen avulla. Historiallisen tutkimuksen tiedonhankintaa voidaan jakaa myös pinta- ja syvähistorialliseen tutkimukseen. Pintahistoriallisella tiedolla pyritään tässä tutkimuksessa saamaan tietoa yhteiskuntatason arvoista. Syvähistoriallisen tutkimuksen avulla sen sijaan kartoitetaan yksilötason kokemuksia ja arvoperustaa.

2.3 Keskeiset käsitteet

”Kaikki tieto edellyttää käsitteen.” Kantin vallankumouksellinen oivallus oli nähdä, ettei tieto synny itsestään. Mikään ei suoraan esiinny meille sellaisenaan kuin se on. Kaikkeen tietoon liittyy mieleemme siihen liittävä käsitteellinen aines. Tämä käsitteellinen aines on mukana yksinkertaisimmassakin havainnossa. Meidän on etsittävä käsitteelliset hahmot, jotka hallitsevat inhimillistä havaintoa ja kokemusta. Mieleemme painaa jokaiseen havaintoon merkkinsä. Se kohdistaa huomion niihin ehtoihin, jotka säätelevät mielekästä kokemusta. Kantin tarkastelu painottaa inhimillisen ymmärryksen käsitteellisiä lähtökohtia. ”Havainnot ilman käsitteitä ovat sokeita”. (Saarinen 1994, 145 – 149; Kant 1990; Salomaa 1960.)



Kuvio 5. Muutos arvojen ja koulutusreformin tuotoksena kulttuurin, työn ja ammatillisen koulutuksen kentässä.

Tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat arvot, koulutusreformi ja muutos, jotka ilmenevät kulttuurin, työn ja ammatillisen aikuiskoulutuksen foorumilla. Kuvio 5 ilmentää tutkimuksen käsitteiden keskinäisiä suhteita. Ko. käsitteiden avulla havainnoidaan, miten arvojen ja koulutusreformien alueiden muutokset ilmenevät kulttuurin, työn ja ammatillisen aikuiskoulutuksen kentässä.

2.3.1 Arvon käsitteestä

Moraalifilosofian vaikeasti määriteltävä ydinkäsite on arvo. Arvo käsitteenä on teoreettinen eli se ei ole sidottu aikaan eikä paikkaan. Se näyttää liittyvän kaikkeen siihen, mitä pidämme arvokkaana. Ennen muuta se liittyy hyvän käsitteeseen: kulttuurissamme arvokasta on yleensä se, mitä pidämme hyvänä. Arvottaminen liittyy keskeisesti kaikkeen inhimilliseen toimintaan, ja arvon ongelma on siten kaiken ihmistä tutkivan tieteen ongelma. Arvo kuuluu myös niihin sanoihin, joiden merkitys on vaihteleva. Merkitysten moninaisuuden vuoksi myös arvokäsitteen sisällitys jää usein epämääräiseksi. (Ahlman 1920, 153.) Arvojen näkeminen voi kuitenkin rikastuttaa ihmistä. Sisäinen rikastuminen on osa elämän tarkoitusta. (Frankl 1983, 199 – 200.) Kysymys arvojen todellisuudesta ja osallisuudesta elämään on syvästi maailmankatsomuksellinen. Arvoissa tuntuu elävän ikuisuuden tuulahdus tai ainakin tavattoman pitkäjänteinen pysyvyys. Arvojen puute tai niiden romahtaminen johtaa anarkiaan. (Turunen 1988, 122.) Arvot ymmärretään tunteella, ei aisteilla eikä pelkin tiedollisin kyvyin. Useimpien ihmisten sisäinen kokemus on, että jotkut asiat ilmenevät heille jopa arvokkaina, jopa sinänsä arvokkaina. (Junnola & Juuti 1994, 22.) Rationaalisessa maailmassa toimiminen, lakien, säännösten, normien ja ohjeiden laatiminen on tärkeä tapa toteuttaa arvoja. Emme selviä ilman sovittuja pelisääntöjä, vaikka olemme periaatteessa hyvää tarkoittavia. Lapsella on omat säännöt kodissa, koulussa tarvitaan omansa ja työpaikoilla on esimerkiksi työaikoihin tai palkkausjärjestelmiin liittyviä sääntöjä. Lait ja säädökset ovat sopimuksia tai ylhäältä annettuja ohjeita, joiden rikkomisesta seuraa rangaistus. (Aaltonen & Junkkari 1999, 71 – 73.) Rationaalisissa arvoissa sovitaan organisaation sosiaalisen toimintakulttuurin konstruktioista. Ne syntyvät yhteisöllisen neuvottelun kautta ohjaamaan ihmisten yhteistä toimintaa, suhdetta muihin ihmisiin ja omaan itseensä. (Åkerberg 1988, 74.)

Toinen tapa lähestyä arvoja on tunteiden ja elämisen maailma: kasvatusta ja moraali. ”Laki tulee sydämeemme.” Toimimme arvojemme mukaan, vaikka niitä varten ei olisi yhtään kirjoitettua sääntöä. Tuntemme sisäisesti, mikä on oikein. On olemassa arvoja, joita varten on vaikea kirjoittaa yhtään sääntöä. Näiden sääntöjen noudattamisen seuraaminen ja mitaaminenkin olisi vaikeaa. Moraali on yksilön tai yhteisön tapa toimia sen mukaan, mitä hän arvostaa ja mitä pitää oikeana. (Aaltonen & Junkkari 1999, 71 – 73.) Arvoihin suuntautuminen on inhimillistä tahtoa. Arvot – esimerkiksi platoniset – hyvyys, kauneus ja totuus – ovat lopullisesti saavuttamattomissa olevia. Ihminen voi silti olla niihin suuntautunut tavoitellessaan konkreettisempaa päämäärää. Arvot ovat olemassa vain silloin kun niitä tahdotaan, vaikka toimiminen niiden ohjaamana ei aina olekaan tietoisesti valittua, vaan ympäröivästä kulttuurista omaksuttua. Esimerkiksi vapaa tahto realistisena ihanteena voi perustua vain arvoihin ja asioiden arviointiin. (Turunen 1988, 53.) Arvoja ei ole olemassa ihmisestä riippumatta, vaan ne luodaan ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Useimpien ihmisten sisäisen kokemuksen mukaan tietyt asiat ovat

itsessään arvokkaita. Sen vuoksi ne myös esiintyvät inhimillisen toiminnan perimmäisinä motiiveina. Kulttuurin muodosteita voimme tarkastella siltä kannalta, että ne ovat ilmauksia pyrkimyksestä toteuttaa tiettyjä arvoja: aikaansaada siinä tai siinä suhteessa arvokkaita esineitä, olotiloja, tekoja ja asioita. (Ahlman 1939, 21.) On asioita, jotka ovat meille arvokkaita sinänsä, toisin sanoen emme tavoittele niiden avulla enää mitään muita asioita tai asiantiloja. Tässä tapauksessa voidaan sanoa, että näillä asioilla tai ilmiöillä on itseisarvo. Yhteiskuntamme yksi perustavimpia arvoja on käsitys ihmiselämän pyhydestä. Se on arvo, joka ei millään lailla ole riippuvainen yksilön laadusta tai hänen hyödyllisyydestään yhteisössä. 'Oikeus' on esimerkiksi itseisarvo, se ei palvele muita etäisempiä tarkoituksia. Sen sijaan asioilla tai ilmiöillä on välinearvoa silloin kun niiden avulla tavoitellaan joitakin muita, arvokkaampia pidettyjä asioita. (Niiniluoto 1994, 186; Hirsijärvi 1985, 80.) Jaspers (1970) puhuu ihmisenä olemisesta. Itseisarvoja on hänen mukaansa hyvin hankala redusoida takaisin välinearvoiksi, koska tällöin alamme tulkita ja jopa ylitulkitta käyttäytymisen motiiveja sekä toiminnan selityksiä ja merkityksiä. Kontekstistaan irrotettu arvostus ei ole enää validi. Ihmisenä olemisen arvo on sitä korkeampi, mitä syvemältä ihminen kuulee johdatuksensa äänen – ihmisenä oleminen on ihmiseksi tulemista. (Jaspers 1970, 80.)

Arvot ovat myös symboliympäristön keskeisiä aineksia. Esimerkiksi Alldardt & Littunen (1979) määrittelee arvot ympäristöstä opituiksi, yleisiksi ja sangen pysyviksi taipumuksiksi suorittaa tietynlaisia valintoja ja päämääräasetteluja. Kun ihmisryhmä kohtaa uuden ongelman, se pyrittään ratkaisemaan tietyn, vakiintuneen uskomusjoukon perusteella. Tuota uskomusjoukkoa voidaan kutsua arvojärjestelmäksi. Arvojärjestelmä on ikään kuin sääntöjen joukko, jonka avulla suoritetaan valintoja erilaisten käyttäytymismallien ja vaihtoehtojen välillä. Arvot muodostavat ikään kuin päämäärien lähtökohdan. Päämäärät puolestaan konkretisoituvat tavoitteiksi, jotka muodostuvat toimintasuunnitelmiksi ja aikanaan toiminnaksi. Arvoilla on merkityksensä yksilön ja organisaation käyttäytymisen suuntaamisessa. Arvot helpottavat visioon sisällytetyin tavoitteiden ymmärtämistä. Ne ohjaavat yksilöitä itseohjautuvuuteen ja henkilökohtaisen merkityksen löytämiseen työssä tai tehostavat organisaation tuotantoprosessia. (Kirveskari 2003, 107.) Juutin (1998) mukaan ihanteiden arvomaailma kohtaa aina todellisuuden eli *arjen arvot*. Yksilön omat arvot ovat muokkaantuneet hänen omista kokemuksistaan, omassa kulttuuriympäristössään. Ne ovat yleensä aina jossakin määrin ristiriidassa yhteisön arvojen kanssa – ja kuitenkin ne ovat se lähtökohta, jonka kautta hän yhteisönkin arvot tulkitsee. (Juuti 1998, 13–14.)

Arvojen käsitteestä ei yhteiskuntatieteissä olla yksimielisiä. Arvojen määritelmässä esiintyy kuitenkin tiettyjä yhteneväisyyksiä. Yleensä arvojen katsotaan vaikuttavan ihmisen toimintaan, etenkin hänen valintataipumuksiinsa. Lisäksi arvoilla tarkoitetaan toivottua tai toivottavaa, tärkeää tai merkittävää. Arvot toimivat asenteiden yläkäsitteinä. Arvot ovat asenteita yleisempiä valintataipumuksia. Arvot ovat pysyvämpiä kuin asen-

teet. Arvot, joiden perusteella valitut päämäärät, tavoitteet ja toiminnat ovat jatkuvasti onnistuneita, auttavat ihmisryhmää säilyttämään kiinteystensä ja löytämään itselleen identiteetin. Tällaiset arvot alkavat vähitellen olla itsestäänselvyyksiä. Niitä ei aseteta kyseenalaisiksi, vaan niistä muodostuu perusoletuksia. (Juuti 1992, 256–259.) Skinnerin mukaan (1971) asiat ovat hyviä (*positiivisesti vahvistavia*) tai pahoja (*negatiivisesti vahvistavia*) oletettavasti niiden säilyttävien satunnaistapahtumien vuoksi, joiden vallitessa laji on kehittynyt. Arvoarvostelman laatiminen nimittämällä jotakin hyväksi tai pahaksi on sen luokittelemista sen vahvistavan vaikutuksen perusteella. (Skinner 1971, 99.) Koska vahvistaja on Skinnerin teoriassa yksilön ulkopuolinen objekti tai tapahtuma, määritelmän voisi käsittää siten, että arvo on yksilön ulkopuolinen tosiasia. On kuitenkin todettava, että objekti ja sen mahdollinen vahvistava vaikutus ovat eri asioita. (Juuti 1997, 24.) Konatiivisen alueen käsitejärjestelmän mukaan arvo määritellään kohteen vakiintuneeksi merkitykseksi yksilölle. Arvo on arvostuksen tuloksena syntynyt ”ideaali”, joka ilmenee henkilön valinnoissa, sanoissa ja teoissa. Arvoja ja arvostuksia heijastavat kannanotot voivat koskea kohteen hyvyyttä tai pahuutta, tavoiteltavuutta tai ei-tavoiteltavuutta, hyväksymistä tai hylkäämistä tai muuta vastaavaa. (Ruohotie 1998, 143.) Rokeach (1973) menee arvomäärittelysään hienojakoisempaan analyysiin. Hänen mukaansa arvo on pysyvä uskomus: tietty erityinen käyttäytymisen muoto tai olemassaolon tavoiteltavuus on henkilökohtaisesti tai sosiaalisesti suotavampi kuin sen vastakohta. Tällainen uskomus on objekteihin, tilanteisiin tai henkilöihin kohdistuvien asenteiden yläpuolella. Se on standardi, joka ohjaa toimintaa, asenteita, arviointeja, ideologiaa, omaa esittäytymistä toisille, vertailuja ja perusteluja suhteessa toisiin sekä yrityksiä vaikuttaa toisiin. Arvoilla on sopeutumiseen, ego-defensseihin, tietoon ja itsensä toteuttamiseen liittyviä funktioita. Rokeach tähdentää erityisesti arvojen keskinäisen järjestyksen merkitystä arvojen mittana ja korostaa myös arvojen suhteellista pysyvyyttä ja kognitiivista luonnetta. (Rokeach 1973, 5–24.)

Suhosen (1988) määritelmä arvoista noudattelee tyhjentävästi käsillä olevan tutkimuksen tulevia jäsentelyjä ja rakenteita. Arvot ovat hänen mukaan ihmisten ajattelussa ja yhteiskunnan kulttuurissa vallitsevia käsityksiä yksilöiden, yhteiskunnan ja ihmiskunnan keskeisistä päämääristä. Ne ovat siis käsityksiä hyvästä elämästä, hyvästä yhteiskunnasta ja hyvästä maailmasta. Rajallisten perusarvojen joukon alapuolella hierarkisessa järjestelmässä on rajaton määrä välinearvoja, jotka ovat osa- tai välitavoitteita tai välineitä perusarvojen saavuttamiseksi (Suhonen 1988, 31). Yritys luokitella tai systematisoida kaikkien arvojen joukkoa on tarpeellinen, koska kaikki arvot eivät ole samanlaisia. Ilmeisesti niiden merkitys vaihtelee riippuen siitä, missä systeemisessä kehityksessä arvoja tarkastellaan. Arvojen merkitystä voidaan tarkastella esimerkiksi niiden jakautumisen perusteella. Niitä voivat olla jakautuminen tavoitearvoihin ja välinearvoihin tai jako päämääräarvoihin ja käyttäytymisarvoihin. Yksi keskeinen jaottelu on luokittelu henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin arvoihin. (Junnola & Juuti 1994, 25.) Tässä tutkimuksessa käytettävä arvoluoki-

tus on sovellus Ahlmanin ja Niiniluodon luokituksesta. Se esitellään tarkemmin luvussa 3.1.

2.3.2 Arvoilmaisu, arvoriiriita ja arvomurros

Arvoja tutkittaessa tärkeäksi alakäsitteeksi muodostuu *arvoilmaisun käsite*. Arvoja ilmaistaan useimmiten sanalla, kirjoitetulla tekstillä tai eettisellä teolla. Arvo on arvokkaana pitämämme asia. Se ankkuroituu sekä järkeen että tunteisiin. Tunnekokemukset vaikuttavat arvovalintoihin. Arvon perusteella osaamme kieltäytyä tekemästä mukavia asioita ja samaten osaamme toteuttaa asioita, jotka edellyttävät epämukavuuden sietämistä. Arvoja ei ole olemassa ilman valintoja. Valitsemme jatkuvasti tietyllä tavalla, ja näin valinnoistamme tulee ennustettavia. Ennustettavuutta voimme kutsua arvoksi. Arvo on vakaumusta siitä, millaiset päämäärät ovat parempia kuin toiset. (Aaltonen & Junkkari 1999, 60 – 61.) Tässä tutkimuksessa käsitellään ensisijaisesti kirjoitettuja ilmaisuja ja suullisista haastatteluista saatuja tietoja. Eettiset teot ilmenevät lähinnä arvioitaessa laajempia yhteisöjen ja kansalaisyhteiskunnan toteutuksia.

Arvoriiriita voi olla esimerkiksi kokemus arvojen valitsemisen ehdottomuudesta. Se liittyy dialektiseen käsitykseen epävarmasta tiedosta, jossa vastakkaisten käsitysten välillä ei ole lopullista ratkaisua. Ihmisen olemassaolon tasojen välinen ristiriita on sovittamaton. Arvoriiriita voi myös olla sovittamaton. Ristiriita on dialektiseen ajatteluun liittyvä käsite. Sen mukaan ristiriidat eivät sinänsä ole kartettavia virheellisyyden osoituksia, vaan ajattelua eteenpäin vievä voima. Jokainen ajattelun siirtymä eteenpäin tapahtuu edellisessä vaiheessa olleen ristiriidan kautta. Ajattelun korkeampi vaihe sisällyttää alemmassa vaiheessa olleen ristiriidan itseensä – samalla kertaa kumottuna, mutta myös säilytettynä sovitusopin mukaisesti. Dialektiselle todistelulle on ominaista argumenttien vastakkainasettelu. Näin voidaan myös arvoriiriita sovittaa yhteen esimerkiksi yhteisen arvoperustan kautta. Osittain aluksi jopa sovittamattomia arvoriiriitoja ilmeni erityisesti ammatillista aikuiskoulutusta kohdanneessa 1991 vuoden koulunuudistuksen yhteydessä, kun koulutuksen päähankkijan ja aikuiskoulutuskeskuksen opetushenkilöstön tavoitteet eivät aina kohdanneet.

Suomalainen yhteiskunta on käynyt läpi useita syviä yhteiskunnallisia *murroksia*. Suuret muutokset tuovat yleensä mukanaan sekä siunausta että onnettomuutta, sekä taloudellisia etuja että sosiaalisia kustannuksia. On realistista odottaa, että nopeat muutokset synnyttävät aina myös vaikeuksia ja sopeutumiso ongelmia. (Allardt 1997, 55 – 56.) Suurissa yhteiskunnallisissa murroksissa on aina luovuttava vanhasta – esimerkiksi arvostuksista, asenteista, toimintamalleista tai organisaatioista ja niin edelleen – jotta uusi saisi tilaa syntyä. Uuden tulee voimistua ja elää valtakautensa tehdäkseen sen jälkeen tilaa taas uudelle. Muutospaineet kohdistuvat siihen arvojärjestelmään ja ideaan edistyksestä, joka meillä on yh-

teiskunnallisen ja arkielämän pohjana. Tällöin puhutaan arvomurroksesta. Arvomurrosta seuraa myös rakenteiden ja organisaatioiden murtuminen. (Mannermaa 1993, 179 – 182.) Työelämän arvomurros merkitsee kuvaannollisesti sukellusta pinnanalaiseen, ulospäin näkymättömään maailmaan. Työyhteisön kaikki ihmiset osallistuvat tähän murrokseen. Näennäisesti hiljainekin työntekijä on valtaapitävä vaikuttaja tässä prosessissa. Tällaisessa hiljaisessa murroksessa yksityisten ihmisten kätkeyt unelmat ja aikomukset nousevat yhteisöllisiin keskusteluihin. Ne muuttavat organisaatioiden tapaa toimia ja tehdä asioita yhdessä. Murros merkitsee sitä, että työyhteisön toimintakulttuuria ei enää suunnitella, vaan sitä tehdään jatkuvasti. Organisaation syvälinen murros voidaan erottaa organisaation kehittämisestä käsitteillä ensiasteen muutos ja toisen asteen muutos. (Juutti & Lindström 1995, 25 – 31.) Lähimenneisyydessä arvomurroksen piirteitä ilmeni esimerkiksi 1990-luvun laman seurauksena. Ne koskettivat voimakkaasti myös aikuiskoulutuskeskuksia ja niiden henkilöstöä.

2.3.3 Ensimmäisen ja toisen asteen muutokset

Ensiasteen muutos tarkoittaa tietyn kulttuurisen viitekehyksen sisällä tapahtuvaa kehittymistä ja oppimista. Ensiasteen muutos viittaa pinnalliseen muutokseen, jossa arvot, normit, merkitykset ja oletukset pysyvät ennallaan. Itse kulttuuri ei siis muutu. Tällainen muutos on kuitenkin monessa tapauksessa riittämätön, koska organisaatioiden toimintaympäristöt muuttuvat nopeasti ja perusteellisesti. Siksi on alettu puhua *toisen asteen muutoksesta*, jolla viitataan koko kulttuurisen viitekehyksen muuttamiseen. Se puolestaan tarkoittaa ajattelu- ja toimintatapojen perusteellista muuttamista. (Matikainen 1997.) Tällöin ei ole kyse esimerkiksi hitaasta muutoksesta tai asteittaisista parannuksista. On oikeastaan kyse kaaoksesta, murrosvaiheesta, jota kukaan ei täydellisesti hallitse ja jossa vanha rakenne puretaan uuden pystyttämisen vuoksi (Mannermaa 1993, 185). *Kaaos* (Mannermaa 1993) yhteiskunnallisessa kehityksessä merkitsee yhteiskunnan ajautumista tilaan, jossa vallitsevat poliittiset, taloudelliset ja kulttuuri-instituutiot eivät kykene takaamaan yhteiskunnan tasaista ja ennakoitavaa kehitystä. Yhteiskunnan toiminta näyttää mahdollisesti satunnaiselta ja irrationaaliselta: valta voi siirtyä yhteiskunnan reuna-alueille, irrationaalisen oloisesti toimiville markkinavoimille tai kansanliikkeille, jopa sanan mukaisesti kaduille. Tällaisessa tilanteessa jo lähitulevaisuuden ennustaminen on vaikeaa. Se voi olla monessa mielessä uhka, pelottava asia ja vanhan loppu. (Emt., 185.) Kaaos ja kehitys voivat olla kuitenkin jossain mielessä positiivisessa suhteessa toisiinsa. Kaaos on aina myös uuden mahdollisuus! Se on historiallinen hetki, jolloin voi tapahtua suuria asioita hetkessä – joskus jopa yhdessä yössä. (Mannermaa 1997b, 187 – 188.)

On aivan ilmeistä, että ajassamme elävät ja vaikuttavat muutospaineet eivät odota. Myös koulutuksessa tarvitaan siksi rytminvaihdosta, uusia vi-

sioita ja omaperäisyyttä. (Laakkonen 1999, 27.) Mannermaan (1997b) mukaan olemme tällä hetkellä kokemassa merkittävää arvomurrosta. Sen myötä teollisen yhteiskunnan kansallinen arvomaailma korvautuu jollakin toisella arvomaailmalla tai mahdollisesti useista arvomaailmoista koostuvalla mosaikkisella kokonaisuudella. (Mannermaa 1997b, 195.) Koulutuksen laaja-alaisia vaikutuksia tutkittaessa kiistattoman ongelman muodostaa uudistusten nopea ja eritahtinen toteutus. Viime aikoina koulutusjärjestelmässä on ollut jatkuvasti toimeen pantavana monia limittäisiä, päällekkäisiä, irrallisia, harvoin kokonaisvaltaisia, mutta usein vähittäisiä, jopa keskenään ristiriitaisia reformeja. Tutkimuksen välinein on vaikea poimia syntyneestä uudistusten verkosta toisiaan tukevien ja toisiaan estävien uudistusten vaikutukset. (Raivola 2000, 175.) Fullan (1991) tarkastelee koulutusmuutosta kysymällä, onko muutosta todella tapahtunut käytännössä ja mikä on muutoksen arvo ja tekninen laatu (Fullan 1991, 18). Arvolla tarkoitetaan tällöin muutoksen tuomaa hyötyä, laadulla kehittämisohjelman hyvää teknistä toteuttamista (Kolehmainen 1997, 31).

Innovaatioiden luokitus ensimmäisen ja toisen asteen muutoksiin valaisee sitä, miksi jotkut muutokset ovat onnistuneet muita paremmin. Ensimmäisen asteen muutokset ovat niitä, jotka parantavat nykykäytäntöjen tehokkuutta ja vaikuttavuutta häiritsemättä millään tavoin oppilaitoksen perusrakenteita ja muuttamatta olennaisesti oppilaiden ja opettajien rooleja. Toisen asteen muutoksilla tähdätään perusrakenteiden muuttamiseen. Siinä yhdistetään oppilaitoksia, asetetaan uusia tavoitteita, luodaan uusia opetussuunnitelmallisia rakenteita sekä uusia rooleja. Valtaosa tämänkin vuosisadan muutoksista on ollut ensimmäisen asteen muutoksia. Toisen asteen reformeja on ollut vähän. (Ruohotie 1992; Fullan 1991; Sarason 1990.) Onko muutos edistystä vai innovaatioiden rotaatiota? 1990-luvun opettajat kokevat koulutuksen olleen jatkuvassa muutoksessa. Sen sanotaan olevan pysyvä olotila nykyään – ainoa varma asia tänään ja tulevaisuudessa. Kaikki opettajat kokevat nopeat muutokset raskittaviksi, mutta muutos merkitsee eri opettajasukupolville ja eri alojen opettajille hieman eri asioita. Vanhemman opettajasukupolven opettajat suhteuttavat muutosta menneeseen aikaan, jonka he ovat kokeneet selkeänä ja stabiilina aikana. Menneessä ajassa oli heidän mielestään paljon hyvää. He ovat nähneet erilaisia aikoja ja pedagogisia aaltoja, joten heillä on vertailukohteita nykyisille käytännöille. Tämän vuoksi he suhtautuvat moniin uudistuksiin kriittisemmin kuin nuoremman opettajasukupolven opettajat. (Tiilikkala 2004, 255 – 256.)

Kehittämistyössä ei nykyään haluta katsoa taaksepäin eikä muistella menneitä, ei tunneta historiaa, ei edes edellisen vuosikymmenen käytäntöjä, vaan halutaan suunnitella ainoastaan tulevaisuuden innovaatioita. Ammattikasvatuksen kehittäjät, tutkijat ja tulevaisuuden suunnittelijat tekevät hyvää työtä, mutta koska aikaisempia käytäntöjä ja niiden perusteita ei tunneta, tietoa saattaa hukkaantua ja energiaa tuhlaantua. Historia näyttää toistavan itseään. Kysymys ei kuitenkaan ole siitä, että

muutosta ja edistystä ei olisi tapahtunut, vaan on myös paljon uutta, joka todellisuudessa on unohdettua entistä. Tämä ei koske vain ammattikasvatusta tai yleensä kasvatustieteen alaa, vaan samaa tapahtuu kaikilla tieteenaloilla. (Tiilikkala 2004, 255–256.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen on nykyään kyettävä yhä enenevässä määrin lunastamaan olemassaolonsa ja tarkoituksensa itse. Elinkeinoelämän kehityksen syklit ja muutokset ovat entistä kiihkeämpiä. Siksi muutoksiin on vastattava nopeasti, mikä edellyttää uusien muotojen löytymistä myös koulutustoiminnassa. Työyhteisöt hakevat kuumeisesti uutta suuntaansa muutoksissa ja kehityksen murrosvaiheissa. Yksilötasolla tämä merkitsee, että omana itsenään onnistuminen ja tuloksellisuus edellyttävät innovaatiota ja uusia työvälineitä. On kuitenkin oltava kriittinen myös muutosten suhteen eli kyettävä erottamaan todelliset muutokset muotivirtauksista.

2.3.4 Koulutusreformi ja sen toteutukset ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa

Koulutusreformin tarkoituksena on auttaa oppilaitoksia toteuttamaan päämääriään tehokkaammin. Käytännössä se tapahtuu ottamalla käyttöön parempia rakenteita, ohjelmia ja käytänteitä. (Fullan 1991, 18.) Koulutusinstituutioita pakottaa muutokseen niiden ympärillä tapahtuva nopea kehitys, paremman toimintatehokkuuden ja parempien oppimistulosten vaatimus sekä jatkuvan oppimisen ja uusien innovaatioiden tarve (Honka 1996, 120). Reformin keskeisiä asioita ovat muutoksen toteuttamisessa käytettävät strategiat, henkilöstön kehittämisohjelmat sekä muutoksen johtaminen ja arviointi (Laakkonen 1999, 28). Reformi käsitteenä tarkoittaa paitsi uudistusta myös parannusta ja eräiden julkisen elämän alojen (laillista tietä tapahtuvaa) muutosta. Fullan käsittelee koulutusinnovaatiota prosessina ja puhuu innovaatiosta muutoksena tai uudistuksena. Reformiin verrattuna innovaatio on kapea-alaisempaa toimintaa. Se on erityinen ja yksittäinen muutos, kuten uusi opetusohjelma, uusi opetusstrategia, uusi teknologia tai jokin muutos asioiden organisoinnissa, esimerkiksi tiimiopetus. (Fullan 1994.)

Uudistustarpeeseen vaikuttaa keskeisesti myös keskustelu siitä, millaiseen yhteiskuntaan ja työhön opiskelijoita koulutetaan. Näyttää siltä, että jälkiteollisessa yhteiskunnassa teollisen yhteiskunnan koulutusajatukset joutuvat uudelleenarvioitaviksi. Koulutusreformin keskiössä ovat muutoksen toteuttamisessa käytettävät strategiat, henkilöstön kehittämisohjelmat, muutoksen johtaminen ja muutoksen arviointi. (Laakkonen 1999, 27–28.) Lama lisäsi 1990-luvulla omalta osaltaan keskustelua koulutusreformista eli koulutuksen uudistamisesta, mutta jo aikaisemminkin keskusteltiin koulutuksen kulttuurisen muutoksen tarpeesta. Tämä muutosvaatimus koskettaa erityisesti koulun toimintatapaa ja kouluopetuksen metodeja. Siten se liittyy myös kysymyksiin opettajan roolista, opettajan ja opiskelijan suhteesta sekä opiskelijan autonomiasta ja itseohjautuvuudesta. (Laakkonen, 1999, 28.) Esimerkiksi Honka (1996) on tarkastellut koulutuksen uudistamisen ongelmallisuutta todellisten tulosten näkökul-

masta. Koulutusreformiin tulisi sisällyttää organisaatioiden muutosteorioiden perustuvaa pohdintaa ja muutoksen suunnittelua. Koulutusreformin onnistumisen kannalta se olisi erittäin tarpeellista. Kehittämishankkeille on usein tyypillistä, että alkuinnostuksen jälkeen uusi työmenetelmä tai muu uudistus unohdetaan ja palataan taas vähitellen vanhoihin toimintamalleihin. Toinen yleinen ilmiö on uudistuksen toteuttaminen ainoastaan teknisesti ilman ajattelutapojen uudistamista. Tietomme opetuksesta saattavat olla hyvinkin uusien tieto-, opetus- ja oppimiskäsitysten mukaisia, mutta käytännössä opetusta suunnitellaan ja toteutetaan jonkun muun tiedon varassa ja muilla perusteilla. (Honka 1996, 118 – 119.)

Tässä tutkimuksessa *koulutusreformilla* tarkoitetaan laillista tietä tapahtuvaa suunnitelmallista koulutusjärjestelmän uudistusta. Se rajataan koskemaan kahta ammatillisen aikuiskoulutuksen reformia. Ensimmäinen reformi koskee ammattikurssitoiminnan muuttamista ammattikurssikeskuksissa toteutettavaksi koulutustoiminnaksi (ammattikurssikeskus-järjestelmä 1970-luvun vaihteessa). Myöhemmässä uudistuksessa kurssikeskukset muutettiin ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi (aikuiskoulutuskeskusjärjestelmä vuonna 1991). Koulutusreformi tarkoittaa (myös Fullanin 1994 mukaan) rakenteellisia muutoksia seuraavilla koulutuksen toteutusten osa-alueilla:

- lainsäädäntöuudistus
- koulutuksen suunnittelu
- koulutuksen hallinto
- rahoitus
- opetussuunnitelmien rakenteet
- pedagoginen toteutus
- oppiaineksen sisällöllinen ajattelu
- infrastruktuuri
- arvomuutokset.

Alkuoletuksen mukaan kulloinenkin ammatillisen aikuiskoulutuksen koulutusreformi pitää sisällään osia lähes kaikista edellä mainituista toiminnan osa-alueista.

2.3.5 Monimerkityksinen kulttuurin käsite

Ahlman (1939) näkee kulttuurin arvojen ilmauksena ja kantajana. Väljästi sanottuna arvot ja normit säätelevät vuorovaikutteisesti kulttuurin olemusta. Arvojen erot tulevat selvimmiksi esiin verrattaessa erilaisia kulttuureja. Kulttuurin käsite on vanha. Se on monimerkityksinen ihmistä tutkivien tieteiden käsite. Kulttuuri syntyy, kun tietyllä ryhmällä on takanaan merkittävä yhteinen historia ja yhteisesti ratkaistuja ongelmatilanteita. Kulttuuri on siis oppimisen tulosta. Oppimisen tuloksena syntyy joukko yhteisiä perusoletuksia, jotka ryhmä omaksuu ratkaistessaan ulkoiseen sopeutumiseen ja sisäiseen integroitumiseen liittyviä ongelmia.

(Schein 1984, 8; Schall 1983, 560.) Rickertin (1921) määrittelyn mukaan kulttuurilla ymmärretään ihmisten hyväksymien arvojen esineellistymää eli ruumillistumaa. Kulttuuriesineet ovat kulttuuriesineitä vain suhteessa arvoihin. Kulttuuri onkin kokonaisuudessaan muodostunut arvoja ilmaisevista kulttuuriesineistä. Kulttuuriesineitä ovat esimerkiksi uskonto, oikeus, valtio, tavat, tiede, kieli, kirjallisuus ja taide. (Rickert 1921, 20 – 23.)

Mitä on kulttuuri? Kysymys kulttuurin sisällöistä on jokaisen kulttuurin itseymmärryksen perusta ja omaleimaisuuden lähtökohta. Kulttuurisemiotiikassa kulttuurin määritelmä on sidottu vahvasti kulttuurin ja eikulttuurin rajaukseen. Kahtiajako sinänsä on universaali. Jokainen kulttuuri luo oman kuvansa tai itsensä merkityksellisen ja ei-merkityksellisen jaolla. Ilman tätä jakoa ei voida puhua kulttuurista. Kulttuurin edustajat näkevät kulttuurinsa sisältä päin katsottuna harmonisena, oikeana ja järjestäytyneenä kokonaisuutena, siis merkityksellisenä. Kulttuurin itseymmärryksen lähtökohta on dualistinen vastakkainasettelu. (Veivo & Huttunen 1999, 124 – 125.) Ihmiset elävät kulttuuritietoisuudessa, mutta tämän todellisuuden takana ei aina nähdä arvoja ja arvojärjestelmiä, vaikka ne ovat siellä olemassa. Tämä kulttuuritodellisuus on myös jakautunut erilaisiksi inhimillisen toiminnan muodoiksi, mutta sitä on vaikea hahmottaa yhtenäisestä näkökulmasta (Sillman, E. 1990, 97.)

Vallitsevat arvostukset vaihtelevat kulloisenkin ajan mukaan. Ajan muuttuessa arvostukset saattavat kääntyä ylösalaisin ja poissuljetut asiat saavat uudelleen merkityksensä kyseisessä kulttuurissa. Jokainen kulttuuri määrittelee itse arvostuksen kohteensa ja poissuljettavat asiat omalla tavallaan. Kulttuuri samaistetaan usein sisältäpäin kohtalonomaisesti elinolojen määrittämiin piirteisiin ja ominaisuuksiin. Se toimii meissä generaattorin tavoin välittäen ja synnyttäen uutta informaatiota, jonka me puolestamme suhteutamme aikaisempaan tietoomme ja kokemukseemme. (Veivo & Huttunen 1999, 126 – 127.) Kulttuurin kehittyessä ja monimutkaistuessa esimerkiksi lasten kasvatusaika pitenee. Kasvatusaika on tarpeen, jotta ihminen tulisi toimeen elinympäristössään. Ahlmanin (1953) arvion mukaan se tulee pian olemaan 20 – 25 vuotta. Suomalaisessa yhteiskunnassa sekään ei enää riitä: nykyään puhutaan elinikäisestä oppimisesta. Kasvatuksen ja kulttuurin kysymykset ovat pohtimisen arvoisia. Mitä kasvatus lopulta on? Mikä tekee sen arvokkaaksi kulttuuri-ilmiön kannalta? (Ahlman 1953, 37.)

Kulttuurintutkimuksesta on tullut synonyymi valtaosalle sosiologista tutkimusta. Merkityksen käsitteestä ja yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyydestä on tullut huomion kohde. Kulttuurisista ilmiöistä puhuttaessa haetaan teoreettista viitekehystä, joka ottaa nämä asiat tarkastelun keskiöön. (Alasuutari 1993, 39.) Kulttuuristen jäsenysten tutkiminen on yksi tapa analysoida henkilön tai tekstin kertomusta. Kulttuuristen jäsenysten tai erottelujärjestelmien analyysissä eritellään erontekoja ja luokituksia tekstistä eli maailman jäsentämisen tapaa. (Alasuutari 1993, 84.) Suomalaiset eroavat kulttuurisesti muista eurooppalaisista jon-

kin verran. Olemme esimerkiksi pidättyväisiä ja arvostamme suuresti hyväksytyjen tapojen mukaisesti toimimista. Arvostamme vuorovaikutusta, henkisyttä ja itsetutkistelua. Arvostamme myös hyvinvointia ja harmoniaa elämän eri alueilla. Palkat ja muut taloudelliset houkuttimet eivät riitä työmotivaatiota etsittäessä. Suomalainen haluaa toteuttaa myös itseään. Tämän tutkimustyön yksi peruskäsite on siksi myös kulttuurin käsite. Tässä tutkimuksessa arvoluokitusten valintaa perustellaan kulttuurin käsitteen kautta eli arvoluokituksen valinnassa päädytään edellä mainitun perusteella Ahlmanin ja Niiniluodon luokitukseen.

2.3.6 Työn käsitteen tulkintaa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

Melkein koko tunnettu maailmanhistoria on ollut myös inhimillisen työn historiaa. Kun lähestyy inhimillistä työtä ilmiönä, huomaa pian sen sisältävän monia erilaisia näkökulmia. Työn arvosta puhuttaessa puhutaan yleensä työn eettisistä arvoista tai työn ihmisarvoisuudesta. Jälkimmäiseen eivät vaikuta ainoastaan ulkoiset olosuhteet, vaan myös sisäiset tekijät eli työn motivaatio. (Wilenius 1981, 13 – 14.) Työ on määritelty luke-mattomilla tavoilla riippuen tarkoituksesta. Työn arvokysymysten näkökulmina voivat olla myös työn sosiaaliset, ekonomiset, oikeudelliset ja ekologiset arvot. Viime aikoina tarkastelun kohteena ovat olleet arkielämässä myös työn tasa-arvokysymykset. Työllä on ihmisten mielessä monia merkityksiä. Nykysuomen sanakirjan mukaan ”työ on tietoista jonkin tehtävän suorittamiseen tähtäävään inhimillisen energian käyttöä.” Tavallisimmin työn merkitys kytketään palkkatyöhön. Se käsittää kuitenkin työn käsitteestä vain rahaan sidotun välineellisen osan. Tutkimuksen kannalta työn käsitettä täytyy laajentaa, jotta voidaan selvittää sitä arvokysymysten kautta.

Asp & Peltonen (1980) ovat arvioineet *työn merkitystä* sosiologisten arvonäkökohtien avulla. Heidän ajattelunsa mukaan työ on suunnitelmallista ja kestäväluonteista tavoitteellista toimintaa. Työllä pyritään luomaan, säilyttämään tai edistämään taloudellisia, sosiaalisia tai muita arvoja. Tällainen pyrkimys pohjautuu tarpeiden tyydytykseen, mutta myös yleensä toimintatarpeeseen tai sisäisiin velvoitettaisiin kuuluvien tehtävien suorittamiseen. Viimeksi mainitun perusteella tehty työ saa aikaan työniloa. (Asp & Peltonen 1980, 10.) Frankl puolestaan (1983) toteaa: ”Luovien arvojen tai niiden toteuttamisen ollessa elämän keskeisin sisältö ne toteutetaan tavallisesti työelämässä.” Työ on juuri se elämänpiiri, jossa ihmisen ainutlaatuisuus kohtaa yhteisön ja saa siitä tarkoituksensa ja arvonsa. Ne liittyvät kuitenkin tekemiseen (yhteisön hyväksi toimimiseen), ei koskaan ammattiin sinänsä. Ihmisen ammatti ei aina tarjoa mahdollisuutta täyttymykseen. Tässä mielessä ei mikään ammatti tee yksin autuaaksi (Frankl 1983, 167 – 168.) Sivistyneissä maissa kaikki ihmiset etsivät nykyisin työtä palkan itsensä takia ja ovat näin keskenään samassa asemassa. Heille kaikille työ on väline eikä päämäärä. Siitä syystä työtä valittaessa ajatellaan lähinnä runsaan voiton saavuttamista. On

kuitenkin ihmisiä, jotka asettavat sisäisesti palkitsevan työn etusijalle: he ovat mieluummin valmiita tuhoutumaan kuin tekemään työtä siitä iloitsematta. Nietzschen sanoin he ovat ”noita valikoivia, vaivoin tyydytettäviä, joille ei riitä runsas voitto, ellei itse työ ole kaikkien voittojen voitto”. (Nietzsche 1962; 1989, 60.) Työn ominaisuudet vaikuttavat työmotivaatioon, työsuoritukseen, työtyytyväisyyteen sekä poissaoloihin ja henkilöstön vaihtuvuuteen. Ihminen viihtyy työssään hyvin ja saavuttaa parhaat tulokset kokiessaan työn mielekkääksi, tuntiessaan kantavansa vastuuta työn tuloksista ja ollessaan tietoinen työtoimintojen todellisista tuloksista. Työ on mielekästä esimerkiksi silloin kun se on vaativaa ja edellyttää joskus taitojen venyttämistä jopa äärimmilleen. (Ruohotie & Honka 1999, 144.) Työn rikastuttamisesta on tullut yksi keskeisimmistä keinoista työssä jaksamisen ylläpitämiseen. Se näkyy myös ammatillisen aikuisopetuksen uusina laaja-alaistamisvaatimuksina.

Työ ja tuotanto ovat yhteiskunnan perusta, jonka varassa se seisoo tai kaatuu. Työtoiminta on sekä yksilön että yhteiskunnan olemassaolon jatkuvuuden perusta. Työ on ollut ihmisen aatelimerkki niin kapitalistisessa kuin sosialistisessäkin järjestelmässä, niin kristinuskossa kuin työväenliikkeen piirissä. Toinen korostaa jokaisen oikeutta työhön, toinen jokaisen velvollisuutta siihen. Yhteistä on aina ollut työn korostuminen arvona. Työnjaon muodot ja työssä käytettävän tekniikan taso ja luonne vaikuttavat yhteiskunnan rakenteeseen. Työnteon muoto määrää sitten ihmisen elämäntapaa ja yhteiskunnallisia suhteita. Työtä on tarvittu kaikissa yhteiskunnissa elämän ylläpitämiseksi, mutta yhtenäisen ja kattavan työn käsitteen kehittivät vasta poliittisen taloustieteen klassikot. Työn merkitys käsitetään nykyisin ikuisena ja muuttumattomana. Arkikielessä työlä on toki monia muitakin merkityksiä. Se viittaa yhtäläillä moniulotteiseen työelämään kuin yksittäisen ihmisen työpaikkaan, niin työtehtäviin kuin ammattiin sekä työn tuotteisiin ja tuloksiin tai vallitsevaan ideologiaan. (Tuohinen 1990, 14 – 21.) Työntekijän on hallittava yrityksessä monet alan perustoiminnot ja opittava työpaikalle tyypilliset erityisratkaisut. Tärkeintä on työtoiminnan hallitseminen käsitteellisesti käytännön teorian ja siitä johdettujen periaatteiden tasolla. Työntekijä toimii itsenäisenä päätöksentekijänä toiminnassaan ja ”ohjelmoi” samalla itsensä toimimaan kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla. (Ekola 1991, 55.)

Työn merkitystä ja laatua korostivat aikanaan ammattimiesten seuraavat työn ohjauksessa käyttämät esimerkkilausumat: ”Työ tulee tehdä aina parhaan kykynsä mukaan.”, ”Työ on miehen kunnia.”, ”Jarrut ovat autossa vain pysäyttämistä varten.” jne. Nykyisessä ammatillisessa koulutuksessa puhutaan useimmiten ohjauksen yhteydessä vain työ laadusta. Pelkkänä käsitteenä se on väritön ja ulkokohtainen eli laadun merkitys jää usein sitomatta henkilökohtaiseen suoritukseen. Teollisen yhteiskunnan kehityksen ja palkkatyön lisääntymisen myötä on vaarana, että työn välitön sosiaalinen luonne häviää. Työn tuloksia ei tuoteta omaan käyttöön vaan markkinoille. Vaikka työntekijä tekeekin edelleen konkreettista työtä, työ on abstraktia. Siitä puhutaan yleisenä työvoiman käyttönä työn-

jaon kehittyessä. Varsinaisten yleisten ammatillisten taitojen lisäksi työvoimalta alettiin teollisen yhteiskunnan kehityksen myötä vaatia niin sanottua palkkatyövalifikaatioita. (Tuohinen 1990, 60.) Työn arvostukset muuttuvat kaikissa pitkälle kehittyneissä yhteiskunnissa. Teollisuusyhteiskunnan vakaat perusarvot eivät ole enää kunniaissa. Töitä on erilaisia, ja ihmisillä on myös yksilöllinen suhde maailmaan. Yhteiskunnallinen velvollisuusmoraali ei enää sanele suhdetta työhön. Työtä tehdään erityisistä syistä johtuen, ja siihen on henkilökohtainen motiivi. Työn ominaisuuksista riippuu, kuinka se tyydyttää sisällöllisiä motiiveja ja kuinka paljon siihen kiinnitetään omaa identiteettiä. Huonoina pidettyihin töihin ei haluta identifioitua. Niitä tehdään vain rahan vuoksi. (Vuorinen 1991, 67–71.) Työn luonteeseen kuuluu nykyisin jatkuva muutosprosessi. Se näkyy erilaisina ilmiöinä, kuten esimerkiksi työttömyytenä, työstä vieraantumisenä, uusien työpaikkojen luomistarpeena ja työajan uudelleen järjestämisenä.

Muutokset ovat väistämättä vaikuttaneet *työn arvostukseen*. Niiden tutkiminen antaa siksi arvokkaita näkökulmia työn uudelleen arviointia varten. Yksi haaste on työntekijöiden työtään ja työtilanteen muuttumista koskevien käsitysten kokonaisvaltainen tavoittaminen. Nämä käsitykset vaikuttavat myös työnopetusmenetelmiin ja työssäoppimiseen. Yhteiskuntatieteissä on työn itsestään selvä merkitys asetettu kyseenalaiseksi. Työn muotojen ja arvostuksen muuttuvaa luonnetta on korostettu historiallisesti. Samalla on etsitty vaihtoehtoisia yhteiskunnallisia käytäntöjä nykyiselle palkkatyön määräämälle elämäntavalle. Yleisiin käytäntöihin ja arvostusten sisältöön kohdistuva kriittisyys ei kuitenkaan ole aina edes tutkijoilla ulottunut koskemaan vakiintuneita tapoja mieltää ja mitata suhtautumista työhön. Tutkimuksessa työn representaatiot ja työsuhteen tematisoinnit määrittyvät yhä pääasiassa teollisen yhteiskunnan työntutkimustraditioiden ja niiden implisiittisten itsestänselvyyksien mukaisesti. (Tuohinen 1990, 119.) Olivatpa suomalaisen työn arvostuksen taustalla sitten syvällisesti sisäistetyt tekijät tai ulkoiset paineet, on arvoihin ja normeihin liittyvien muutosten tutkiminen vaikeaa. Perinteisesti on käytetty kyselymenetelmiä eli haettu vastauksia valmiisiin standardoituihin vaihtoehtoihin. Näiden tulosten tulkinta on kuitenkin ongelmallista. (Tuohinen 1990, 89.) Jatkuva työn muutosprosessi asettaa ammatilliselle aikuiskoulutukselle vaativia kehittämisvaatimuksia ja haasteita. Alati uusiutuviin haasteisiin vastaaminen on yksi keskeisimmistä koulutuksen suunnittelutehtävistä. Koulutusmotivaation ja toteutusten kannalta tärkeäksi ulottuvuudeksi on tullut työn rikastuttaminen ja laaja-alaistaminen.

Ammattityön odotetaan olevan itsenäistä, haastavaa, vaativaa ja siinä pitää voida toteuttaa itseään. Valtaosa haluaa työtä, joka on yhteiskunnallisesti merkittävää ja hyödyllistä. Ennen muuta työ, jonka avulla voi jäsentää omaa paikkaa yhteiskunnassa, on haluttua. ”Palkitsevaan työhön” liittyy usein vahva ammatillinen osaaminen. Se perustuu aina myös spesifiin kognitiivisiin kompetensseihin. Ne rakentuvat sellaisista kognitiivi-

sista valmiuksista, joita yksilö tarvitsee erityistehtävissä. Spesifien kompetenssien kehittyminen edellyttää pitkäjänteistä oppimista, laajaa kokemusta, aihealueen syvää ymmärtämistä sekä automaattisia toimintarutiineja ja toiminnan metakognitiivista kontrollia ja säätelyä. Kompetenssi, taito, kvalifikaatio, kyky, kapasiteetti, tehokkuus ja taitavuus liittyvät käsitteinä toisiinsa. Ne ovat tiedon, käyttäytymisen, asenteiden ja arvojen sekoitus, ja ne kaikki viittaavat jonkin taidon hallintaan, esimerkiksi taitoon oppia jotakin, tehdä jotakin tai ylittää johonkin tavoitteeseen. Ne ovat myös yhteydessä luovuuteen, innovatiivisuuteen, joustavuuteen, kestävyteen sekä tarkkuuteen tai täsmällisyyteen. (Ruohotie 2003, 4–5.) Lyhyesti sanottuna ammatillinen huipputaaminen rakentuu yksilön tai yksilöiden vahvalle arvoperustalle, mikä näkyy myös työsuorituksissa. Koska työ on kaiken arvon lähde, työ sinänsä on arvo. Arvo on käynyt kiistattomaksi: työstä, tarkemmin määrittelemättömästä, yleisestä, abstraktista ja kaiken kattavasta on tullut myös olennainen tätä yhteiskuntaa ideologisesti legitimoiva ja koossapitävä käsite. (Tuohinen 1990, 21.) Työn käsite liittyy läheisesti ammatteihin ja ammattikasvatukseen eli se on myös ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkimuksen ”välttämätön ehto”. Tässä tutkimuksessa se on kaikkine alakäsitteineen oleellinen työväline, jota ei voi sivuttaa. Ilman sitä työn merkitys- ja arvokysymyksiä ei voi tulkita.

2.3.7 Ammatillinen aikuiskoulutus

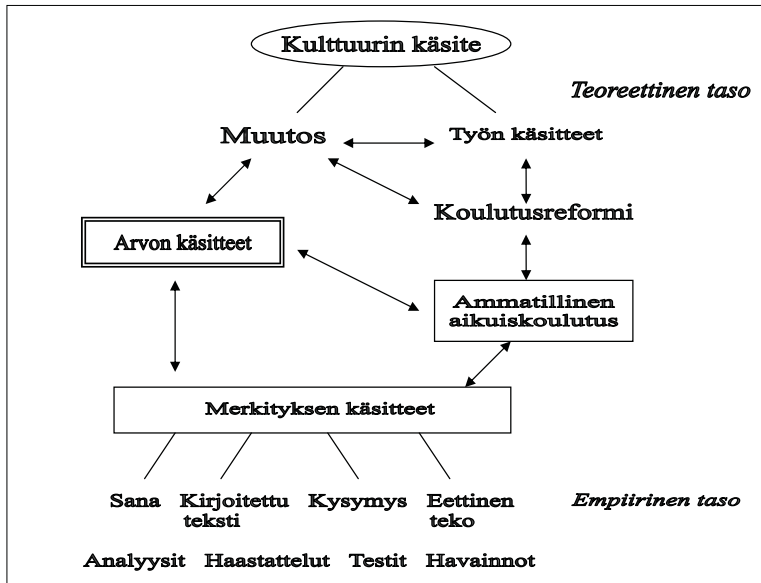
Tämän päivän inhimilliseen olemassaoloon ja kulttuureihin liittyy läheisesti myös ammatillinen osaaminen. Sen keskeisiä perusedellytyksiä ovat arvot ja työ. Niillä on kaikkina aikoina ollut merkittävä osuus kulttuurien kasvussa, kehityksessä ja säilymisessä. Jokaisessa kulttuurissa elää kaikkein ylimpinä arvoja, joihin viime kädessä kaikki vetoavat. Ilman niitä minkäänlainen elämän ja toimintojen yhteensovittaminen ei olisi mahdollista. Arvojen eetos ei voine puuttua inhimillisestä yhteiskunnasta, sillä sen luonteeseen kuuluu hakea aina jonkinlainen ilmentymä. Arvojen eetos tulee näkyviin usein työssä ja sen tuloksissa. (Turunen 1988, 122.) Ammatillisen koulutuksen kentässä osaaminen ja oppiminen ovat kriittisiä menestystekijöitä. Muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Heidän tulee osata hyödyntää kokemuksiaan ja ottaa vastuu omasta oppimisestaan. Tarvittaessa heidän tulee myös pystyä uskomusten, asenteiden ja arvojen muutokseen sekä tietoisuuden avartamiseen. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 79; Ruohotie 1988.) Ammatillinen aikuiskoulutus ja koulutus ylipäänsä on nähtävä osana työtä ja inhimillistä olemassaoloa. Jo 1980-luvulla kansainväliset työn tutkimukset osoittivat, että ennen eläkeikää joudumme vaihtamaan keskimäärin kaksi kertaa ammattia.

Aikuiskoulutuksen toiminnan tavoitteiden yhtenä tehtäväalueena oli aikuisten ammatillinen erityiskoulutus. Se tarkoitti ammatissa jo toimivien tai toimineiden täydennys-, jatko- ja uudelleen koulutusta tai ammatillista peruskoulutusta vaille jääneiden kouluttamista koulutusjärjestelmän ul-

kopuolella tiettyihin ammattitehtäviin. Käsite erityiskoulutus ei siis tässä yhteydessä tarkoittanut oppimistavoitteiden tai oppisisältöjen spesiaalisuutta, vaan koulutuksen välitöntä liittymistä tiettyihin ammatteihin. Toisin sanoen: erityiskoulutus oli jo tällöin lähellä ammatillista aikuiskoulutusta. Tässä tutkimuksessa aikuisten ammatillisella koulutuksella tarkoitetaan aikuisille järjestettyä koulutusta, joka tähtää ammattitaidon hankkimiseen, ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Se jaetaan ammatilliseen perus- ja lisäkoulutukseen. Aikuiskoulutuksen piiriin luetaan myös nuorisasteen ammatillisen peruskoulutuksen suorittaneille tai pitkään työelämässä toimineille suunnattu koulutus. Aikuiskoulutuksen lisäksi aikuiset osallistuvat melko runsaasti varsinaisesti nuorisolle suunnattuun ammatilliseen peruskoulutukseen. (Km. 1987:11, 32.) Edellä esitetty tutkimuskohteen rajaus on välttämätön, koska muuten tutkittava asia ja aineisto voivat tulla liian laajoiksi. Tutkija myös olettaa, että tutkittavan ilmiön kannalta rajaus ei vaikuta ratkaisevasti lopputuleman luotettavuuteen. Aikuiskoulutuskeskusjärjestelmän reformit ovat olleet myös tutkimuksen kannalta selkeitä ja konkreettisia. 1970-luvun koulutuspoliittisissa keskusteluissa haluttiin aikuiskasvatuksen alakäsitteenä pidettyä aikuiskoulutusta rajoittaa koulutuskurssien suorittamiseen aikuisiässä. Tästä johtuen se määriteltiin kiinteätavoitteisia tehtäväaloja varten, joille yhteiskunnan instituutiot ovat määränneet suoritusvaatimukset. Esitetyn näkemyksen mukaan aikuiskoulutus on koulutustutkintojen suorittamiseen tai ammatti-, luottamus- ja muissa tehtävissä tarvittavien, täsmällisiä suoritusvaatimuksia vastaavien tietojen ja taitojen hankkimiseen tähtäävää aikuiskasvatusta. Edellä esitetty määritelmä loi pohjan myös tulevalle ammatillisen aikuiskoulutuksen käsitteelle.

Ammattien oppimisen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat asenne ja motivaatio. Asenne on suhteellisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Motivaatio sen sijaan on melko lyhytaikainen ja liittyy yleensä vain yhteen tilanteeseen kerrallaan. Asenne vaikuttaa enemmän toiminnan laatuun, motivaatio taas toiminnan vireysasteeseen. Muutokset motivaatiossa eivät välttämättä edellytä muutoksia asenteissa. Asenne merkitsee yksilön taipumusta tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla. Se on yksilön tapa käsittää ja arvioida ympäristön asioita: jonkin asian arvostamista, toisen väheksymistä. Samalla tavoin toinen objekti on mieluisa toisen ollessa vähemmän mieluinen. (Ruohotie 1998, 41–42.) Motivaatio on tilannesidonnainen. Tutkimusten mukaan voidaan erottaa tilannemotivaatio ja yleismotivaatio. Edellinen liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja saavat aikaan tavoitteisiin suuntautuvaa toimintaa. Motivaatio on luonteeltaan dynaamista ja se voi vaihdella tilannekohtaisesti. Yleismotivaatio korostaa vireyden ja suunnan lisäksi käyttäytymisen pysyvyyttä. Tilannemotivaatio on voimakkaasti riippuvainen yleismotivaatiosta. Työstään pitävä opettaja motivoituu helpommin esimerkiksi työn suunnitteluun ja kehittämiseen, oppilaiden ongelmien ratkaisemiseen ja erilaisten vaihtoehtojen kokeilemiseen kuin työhönsä väsynyt opettaja. (Ruohotie 1998, 41–42.) Opetushenkilöstön myönteisten asenteiden ja motivaation

ylläpito asettaa myös ammatillisenkoulutuksen ylläpitäjille ja oppimisympäristöille uusia vaatimuksia. Ei riitä, että opettajat joutuvat yksin vastaamaan omasta ammatillisesta kehityksestään ja taitojensa ylläpitämisestä. Vastuu opettajien muutoksessa mukana pysyminen on nähtävä koko yhteiskunnan yhteisenä tehtävänä ja arvona sinänsä.



Kuvio 6. Tutkimuksen keskeisten käsitteiden ulottuvuudet (mukaillen Rose 1987, 38; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 147).

Edellä esitettyjen kuvioiden (kuvio 5 ja 6) mukaan tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat arvot, koulutusreformi ja muutos. Muita keskeisiä käsitteitä ovat kulttuuri, työn käsite alakäsitteineen ja ammatillinen aikuiskoulutus. Merkityksen käsite on avainkäsite, jonka avulla analysoidaan eri menetelmin tutkimuskohteesta saatua empiiristä tietoa tutkimuksessa hyödynnettäväksi tiedoksi. Kuten kuvioista ilmenee, myös työn käsite on kompleksinen. Siihen vaikuttavat vallitseva työkuulttuuri ja sitä koskevat muutokset. Muutosten seuraukset näkyvät ammatillisen koulutuksen muutospaineina ja jopa reformeina.

2.3.8 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa etsitään pääasiassa analysoinnin välinein vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä asiakirjoihin sisältyvät arvot ovat leimanneet maamme ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistamista vuosina 1945 – 2001?
2. Mitä työkuultuuri- ja arvoriitoja on havaittavissa ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa?
3. Mitä eroja tutkimusaineistossa ilmeni lainsäätäjän, koulutuksen ylläpitäjien ja opetushenkilöstön arvoperustoissa?
4. Millaiset arvot näkyivät koulutusreformien arvoperustoissa?

Ensimmäisen kysymyksen avulla pyritään selvittämään millainen arvoperusta on kulloinkin ollut lainsäätäjän koulutusfilosofisena taustana suunniteltaessa aikuiskoulutuskeskusten ja ammattikursssikeskusten koulutusreformia. Toisen kysymyksen avulla pyritään selvittämään, minkälaisia ammatillisen aikuiskoulutuksen intressiryhmien arvoperustoja on löydettävissä. Kolmannen kysymyksen avulla tutkitaan kohdejoukkojen välillä vallitsevia ristiriitoja. Neljännen kysymyksen vastaus-
ten avulla selvitetään, miten koulutusreformit ovat toteutuneet eri intressiryhmien arvonäkökulmista.

Haastattelujen lisäksi arvoja on tässä tutkimuksessa lähestytty myös kirjallisia lähteitä, komiteoiden ja työryhmien mietintöjä sekä lainsäädäntöä tutkimalla. Näistä on ollut tavoitteena selvittää *lainsäätäjien arvoja ja arvovakenteita*. Mitkä arvot ovat olleet lainsäätäjän ajattelun taustalla laadittaessa ammatillisen aikuiskoulutuksen koulunuudistuksia? Miten arvoperusta on suunnannut ammatillisen koulutuksen kehittämistä viime vuosikymmeninä toteutetuissa aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformissa?

3. Arvojen tarkastelua

Tämän tutkimuksen tärkeänä kohteena on ammatissa olevan opetushenkilökunnan arvoajattelu. Tavoitteena on selvittää suomalaisten arvojen pysyvyyttä sekä mahdollisia koulutusreformista seuranneita arvoriitoja, esimerkiksi lainsäätäjän, ylläpitäjän ja opetushenkilökunnan välillä. Amatillisen arvotutkimuksen vaikeus ja arvojen merkityksen ymmärtäminen ovat tuoneet omat haasteensa tiedonhankintaan ja tutkimuksen tekemiseen. Metodivalintaan on vaikuttanut ratkaisevasti amatilliseen aikuiskoulutukseen keskittyminen, työelämälähtöisyys sekä tutkimuksen tekijällä oleva alan tuntemus. Tutkimuksen arvoluokituksiksi valittiin Ahlmanin (1939) ja Niiniluodon (1994) arvoluokitukset. Valintaa perustellaan sillä, että ne yhdistämällä saatiin tutkimuksen käyttöön lähes koko amatillisen toiminta-alueen kattava arvoluokitus. Luokitukseen kuului valmiina myös selväpiirteinen alaluokitus, josta on helppo tarvittaessa johtaa vielä hienojakoisempia ja helposti ymmärrettäviä alaluokituksia. Valintaa tuki ja vahvisti tutkijan luentojen yhteydessä virittämät lukuisat ryhmätyöt, joissa amatillisen koulutuksen opettaja-opiskelijat rakensivat ko. luokituksen avulla ammattiala- ja henkilökohtaisia arvoperustoja.

3.1 Arvoindikaattorit

Ahlmanin (1939) mukaan koko inhimillistä kulttuuria leimaa arvojen korostuminen. Arvosta puhuminen johtaa hänen käsityksensä mukaan meidät varsin pian normien ja sääntöjen äärelle. Rescher (1969) puolestaan lähtee teoriassaan liikkeelle kysymyksistä, miten arvot ilmenevät ja miten arvon olemassaolo voidaan todeta. Jos joku on tietyn arvon kannalla, on Rescherin mielestä syytä olettaa, että arvoon vetoamisella pyritään saamaan tukea tai oikeutusta omalle toiminnalle, kannustamaan toisia ryhtymään tekoihin sekä omaksumaan toimintalinjoja tai politiikan muotoja. Arvon tulisi lisäksi ilmetä ”sisäisessä keskustelussa”, harkinnassa ja päätöksenteossa. Näin arvon olemassaolon pääindikaattorit ovat tietyn elämäntyylin rationalisointeja eli puolustuksia, suosituksia, oikeutuksia tai kritiikkiä. Toinen näkökulma liittyy arvon mukaiseen käyttäytymiseen. Toimintatapojen ja toiminnan odotetaan olevan arvon mukaisia. Omalla toiminnalla pyritään vaikuttamaan siihen, että myös toiset omaksuisivat saman arvon. (Rescher 1969, 2 – 4.)

Rescherin mukaan arvojen arvioinnin kolme osatekijää ovat:

1. kohde (objekti), jota arvioidaan,
 2. tilanne ja
 3. taustalla olevat arvot.
- (Rescher 1969, 6–8.)

Arvoja osoittavina tekijöinä (arvoindikaattoreina) voivat olla esimerkiksi päämäärät, tavoitteet, asenteet, pyrkimykset, tunteet, uskomukset, harastukset, vakaumukset, huolenaiheet, ongelmat, päiväunelmat, ajankäyttö, rahankäyttö sekä omien voimavarojen käyttö (Nikkanen & Lyytinen 1996, 128.) Tämän tutkimuksen arvoja osoittavia tekijöitä eli objekteja ovat aikuiskoulutuskeskukset, aikuiskoulutuskeskusten henkilökunta, ylläpitäjä, yhteiskunta (lainsäätäjä), ammatillinen aikuiskoulutus, muutokset, koulutuksen tavoitteet ja toteutukset, koulutusreformit, voimaantumisen ja yhteisövoimaantumisen. Seuraavan taulukon käsitteiden avulla voidaan luonnehtia erilaisten kulttuuripiirien eetosta tai arvofilia ja niiden muutosta.

TAULUKKO 1. Arvoluokittelu indikaattoreineen Ahlmanin ja Niiniluodon mukaan.

Arvo	Arvoindikaattori
Hedonistiset arvot	<i>(onni, mielihyvä, ilo, nautinto, aistillisuus)</i>
Vitaaliset arvot	<i>(elämä, terveys, tahto, kuntoisuus)</i>
Esteettiset arvot	<i>(kauneus, ylevyys, suloisuus, taide)</i>
Tiedolliset arvot	<i>(totuus, tieto, oppi, koulutus, viisaus, tiede)</i>
Uskonnolliset arvot	<i>(usko, toivo, pyhyys, laupeus)</i>
Sosiaaliset arvot	<i>(altruismi, ystävyys, rakkaus, uskollisuus, vapaus, veljeys, kunnia, isänmaallisuus, turvallisuus)</i>
Mahtiarvot	<i>(voima, valta, sota, raha, voitto)</i>
Oikeusarvot	<i>(oikeudenmukaisuus, ihmisoikeudet, tasa-arvo, laillisuus)</i>
Eettiset arvot	<i>(hyvyys, moraalinen oikeus)</i>
Ekologiset arvot	<i>(luonnon kauneus ja terveys, eläinten oikeudet)</i>
Egoistiset arvot	<i>(omanarvontunto, itsekkyyden oma etu)</i>
Ekonomiset eli taloudelliset arvot	<i>(omistaminen, vaihtoarvo, kannattavuus, tuottavuus, pääoma, roi, markkinat).</i>

Useissa tapauksissa on epäselvää, mihin kategoriaan arvomuutos olisi sijoitettava. Erilaiset arvot, esimerkiksi vitaaliset ja henkiset, voivat olla myös keskenään ristiriidassa, mikä näkyy silloin koko kulttuurin kriisinä. Ahlman (1939) on aikoinaan esittänyt arvojen tyypeistä edellä esitetyin luokittelun, jota Niiniluoto (1994) on täydentänyt. Tämän tutkimuk-

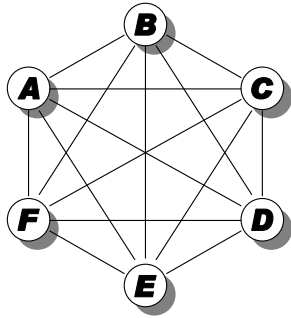
sen indikaattorit johdetaan Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokituksesta, jota tutkimuksen tekijä on täydentänyt *ekonomisella luokalla*.

Arvojärjestelmät kuvaavat rationaalisessa muodossa sen, mitä organisaation jäsenet pitävät toivottuna. Arvojärjestelmät vaikuttavat organisaation päämäärien ja strategioiden valintaan. Sosiaaliset normit puolestaan kuvaavat hyväksyttäviä käyttäytymismuotoja. Niiden avulla voidaan määrittää yksilön käyttäytymisen hyvyttä. Normit kuvaavat myös käyttäytymisen standardeja. (Shrivastava 1985, 105.) Normien takana on aina jokin arvo tai arvojen muodostama arvoperusta.

3.2 Arvojen relevanssirakenteet

Käsitettä *relevanssirakenne* voidaan käyttää kuvaamaan myös kuviossa 7 esitetyn kaltaista arvojen suhdejärjestelmää. Se korostaa henkilökohtaisia tarpeita, intressejä ja mielekkyysskokemuksia. Suhdejärjestelmässä tietyt ilmiöt voivat olla merkitykseltään muita olennaisempia. Voidaan olettaa, että mielekkyys- tai relevanssikokemukset eivät ole irrallisia eivätkä sattumanvaraisia, vaan niillä on jatkuvuutta ja rakenne, joka on enemmän tai vähemmän johdonmukainen. Edelleen voidaan olettaa, että koulutukseen suhtautuminen riippuu muistakin tekijöistä kuin koulutuksen sisällöistä ja toteutuksesta. Kuitenkin koulutus sinänsä on tärkeä tekijä. Koulutettavan kokemusmaailman muodostumisessa ovat merkityksellisyyskokemus- ja relevanssirakenteet sekä koulutus vuorovaikutuksessa keskenään. (Niinistö 1984 ja 1985, 36 – 39.) Koulutuksen sisältöön ja toteutukseen vaikuttaa vahvasti kouluttaja omine relevanssirakenteineen. Koulutettavien ja kouluttajan relevanssirakenteiden samankaltaisuus on onnistuneen koulutustilaisuuden edellytys. Koulutettavien relevanssirakenteet saattavat olla jäljessä työelämän ja yhteiskunnan kehitysvaiheesta. Koulutuksessa joudutaan usein myös ennakoimaan tulevaisuudessa tapahtuvia muutoksia. Tällöin koulutettavat eivät useinkaan pysty omien relevanssirakenteidensa pohjalta arvioimaan koulutusta. Arviointikriteerien tulisikin olla mieluummin futurologisia kuin tämänhetkiseen käytäntöön perustuvia, jota työelämän jatkokoulutuksessa olevat yleensä edustavat. (Niinistö 1985, 39.) Tiedostaminen ja merkitysten syvälinen ymmärtäminen voidaan määritellä ilmiön tai arvon merkityksällön tietämiseksi ja arvojen suhteiden ymmärtämiseksi (emt., 36 – 39).

Arvoperustaa ja merkityssuhdejärjestelmää voidaan kuvata seuraavan kaltaisella kuviolla.

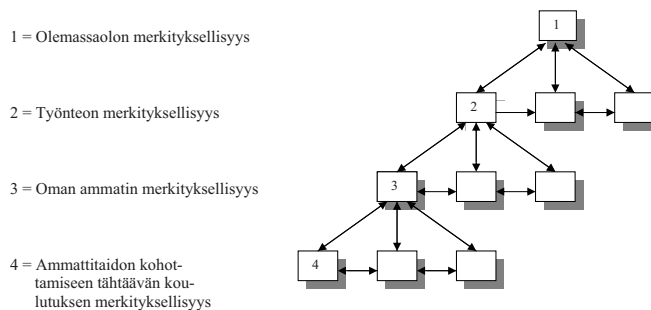


A-F = Merkityssisältöisiä arvoja tai ilmiöitä, joista muodostuu merkityssuhdejärjestelmä (arvoperusta tai maailmankuva).

Kuvio 7. Merkityssuhdejärjestelmän tiedostaminen ja syvälinen ymmärtäminen (Niinistö 1985, 36.)

Ajattelun ja mielen intentionaalisuus viittaa tarkoitukseen ja aikomukseen sekä siihen, että ihmisen mieli on aina suuntautunut johonkin kohteeseen. Suuntautumisen kohteesta ilmenee kohteen mieli. Mielen syntyä seuraa suhde ajattelun ja kohteen välillä, mitä kutsutaan *merkityssuhteeksi*. Pedagoginen ajattelu suuntautuu oppijaa ja opittavaa asiaa kohti ja voidaan nähdä osana opettajan maailmankuvaa. (Nissilä, S-P. 2007, 8, artikkeli.) Merkitykset ovat yksi tärkeimmistä psyykkisen ja sosiaalisen todellisuuden rakenne-elementeistä. Ilmiöiden vuorovaikutuksen dynaaminen tarkastelu edellyttää merkitysten tulkintaa. Näyttääkin siltä, että rakenteellisen kausaalisuuden idea ja merkitysten tulkinta on yhdistettävissä toisiinsa. Tämän vuoksi on syytä rakentaa dialogi tieteellisen realismin ja hermeneutiikan kesken. Yhteinen ontologia mahdollistaa vuoropuhelun. (Moilanen 2000, 187.)

Kuviossa 8 olevat nuolet on esitetty kaksisuuntaisina, koska on luultavaa, että ylemmät mielekkyykokemukset muodostuvat tai kehittyvät juuri alemman asteen kokemusten summatiivisen vaikutuksen tuloksesta. Tämän lisäksi keskeiset eksistentiaaliset merkityksellisyyskokemukset – sen jälkeen kun ne ovat selkiintyneet – vaikuttanevat vahvasti kaikeista todellisuuden ilmiöiden arviointeihin. (Niinistö 1985, 38.)



Kuvio 8. Merkityksellisyys- tai mielekkyykokemusten hierarkkinen rakenne (mukaien Niinistö 1985, 38.)

Tässä tutkimuksessa selvitetään, minkälaiset merkityssuhdejärjestelmät ja niistä johdetut arvoperustat ovat kulloinkin olleet reformisäädösten taustalla. Lisäksi on mielekästä selvittää, kuinka ne ovat vaikuttaneet aikuiskoulutuksen ja aikuiskoulutuskeskusten reformeihin.

3.3 Merkitysten ymmärtämisestä arvojen tulkinnan välineenä

Merkityksen analyysiä on kuluneella vuosisadalla harrastettu erityisesti analyttisen filosofian ja fenomenologian piirissä. Analyttinen filosofia keskittyy kielellisten ilmaisujen merkitysten analyysiin. Fenomenologinen merkityksen analyysi kohdistuu sen sijaan tajunnan akteihin ja näiden aktien ”mieliin”. (Aaltola 1994, 59.) Merkityksen käsite on monien 1900-luvun filosofisten suuntausten (esimerkiksi modernin filosofian) keskeinen ja varsin eri tavoin käytetty käsite. Sillä voidaan tarkoittaa puhtaasti kielellisten ilmausten merkitystä tai viitata ihmisen koko olemiseen merkityksenantoina. Tällöin korostuu se, että ihminen ei vain heijasta tai havainnoi objektiivisesti ulkomaailmaa, vaan samalla myös aina tulkitsee sitä. Merkityksen kokeminen elämässä riippuu monista seikoista. Siihen tarvitaan jäsenytyneisyyden kokemusta elämästä ja liittymisestä toisiin ihmisiin sekä niihin liittyviä tunteita. Ne saavat ihmisen kokemaan elämänsä tarkoitukselliseksi. Työ, tehtävä, asema tai rooli on esimerkiksi asioita, jotka luovat tarkoitusta elämään. Ihmisen tulee voida ajatella olevansa olemassa maailmassa jotakin varten. (Turunen 1990, 61.) Merkityksen käsitteen analyysissä on tarpeen erottaa toisistaan semanttinen merkitystilanne ja eksistentiaalinen merkitystilanne. Puhuttaessa semanttisesta merkitystilanteesta tähdennetään sitä, ”että merkitys ei ole mikään substanssi eikä ominaisuus, joka olisi ymmärrettävissä itsenäisenä oliona, vaan siinä on kyseessä useampien osatekijöiden keskinäinen relaatiokenttä”. (Rauhala 1987e, 144 – 145.)

Arvotutkimuksessa *merkityksen käsite* liittyy oleellisenä kaikkeen tulkintaan (Kuvio 9), joten se ilmenee monissa eri muodoissa ja on käsitteenä tällöin korvaamaton. Merkityksen käsitteen määrittely ei ole kuitenkaan helppoa, jos edes mahdollista. Merkitys on ymmärretty olioiden nimeämisenä, jolloin ilmaisun merkitys ymmärretään viittaamisen ja sen kohteen perusteella (ns. *referenssiteoriat*). Toisaalta merkitys on ymmärretty ilmaisijan (kielen käyttäjän) sisäisen tilan, ajattelun tai muun sellaisen merkinä, jolloin voidaan puhua *ideaatioteorioista*. (Pirkkalainen 2003, 50.) Merkityksen käsitteen ymmärtää pääpiirteissään vaistomaisesti, niin helpolta se vaikuttaa. Asian merkitys on sitä, mitä asia tarkoittaa. Tätä kehämäistä määritelmää tarkempaa sisältöä käsitteelle on kuitenkin yllättävän vaikea antaa. Todellisuus on olemassa ihmiselle *merkitysvälitteisesti*. Maailma ei esittäydy meille sellaisenaan, vaan aina sen suhteen kautta, mikä meillä on tähän maailmaan. Todellisuus on läpikotaisin sosiaalisesti konstruoitunut eli se on rakentunut merkitystulkintoista ja tulkintasäännöistä, joiden nojalla ihmiset orientoituvat arkielämässä. (Alasuutari 1993, 41 – 43.) Sosiaalisen todellisuuden konstruoimi-

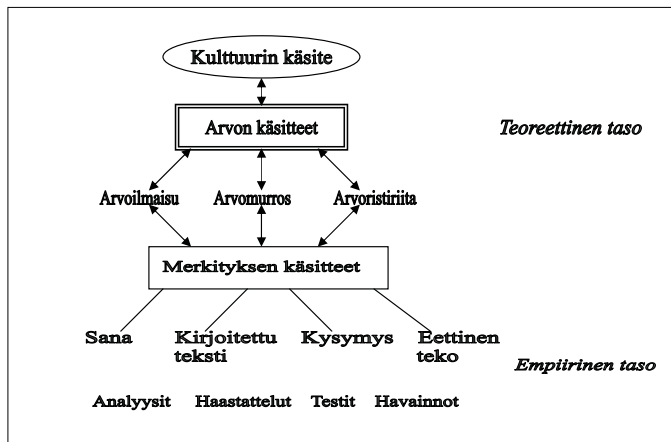
nen toteutuu asioiden merkityksellistämisen kautta. Puhuessamme jostakin tietyistä asiasta annamme samalla keskustelun kohteelle erilaisia merkityksiä tai määreitä, jotka ovat osa laajempaa merkitysjärjestelmää eli diskurssia. Erilaiset diskurssit luovat oman merkityksensä kustakin ilmiöstä ja rakentavat näin sosiaalista todellisuutta omista lähtökohdistaan. (Luukka 1999, 57.) Merkityksen teorit voidaan jakaa kolmeen pääkategoriaan: referenssi-, ideaali- ja käyttäytymisteoriaan. Merkityksen *referenssiteorioita* on lukuisia erilaisia. Yhteistä niille on perusväittävä, että merkityksellinen ilmaisu viittaa johonkin ja että ilmaisu liittyy esineeseen tai olioön samalla tavalla kuin nimi liittyy nimettyyn esineeseen. Merkityksen *ideateorit* perustuvat itsestään selvään havaintoon: sanoja käytetään usein ajatuksien, ideoiden ja kokemusten ilmaisemiseen. Kielellisten ilmaisujen merkitys perustuu tällöin ihmisen mentaalisesti kokemuksiin ja jäsentämiin sisältöihin. Merkityksen *käyttäytymisteorit* kiinnittävät huomion tilanteeseen, jossa kommunikaatio tapahtuu, sekä tilanteen piirteisiin että ihmisen reaktioiden ja toiminnan muotoihin. Merkityksen käyttäytymisteorit kattavat oleellisilta osiltaan sen, mitä tarkoitetaan puhuttaessa merkityksen kausaaliteorioista. Edellä esitetyt teoriat eivät anna tyydyttävää ratkaisua merkityksen ongelmaan. Kukin teoria ottaa huomioon tärkeän aspektin merkityksen määrittämiseksi, mutta mikään niistä ei sinänsä voi selittää merkitystä. (Alston 1964, 11.) Arvo-perustan ja työn muutosten tutkimisessa ja tutkimusten tulokannassa merkityksen ymmärtäminen muodostuu oleelliseksi. Merkityksen tulkinnat vaikuttavat oleellisesti myös tämän tutkimuksen metodisiin ratkaisuihin.

Merkitys on myös yksi Weberin (1980) avaintermi. Hän ymmärtää teolla ainoastaan sellaista inhimillistä käyttäytymistä, johon teon suorittaja liittyy subjektiivisen merkityksen. Merkitys antaa teolle rajaavan merkityksen: inhimilliset toiminnot muodostuvat toisaalta merkityksellisistä toiminnoista eli teoista ja toisaalta ei-merkityksellisistä toiminnoista. Merkitys voidaan ymmärtää tekijän tiettyyn yksityiseen teokseen liittämisestä merkityksestä. Toiseksi se voidaan käsittää tekijöiden keski- tai likimääräisesti tarkoittamasta subjektiivisesta merkityksestä tietyn tapausjoukon puitteissa. Kolmanneksi merkitys voidaan ymmärtää käsitteellisesti konstruoidun puhtaan tapaustyyppin puitteissa, tyypiksi ajattelun tekijän tai tyypeiksi ajateltujen tekijöiden subjektiivisesti tarkoittamana merkityksenä. (Weber 1980, 542.) Varsinkin analyttisessä filosofiassa merkityksestä tai merkitysteoriasta on puhuttu nimenomaan kielellisten ilmaisujen kohdalla. Ihminen kokee maailman merkityksinä, ja kun hän havaitsee jonkin kohteen joksikin (intentionaalisuus), hän antaa samalla sille merkityksen. Merkitys liittyy hermeneutiikassa tulkinnan ongelmaan: asiat saavat ihmisten mielessä eri aikakausina ja eri kulttuureissa erilaisia merkityksiä, joista mikään ei ole yleispätevä ja oikea. Arkikielessä on myös tapana puhua elämän merkityksellisyydestä tai merkityksettömyydestä. Merkitys on silloin jotain, jonka ihminen liittyy olemassaolonsa tai jonka se löytää siitä. Merkitys on myös kyky viitata joukkoon todellisuuden olioita. Merkityksen olennaisia tekijöitä ovat puheen ja kirjoituksen kontekstuaalisuus ja intentionaalisuus. Viesti on aina

myös kontraktuaalista ja dialogista. *Kontraktuaalisuus* merkitsee osanottajien toimimista yhteistyössä sisäistettyjen normien, lakien ja sääntöjen mukaan. *Dialogisuus* viittaa kommunikaation perustavanlaatuiseen suuntautumiseen tulkitsijaa kohti: viestijällä on käsitys vastaanottajan arvoista ja tiedoista. Viestit eivät siis välity neutraaleina. Niissä otetaan vastaanottaja aina huomioon. Tulkitsijan antama palaute on tärkeä kommunikoinnin muoto. Sen avulla muokataan kommunikaatiossa omaksuttuja strategioita. (Veivo & Huttunen 1999, 96 – 101.)

Viestinnän taustalla käytetään arkielämystä eli maailmantietoa sekä myös diskurssitietoa käsillä olevasta tilanteesta, läsnäolijoista ja äsken sanotusta. Merkitykset ilmaistaan kielellisillä muodoilla, kuten lauseilla, lausekkeilla, sanoilla, affiksilla ja prosodially, jotka toteutuvat teksteinä eli diskurssina. Nämä muodot ovat olemassa merkityksen ilmaisemista varten – ei siis päinvastoin. Symbolin kaksijakoisen rakenteen vuoksi merkitys ja muoto ovat erottamattomat jopa siinä määrin, että tavallisen kielenkäyttäjän on usein vaikea erottaa sanaa tai sanamuotoa merkityksestä. Merkitys vaikuttaa muotoon ennen kaikkea kieliopillistumisen kautta. Tietyillä ihmiselle keskeisillä merkityksillä on taipumus saada rakenteellinen ilmaisunsa melkein kielessä kuin kielessä. Toisaalta kieliopillistumisen kielikohtaisissa toteutumistavoissa on suuret erot. (Karlsson 1999, 200.) Merkitystä tulkittaessa on huomattava, että sanoja ei käytetä vain kommunikaatioon, vaan myös yhteistyön aikaansaamiseen ja ajatuksen muodostamiseen. On korostettava ajattelun ja puheen yhteyttä. (Aaltola 1989, 205.) Kertovan kielen merkityksen olemuksen muodostaa muistikuvien ja mielikuvien syntymisen mahdollisuus puhujan ja kuulijan mielessä. Mielikuvien osuus saattaa tosin olla olematon, koska kielenkäyttö voi tiivistyä vain sanaoperaatioksi. Demonstratiivisesti käytetyt sanat kuvaavat ympäristöä ja niiden tarkoitus on aistihavaintojen aikaansaaminen. Kertovassa kielenkäytössä samat sanat sitä vastoin pyrkivät herättämään mielikuvia. (Russel 1961, 200 – 202.) Käsitteen olemusta kuvataan usein niin sanotulla merkityksen triadilla (kolminaisuudella), johon kuuluvat käsite, sana ja kohde (objekti). Ilman kohdetta käsitteellä (tai sanalla) ei olisi mitään merkitystä. Ilman sanaa viestiä ei voisi välittää. Kun kyseessä on kuvitellut olennot, pelkkä mielikuva on kohde. Käsite on latautunut merkityksellä, joka on alkanut muodostua kohdatuamme kohteen. Kohde ei elä pelkästään käsitteissä, vaan myös mielikuvissamme. Kielen mahdollisuuksien monipuolinen viljely on kehittyneen ajattelun edellytys. Sanan ja kohteen yhteys palautuu siihen, että ajattelu sitoo molempia, vaikka ne ovatkin selvästi eri elementtejä ja jäsennettävissä erilleen. Kohteet käsitteellistyvät, kuten myös sanat. (Turunen 1988, 63 – 64.) Merkityksen muodostamisen olennaisia tekijöitä ovat puheen ja kirjoituksen kontekstuaalisuus ja intentionaalisuus. Oleellista merkitystä koskeva ongelma on kysymys sanan, ilmaisun tai lauseen merkityksestä. Mitä ne merkitsevät? Millä tavalla ne merkitsevät tutkittaessa kielellistä eli lingvististä merkitystä? (Aaltola 1994, 59.)

Merkitystä voidaan käyttää viittaamaan intentioihin, jotka puhuja haluaa ilmaista kielessä. Hän voi pitää lauseita myös intentioiden niminä. Merkitykset voivat olla näissä tapauksissa väitteitä, käskyjä, kieltoja, kysymyksiä ja niin edelleen. Niihin voi kuulua viittauksia puhujan fyysiseen ympäristöön, hänen ideoihinsa ja käsitteisiinsä tai tunteisiinsa. Mukaan voidaan lisäksi lukea puhujan omat epäilyn tai uskon asenteet hänen omia väitteitään kohtaan. Merkityksellä ymmärretään siis kaikkea, minä henkilö voi ilmaista tai mihin hän voi viitata lingvistisen koodin avulla. Tämä koodi puolestaan sisältää joukon formatiivisia ja syntaksisia välineitä, joiden päätehtävä on liittää merkitys kielen fonologiseen järjestelmään. (Jaatinen 1999, 59; MacNamara 1972, 2.)



Kuvio 9. Arvojen ja sen alakäsitteiden tulkitseminen merkitysten kautta (mukaillen Rose 1987, 38; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 147).

Puheen ja tekstin pienin merkitsevä yksikkö on sana. Sanasta erotetaan muoto ja merkitys. Muoto on mielivaltainen äänne- tai kirjainkokonaisuus, jonka rakenteen määrää kielen järjestelmä. Sanan merkityksenä ei voida pitää todellisuuden oliota tai oloseikkaa, johon sanalla viitataan eli tarkoitetta. Merkitys on sen sijaan kyky viitata laajemmin joukkoon todellisuuden olioita. Puhe- ja ilmaisuyhteys määrää yleensä sanan merkityksen, joka voi olla eri yhteyksissä erilainen. Merkitys tulee ymmärtää enemminkin verbinä kuin substantiivina. On varottava ajatusta, jonka mukaan merkitys olisi jonkinlainen esine muiden esineiden joukossa. Morrisin (1970a) mukaan merkitys on ne säännöt, jotka merkkien käytöllä on. Nämä käyttötavat sisältävät semiosiksen kaikki dimensiot. (Morris 1970a, 45.) Merkitysten oikein tulkitseminen ja ymmärtäminen ovat myös yksi tämän tutkimuksen keskeisiä luotettavuuden mittoja.

Kuten edelläolevasta kuvioista 9 ilmenee, arvoihin vaikuttaa voimakkaasti kulloinkin vallitseva kulttuuri. Tämä koskee erityisesti välinearvoja. Pe-

rusarvot sen sijaan ovat pysyvämpiä. Ajan mittaan voidaan niissäkin todeta tapahtuvan muutoksia etenkin painotusten suhteen. Arvojen merkitykset tulevat usein esiin arvoilmaisuuksina ja arvovirtausten yhteydessä. Arvoja tulkittaessa keskeinen työväline on merkitysten tulkinta, koska arvot ovat abstrakteja käsitteitä. Arvojen abstraktista luonteesta johtuen niiden tutkiminen on kompleksista. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa päädytään monimetodiseen tiedon hankintaan.

3.4 Voimaantumisen arviointia erilaisissa työyhteisöissä

Menestyksen yksi tärkeä edellytys on työyhteisöjen ja ihmisten voimaantuminen eli *empowerment*. Voimaantuminen on uusi filosofia, joka kyseenalaistaa elämän itsestäänselvytykset. Siihen sisältyy ihmisen elämän arvojen kunnioittaminen. Organisaation jäseniä pidetään tasa-arvoisina oppiarvosta ja palkkaluokasta riippumatta. Voimaantumiseen tarvitaan inhimillistä välittämistä, rohkaistusta, varmuuden tunnetta ja tukea. Voimaantuneessa työyhteisössä ihmisiä rohkaistetaan ottamaan riskejä, tekemään aloitteita, olemaan luovia ja kyseenalaistamaan perinteisiä käytäntöjä. Suurimmat muutokset koetaan yksilötasolla. Voimaantumista ei siis tapahdu pelkästään asetettujen visioiden ja haasteiden avulla. (Heikkilä – Heikkilä 2005, 3–5.) Voimaantumisen eettinen perusta rakentuu ensisijaisesti kolmeen arvoon, joilla on myös ollut keskeinen merkitys voimaantumisen käsitteen kehittymisessä. Niitä ovat itsemääräämisoikeus, oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen resurssien ja taakan jakaminen yhteiskunnassa ja demokraattinen osallistuminen. Voimaantumisteoriassa ihmistä pidetään aktiivisena, luovana ja vapaana toimijana, joka asettaa jatkuvasti itselleen päämääriä: pyrkimyksiä, toiveita, intentioita ja haluja omassa elämänprosessissaan. Itseä ja omia mahdollisuuksia koskevat uskomukset rakentuvat keskeisesti sosiaalisessa kanssakäymisessä. Uskomukset omiin kykyihin, itseluottamus, minäkuva, tyytyväisyys, ammatillinen itsetunto ja mahdollisuus tehdä vastuullisesti itsenäisiä ratkaisuja ovat erittäin merkityksellisiä omien voimavarojen vapautumisen ja positiivisen latauksen vahvistumisen kannalta. (Räsänen 2002, 38; Siitonen 1999, 118.) Ihmisen ympäristösuhteita voidaan määrittää erilaisten elämänalueiden avulla. Niitä ovat esimerkiksi oppimisen ja itsensä toteuttamisen elämänalue, sosiaalinen ja taloudellinen elämänalue sekä fyysinen ympäristö- ja arkielämän alue. Työpaikka on merkittävä osa ihmisen fyysisestä ympäristöelämänalueesta. Siellä ihminen toimii ajallisesti merkittävän osan elämästään. Sen merkitystä ei sovi siksi vähätellä. Kyky selvitä kullakin elämänalueella riippuu aina useammasta tekijästä, esimerkiksi ihmisen loogisista toimintaedellytyksistä, tiedosta, tunteesta, taidon ja tahdon tilasta ja ominaisuuksista. (Räsänen 2002, 9.)

Voimaantumisen käsitettä määrittelevä asiantunteva diskurssi palautuu yhä uudelleen ajatukseen: ”Voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään – voimaa ei voi antaa toiselle.” Tästä ajatuksesta johtuu voimaantumisen määrittämisen ja tutkimisen ongelmallisuus. Voimaantuneen ihmisen

ominaisuuksista onkin erittäin vaikeaa laatia määritelmää, joka sopisi käytettäväksi voimaantuneen ihmisen mittaamisessa tai arvioimisessa. Voimaantuminen ilmenee eri ihmisissä erilaisina ominaisuuksina, käyttäytymisenä, taitoina tai uskomuksina. Ne vaihtelevat ympäristön ja ajankohdan mukaan myös voimakkuusasteeltaan. (Heikkilä – Laakso & Heikkilä 2007, 341–347; Siitonen 1999, 91–93; Zimmerman 1995.) Ajallinen identiteetti on kerrostunutta, ja sen rakentuminen edellyttää tiettyä hitautta, tilaa ja turvaa. Työntekijöiden ilmaiset huolet, kaipuut, haaveet ja vastarinta ovat asioita, joiden kohtaaminen on tärkeää. Niistä käy ilmi asiat, joiden jatkuvuus tai saavuttaminen ovat tärkeitä. Jos opettajan ammatilliselle kasvulle ei ole aikaa eikä paikkaa, vaarantuu opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Jatkuvan epävarmuuden ja keskenkasvuisuuden varassa tehtävän opetustyön nimikkeeksi sopii paremmin opettaja-asiantuntijuus kuin opettajuus. (Tiilikkala 2004, 258; Heikkilä et al 2001, 182.)

Voimaantumiseen liittyy aina myös *valta*. Se toimii ihmisessä holistisena potentiaalina. Se voi muuttua muihin kohdistuvasta vallasta (*power over*) ihmissuhteissa ilmenevään yhteiseen valtaan ja päinvastoin. *Power with* -termin sisältö voidaan tavoittaa melko osuvasti suomenkielisellä ilmaisulla *yhteisvoima*. Sekä taloudellinen että henkinen valta on kuitenkin usein ollut valtaeliitin ja enemmistöjen ohjauksessa, jolloin yhteisvoima ei ole päässyt vallitsevaksi. Voimaantumisen määrittely edellyttää toisiin kohdistuvan vallan (*power over*) ja ihmissuhteissa vaikuttavan yhteisvoiman (*power with*) ymmärtämistä. Työyhteisön voimaantumisen ehto on yhteisvoima. Sen merkitys unohtuu usein voimaantumisen puolesta puhuttaessa. Perinteinen käsitys yksilöllisestä voimaantumisesta ei tässä yhteydessä riitä. Ihmisenä kasvamista ja kehittymistä tukeekin parhaiten avoin sosiaalinen kanssakäyminen. Jokainen osapuoli kasvat-
taa valtaa suhteessa itseensä hyväksymällä myös muiden kasvun ja tuke-
malla sitä (*power with*). Voimaton (*powerless*) ei kykene toisten tukemi-
seen. (Heikkilä – Heikkilä 2005, 28–29.)

Vallankäytön ulottuvuudet aikuiskoulutuskeskusten koulutuksen reformissa:



Kuvio 10. Valta-/voima-ulottuvuus (mukaillen Heikkilä – Heikkilä 2005, 22).

Äärimmäisissä tapauksissa valtaa käytetään toisten yli säälimättömän ankarasti. Hierarkkisessa organisaatiossa voidaan käskyttää ylhäältä alas välittämättä ruohonjuuritason työolosuhteista tai tuntematta niitä

ollenkaan. Dynaamisesti kehittyvä yhteinen valta puolestaan toimii esimerkiksi itseohjautuvassa tiimissä, jossa kommunikoidaan avoimen dialogin keinoin. Vallankäytön valintaan vaikuttavat monet tekijät: oma kehitys ja kasvuprosessi, mielentila, kiire, kokemukset ja lisäksi omasta toiminnasta saatu palaute. (Emt., 23.)

Edistyksellisissä työyhteisöissä ja -organisaatioissa voimaantumisen prosessi on nousemassa keskeiseksi ja tavoiteltavaksi asiaksi. Sillä pyritään realisoimaan työn, tehtävien ja saavutusten väliset yhteydet. Samalla pyritään rikastuttamaan yksilön toimintaa. Siitä tehdään kompleksisempää kuin aikaisemmin ja elämänverkostoa tavallaan laajennetaan. Tällainen yhteistyö on lisännyt ihmisten arvostamista yksilöinä. (Vogt & Murrell 1990.) Vaikka organisaatiot ovat rakenteeltaan ja toimintatavoiltaan erilaisia, niillä on kuitenkin yhteisenä tiedostettu tai tiedostamaton pyrkimys löytää vastaus kysymykseen, miten yksilö kykenee saavuttamaan vahvan sisäisen voiman tunteen ja jakamaan voimaa toisille. Yhteisöjen ja yksilöiden on voitettava jatkuvasti tietämättömyyden, tarkoituksettomuuden ja voimattomuuden tunne, joka altistaa ihmisen uupumiselle, ammatilliselle jälkeenyäänisyydelle ja työelämästä syrjäytymiselle. Tavallisimmin se merkitsee yksilön ajautumista oppimattomuuden ja tuottamattomuuden tilaan. Voimaton ei kykene toisten tukemiseen.

Voimattomuuden tunteen kasvu on tunnistettavissa työyhteisön heikkona moraalina, byrokraattisuuden suosimisena, sääntöihin tukeutumisena ja niiden korostamisena sekä toiminnan ylenmääräisenä kontrolloimisena. Nämä ovat tavallisesti asioita, jotka ovat esteenä nopeutta ja joustavuutta vaativissa päätöksentekoprosesseissa. Jäykkyytensä vuoksi ne vähentävät luovaa innovatiivisuutta. Jos työyhteisössä sitoudutaan vahvistamaan jokaisen työntekijän sisäistä voiman tunnetta, samalla on tarjottava perinteisistä työskentelyolosuhteista poikkeavat vaihtoehdot. (Heikkilä – Laakso & Heikkilä 2007, 350.) Tilanteessa, jossa ihminen kokee voimattomuutta, hän voi arvioida väärin itseään ja toisia. Arviointikyky on ensisijaisesti kykyä ajatella, antaa asioille merkityksiä ja arvoa joko tietoisesti tai tiedostamatta. Arviointikyvyn kehittyessä ihminen tulee tietoiseksi omista uskomuksistaan, mielikuvistaan ja arvostuksistaan. (Räsänen 2002, 164 – 165.) Olemassaolon epäsuotuisat tekijät voivat olla suotuisia tekijöitä yleisempiä ja konkreettisemmin osoitettavia. Ihminen voi kuitenkin tietoisuutensa avulla poistaa elämästään negatiivisia komponentteja: hylätä huonoja ja arvottomia asioita, välttää raastavia tilanteita, tehtäviä ja harrastuksia sekä välttää huonoa seuraa, konfliktitilanteita ja epäterveellisiä nautintoaineita. Suurin ongelma itseohjautuvuuden kannalta on epäsuotuisien kokemusten keskittyminen ihmisen tajuntaan. Seurauksena on välinpitämätön käytös niin itseä kuin toisiakin kohtaan. Huono olemassaolo näkyy taitamattomuutena, uupumisena, elämäntaidon puutteena ja työelämässä osaamattomuutena vastata työn haasteisiin. (Räsänen 2002, 9.) Työuupumus vaikuttaa Kalimo & Toppisen (1997) mukaan haitallisesti myös työyhteisön toimintaan, koska se muun muassa vähentää innovatiivisuutta, heikentää työpaikkaan si-

toutumista sekä lisää poissaoloja ja työvoiman vaihtuvuutta. Työuupumus oli yleisempää sellaisilla työpaikoilla, joissa oli supistettu tai lomautettu henkilöstöä ja jätetty täyttämättä sijaisuuksia.

Voimaannuttava organisaatiokulttuuri ei toimi käytännössä, jos sen toteuttajilla ei ole yhteistä käsitystä toimintojen organisoinnista, yhteisestä kielestä, uskomuksista, arvoista ja normeista. Kulttuuria voidaan verrata elastiseen liimaan, joka pitää koossa organisaatiota yhteisten merkitysten avulla. Lähes jokainen voimaantuva organisaatio joutuu irrottautumaan perinteisestä kulttuurista. Vanhan tilalle on luotava voimaantumista ilmentävä ja tukeva kulttuuri. Erityisesti kulttuurin muutoksessa pätee ajatus ihmisistä työyhteisön tai oppilaitoksen voimavarana. (Heikkilä – Heikkilä 2005, 66 – 67.) Voidaan myös huomata, että oppilaitos on tärkeä tekijä: opettajalle on tärkeää kuulua johonkin ja olla joitakin varten. Ihminen tarvitsee jonkin paikan tai aseman, jossa hän voi tuntea itsensä arvostetuksi. Tästä seuraa *ettistä eheyttä*. On siksi tärkeää, että työ ja persoonallinen olemassaolo koetaan yhteneväiseksi ja mielekkääksi. Tärkeää on myös työn jatkuvuus ja se, että omalla ammatillisella ja pedagogisella kokemuksella on arvoa. Ammatillisilla opettajilla opettajuuteen kasvu ja opettajan identiteetin muodostuminen näyttää liittyvän persoonallisen identiteetin muodostumiseen. (Tiilikkala 2004, 257.) Voimaannuttava organisaatiota ei tulisi siis käsittää pelkästään ekonomisena, markkinoilla tulosta tuottavana laitoksena. Voimaantuva organisaatio painottaa ihmisten sosiaalisen kanssakäymisen mahdollisuutta ja sen hyödyntämistä. Organisaation tulee osoittaa tehokkuutensa ihmisten vahvuuksien monipuolisessa hyödyntämisessä ja kehittämisessä. (Heikkilä – Heikkilä 2005, 73.)

Kulttuurin juuret ovat syvällä. Ihmisiä on rohkaistava refleктоimaan ja kokeilemaan oletustensa ja uskomustensa toimivuutta tämänhetkisessä maailmassa. Käytännön tilanteissa heidän tulee päivittää aikansa eläneet, kulttuurin välittämät itsestäänselvyydet. Uusiintumista ei saavuteta, jos huolehditaan pelkästään pintakerroksen kosmeettisista muutoksista. Uusiintumiseen tarvitaan monia kokemuksellisia oppimisprosesseja, joissa uskalletaan kohdata kulttuurin syvin olemus ja käsitellä sitä. Koko organisaation voimaannuttavasta muutosprosessista voidaan puhua silloin kun kaikki osallistuvat vanhan kulttuurin ihmettelyyn, kyseenalaistamiseen ja poisoppimiseen sekä uuden kulttuurin kehittämiseen ja sisäistämiseen. Voimaantuvaan kulttuuriin kasvetaan vähitellen. Muutos on jatkuva kokemuksellisen oppimisen prosessi eikä se tule koskaan täysin valmiiksi, koska jatkuvasti muuttuva ympäröivä maailma edellyttää kulttuurin tarkistamista aina uudestaan. Voimaantuvan työorganisaation kulttuuriin kuuluu olennaisesti luovien uusien ratkaisujen palkitseminen. Luova kulttuuri-ilmapiiri on ehdoton edellytys organisaatiolle, jos se aikoo tukea ihmisten voimaantumista. Organisaatioissa tulee murtaa tabuja, kehittää avointa kommunikaatiokulttuuria, suosia vapaita ideoita, opetella luovaa ongelmanratkaisua iloisena asiana, käyttää vuorotel-

len loogista järkeilyä ja visionääristä intuitiota sekä kunnioittaa perinteitä ja samalla epäillä niiden järkevyyttä. (Emt., 66 – 67.)

Ammatillisen identiteetin muodostuminen on, kuten edellä jo todettiin, johonkin paikkaan ja yhteisöön kuulumista sekä yhteisyyden tuntemista. Nykyisin opettajan ammatillisen identiteetin eli itsetunnon ja minäkuvan muodostuminen vaikeutuu, kun opettaja työskentelee lyhytkestoisissa projekteissa. Monialaiset ammatillisten oppilaitosten yhteenliittymäorganisaatiot koetaan vieraiksi, koska ne edustavat vierasta ja ulkopuolista – ne koetaan jopa uhkana. Opettajat eivät koe voivansa sitoutua työyhteisöön, jota ei koeta omaksi ja joka on enemmän virtuaalinen kuin todellinen. Uuden ulkoapäin tuodun yhteisöllisyyden koetaan häivyttävän oman ammattialan erityisyyden, jolloin katoaa myös pohja omalta ammatti-identiteetiltä. (Tiilikkala 2004, 257.) Voimaantuvan organisaation osa-alueet näkyvät seuraavassa kuviossa integroituna kokonaiskäsityksenä. Katkoviivat tarkoittavat kuviossa sitä, että kaikkien osa-alueiden välillä on välitön ja esteetön yhteys toisiinsa. Osa-alueet on tarkoituksellisesti kuvattu sektoreiksi, joiden kärjet yhdistyvät kuvion keskellä. Niitä ei kuitenkaan näy enää keskusympyrässä. Monista osatekijöistä muodostunutta kokonaisuutta voi siis tässä tapauksessa ilmaista yhdellä käsitteellä: *identiteetti*. Voimaantuvassa organisaatiossa analysoidaan jatkuvasti eri osa-alueiden vahvuuksia ja puutteita. Kuviossa 11 itsetunnon osa-alueiden sektorit levenevät ja avautuvat organisaation ulkopuolelle rajoittamattomasti. Tällä kuvataan sitä, että ihmisen itsetuntoon vaikuttaa niin ulkoinen kuin työyhteisön sisäinenkin maailma. Työpaikkaan rajoittuvassa itsetunnossa voi peilautua herkästi sekä makro- että mikrotason luke-mattomat tekijät. (Heikkilä – Heikkilä 2005, 137.)



Kuvio 11. Itsetunnon tukipilarien rakentuminen voimaantuvassa organisaatiossa (Heikkilä – Heikkilä 2005, 138).

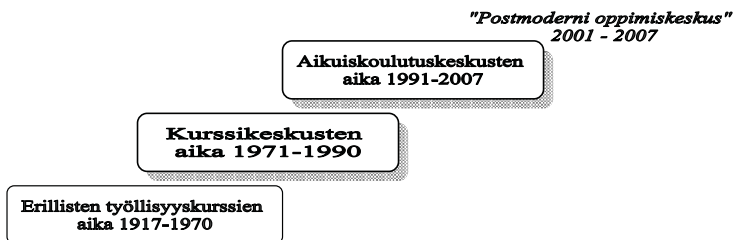
Voimaantuvan organisaation jokaisen jäsenen itsetunto vahvuuksineen ja heikkouksineen rakentuu edellisessä kuviossa esitettyjen tukipilarien vaaraan. Tilanteesta riippuen yksi tai useampi tukipilari aktivoituu tai joutuu koetukselle. Voimaantuneessa organisaatiossa tulee jatkuvasti tarkkailla tukipilarien kuntoa. Jos tukipilarien lujuuslaskelmat pitävät, ihmiset uskaltauvat kohdata vaikeita tilanteita ja pyrkivät ratkaisemaan kohtaamansa ongelmat parhaalla mahdollisella tavalla. Voimakkaimissa muutoksissa ilmenee luontainen tarve tarkastella, kuinka vahva jokaisen jäsenen itsetunto on ja millä tasolla koko organisaation kollektiivinen itsetunto toimii. (Heikkilä – Heikkilä 2005, 138.) Kollektiivinen itsetunto vahvistaa yksittäisten jäsenten heikkoja itsetunnon alueita. Toisaalta siihen voi myös integroitua piirteitä, joita byrokraattinen yhteisö pitää kielteisinä. Joka tapauksessa voimaantuvan organisaation työtehtävät ovat moni-ilmeisiä ja niissä tarvitaan yhteistyötä. (Heikkilä – Heikkilä 2005, 137.)

Opettajat ovat huolissaan myös siitä, että työelämässä ei tunnusteta ihmisen jaksamisen rajallisuutta. Opettajilta odotetaan pitkää työpäivää ja tehokkuutta. Myöhäismodernin ajan opettajan on oltava kuin kameleontti, joka muuttuu aina vallitsevan trendin mukaiseksi, nolraten menneen itsessään ja työyhteisössään. Häntä vaaditaan jatkuvasti kehittämään itseään ja työtään. Hänen on alati oltava utelias elinikäinen oppija. Elinikäisen oppimisen ohjelma pitää ihmisen koko ajan keskeneräisenä ja keskenkasvuena. Se vaatii jatkuvaa itsensä päivitystä, jossa ei ole tilaa työn ulkopuoliselle itseytymiselle. (Heikkinen et al 2001, 183.) Vanhemman opettajasukupolven edustajat kertovat muuttumisesta ajan vaatimuksien mukana, ja sanovat, että yhteisöllisyys on hävinnyt. Ennen oppilaistoyhteisöissä opettajat ja opiskelijat kasvoivat yhdessä. Tämän päivän suuret ja alakohtaisuuden sivuuttavat oppilaistosisäorganisaatiot tekevät yhteisöllisyyden mahdottomaksi. Nyt luonnollisen yhteisyyden tilalle on ollut pakko kehittää keinoteokoista eli symbolista yhteisöllisyyttä. (Tiikkala 2004, 255.)

Edellä esitetyt näkökulmat arvoindikaattoreista, arvojen relevanssirakenteista ja voimaantumisen ilmiöistä ovat siis tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteita. Arvoja kuvataan tässä tutkimuksessa käyttäen Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokituksen pohjalta laadittua luokitusjärjestelmää. Sen avulla johdetaan kunkin ajankohdan arvoperustarakenteita ja verrataan niitä keskenään mahdollisten arvoihin perustuvien ideologioiden, muutosten ja myös ristiriitojen esille saamiseksi. Haastattelut ovat pohjanneet rakenteeseen, jossa on kolme olennaista tutkimusaluetta. Ensimmäisenä on selvitetty *arvoindikaattoreita*. Mikä on kohde, objekti, jonka arvoja arvioidaan? Mihin tilanteeseen arviointi sijoittuu tai ajoittuu? Mikä arvo tai arvot ovat kyseessä? Toisena on etsitty *relevanssirakenteita*. Mitkä henkilökohtaiset tarpeet, intressit ja mielekkyykskokemukset ilmenevät arvottamisessa? Millainen suhdejärjestelmä vallitsee arvojen kesken, ovatko jotkut ilmiöt muita olennaisempia? Kolmanneksi haastatteluissa on kysytty *voimaantumisen kokemuksista*. Millaisia voimaantumisen kokemuksia ja aineksia voidaan löytää eri arvoindikaattoreiden värittämästä toimintaympäristöstä?

4. Ammatillisen aikuiskoulutuksen arvot

Aikuiskoulutuskeskusten toteuttama ammatillinen koulutus voidaan jakaa selkeisiin toimintakausiin (kuvio 12). Niissä peilautuu samalla sodanjälkeinen suomalainen yhteiskunta ja sen kulloinenkin yhteiskunnallinen tilanne. Aikuiskoulutuksen avulla toteutetut kriisien torjunnat ja koulutusratkaisut vaikuttavat yhteiskunnassa laajasti. Aikuiskoulutuskeskukset ovat reagoineet esimerkiksi kädentaitojen ammattityövoiman kouluttamistarpeisiin välittömästi. Aikuiskoulutuskeskusten toimintaa voidaan tarkastella myös niiden taustoista ja arvolähtökohdista käsin. Tämän pääluvun tarkoitus on etsiä vastauksia seuraavaan kysymykseen: Millaiset arvot ovat ohjanneet eri yhteiskuntatasoilla ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistamista?



Kuvio 12. Aikuiskoulutuskeskusten toteuttaman ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintakaudet.

Kuviossa 12 esitetään ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toimintahistorian jakautumista neljään eri ajanjaksoon. Alkuosan muodostaa aika ennen kurssikeskusten perustamista. Sitä voidaan kutsua *erillisten työllisyyskurssien ajaksi*. Tämän ajanjakson koulutustoiminta sisälsi ammattitaidottomille aikuisille pidettyjä työllisyyskursseja, jotka toteutettiin erikseen irrallisina kursseina. Valtionhallinnossa työllisyyttä edistävää ammattikurssitoimintaa kutsuttiin vuoteen 1962 asti tilapäiseksi ammattikurssitoiminnaksi. Nimitys kuvaa kurssitoiminnan tilapäiseksi tarkoitettua luonnetta. Toisen ajanjakson voidaan katsoa alkaneen *kurssikeskusten perustamisesta* ja päättyvän niiden muuttamiseen aikuiskoulutuskeskukseksi. Tässä vaiheessa koulutus toteutettiin pääasiassa kurssikeskusten kiinteissä toimintapisteissä runko- ja erilliskursseina. Kolmannen jakson muodostaa *aikuiskoulutuskeskusten aika*, jolloin

keskeisenä tavoitteena oli liiketalousperustaisen koulustoitimintakulttuurin luominen ja toteuttaminen. Neljättä jaksoa voisi kutsua “aikuisten oppimiskeskusten” ajaksi eli postmodernistiseksi koulutuskaudeksi. Selkeiksi toimintafilosofiksi taitekohdiksi muodostuivat 1970-luvun vaihe ja 1990-luvun alku. Ammattikurssikeskukset perustettiin ja ne aloittivat toimintansa kahta puolta 1970-lukua. Toinen merkittävä taitekohdista oli 1990-luvun alku, jolloin koulutusreformin seurauksena ammatilliset kurssikeskukset muutettiin ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi. Jokaisen toimintajakson takana vaikuttaa lainsäädännön uudistus ja uudistuksen taustalla olleet muutospaineet. Arvoasetelmat ilmenevät erityisesti arvoilmaisuuksista, jotka ovat löydettävissä lainsäädäntöä edeltäneistä asiantuntijatyöryhmien mietinnöistä. Taulukossa 2 esitetään tiivistettyä kyseiset neljä toimintakautta ja niihin keskeisesti vaikuttaneet säädökset sekä oletukset taustalla olleista arvoista.

TAULUKKO 2. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet ja niihin läheisesti liittyvät säädökset sekä alkuoletus niiden taustalla olleista keskeisistä arvoista.

Ajankohta	Säädös	Arvo-oletukset
1960-luku Erilliskurssien aika I (Ammatillisen aikuiskoulutusreformin suunnittelu)	Laki ja asetus työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta Ammattikasvatushallituksen ja Ammattikurssitoimiston perustaminen 1966	Teknisen kehityksen korostuminen ja teollisuuden työvoiman saatavuuden takaaminen Sosiaaliset arvot
1970–1980-luku Kurssikeskusten aika	Lainmuutos mahdollisti kurssikeskusjärjestelmän perustamisen 31/1976, 206/1976 Laki ja asetus työllisyyskoulutuksesta	Koulutuksellinen tasa-arvo Sosiaaliset arvot Yrittäjyys läpäisyperiaatteella mukaan kaikkeen aikuiskoulutukseen
1980-luku II (Ammatillisen aikuiskoulutusreformin suunnittelu)	Kurssikeskustoimikunnan (“Melametsän”) komiteamietintö (Km 1988:34) Laki 84/1986 ja asetus 256/1986	Asiakaskeksisyys Laatu-arvot
1990-luku Aikuiskoulutuskeskusten aika	Laki ja asetus ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 637/1988, 812/1988, Laki aikuiskoulutuskeskuksista 760/1990, 763/1990 ja asetus 751/1990 työllisyyskoulutuksesta Ammattitutkintolaki 306/1994 Laki näyttötutkinnoista 361/1998	Kilpailuttaminen Taloudelliset arvot Vallan hajauttaminen Sääntely markkinavoimien ehdoilla Tasa-arvo Osaamisen hyväksiluku
2000-luku	Laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta 631/1988, 812/1998	Tiedolliset ja taidolliset arvot Osaamisen hyväksiluku

Tutkimusaineistojen valinta ja käsittely. Ammatillisten aikuis- koulutusjärjestelmää koskevan tutkimusosan tavoitteena oli lähinnä yhteiskunta- ja aluetasojen tiedonhankinta (luvut 4.1, 4.2 ja 4.3). Rovaniemen aikuiskoulutuskeskusta koskevan aineiston tutkimisen päätavoitteena oli yksilö- ja ylläpitäjätason arvoperustojen selvittäminen (luvut 4.4 ja 4.5). Tutkimusanalyysinä tehtiin käyttäen hyväksi Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokituksen indikaattoreita ja niiden johdannaisia. Niiden avulla muodostettiin ammatillisen aikuiskoulutuksen arvoperustoja ja niitä koskevia merkityssuhdejärjestelmiä. Tutkimuskohteen kompleksisuudesta johtuen tietojen analyyseissä käytettiin eri teorioita ja menetelmiä. Yhtenä monimenetelmäisen tutkimusotteen valinnan tavoitteena oli myös tietojen luotettavuuden parantaminen. Arvojen ja niiden muutoksia tutkittaessa tiedon hankintakohteina käytettiin kirjallisia aineistoja, erilaisia kuvauksia ja henkilöiden haastatteluja.

Kirjallisten aineistojen pääosan muodostivat ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistyön tuloksina syntyneet mietinnöt, raportit ja asiakirjat. Kirjallisiin aineistoihin tutustuttiin opetusministeriön ja opetushallituksen kirjastoissa. Kirjastojen ylläpitämistä asiakirjaluetteloista etsittiin kirjastonhoitajien myötämielisellä ja asiantuntevalla avustuksella asiakirjoja ja mietintöjä jotka koskivat ammatillista aikuiskoulutusta. Tutustumisen ja litteroinnin jälkeen tutkija valitsi tutkimuksen kannalta kiinnostavimmat tuotokset edelleen lainattavaksi ja tarkemman analyysin kohteiksi. Ko. tutkimusvaihe kesti yli kaksi vuotta ja piti sisällään useita kirjastokäyntejä. Prosessissa analysoitiin useita tuhansia sivuja ammatillista aikuiskoulutusta koskevia kirjallisia tuotoksia. Eri ammatillisen koulutuksen asiantuntijoiden kirjallisista kuvauksista etsittiin tietoa lähinnä ylläpitäjän ja yksilötason arvoilmaisista. Saatujen tulosten avulla etsittiin myös tietoa siitä, millaisessa kontekstissa ko. arvot ja arvope- rustat ovat ilmenneet.

Haastatteluaineisto koottiin haastatteleamalla yhteiskunnallisia vaikut- taja ja aikuiskoulutuksen asiantuntijoita, aikuiskoulutuskeskusten kou- lutuspalveluiden käyttäjiä, aikuiskoulutuskeskusten luottamushenkilöitä ja opetushenkilöstöä. Ensimmäisenä kohdejoukkona haastateltaviksi va- littiin sellaisia henkilöitä, jotka olivat toimineet valtion- tai kunnallishal- linnon tehtävissä. He olivat olleet vaikuttamassa aikuiskoulutuskeskusten toimintaan joko yhteiskunta- tai aluetasolla (*asiantuntijat 1–5*). Haas- tattelujen lisäksi heidän näkemyksiään täydennettiin ja tietojen luotetta- vuutta parannettiin heidän kirjallisten tuotosten ja luentojen analyyseillä. Toisena kohdejoukkona olivat syvähaastateltavat eli henkilöt, jotka olivat työskennelleet sekä ammattikurssikeskustoiminnassa että myös aikuis- koulutuskeskuksen toimikaudella (*tutkimushenkilöt 1–10*). Haastattelu- jen kohteina oli lisäksi henkilöitä, jotka olivat olleet koulutuksen käynnis- tämistehtävissä tai käyttäneet hyväkseen kurssitoiminnan koulutuspal- veluksia. Erilaisia haastatteluaineistoja syntyi useita kymmeniä äänika- setteja ja suuri määrä kirjallisia muistiinpanoja. Tulkintojen varmistami- seksi käytiin monissa tapauksissa keskeisimmät muistiinpanot haastatel-

tavan kanssa vielä yhdessä lävitse. Haastattelujen yhteydessä julkitulleita arvoilmaisuja ja diskursseja on hyödynnetty myös luotaessa ammattikurssitoiminnan eri ajanjaksojen kontekstikuvauksia.

Seuraavissa luvuissa käsitellään Suomen ammatillista aikuiskoulutusjärjestelmää ja sen vaiheita Fullanin (1991) mallia muutosprosessin jäsentämisestä hyväksi käyttäen. Aikuiskoulutuskeskusjärjestelmän tutkimukselle ja analyyseille asetetaan kolme osatavoitetta. Toiminnallisena tavoitteena on:

1. ammatillisen aikuiskoulutuksen arvojen ja arvoperustan hahmottaminen lainsäätäjän säädösten, komiteamietintöjen, asiakirjojen ja avainhenkilöiden haastattelujen pohjalta
2. ammatillisen aikuiskoulutuksen reformien taustalla olevien arvojen selvittäminen kirjallisuusanalyysien ja haastattelujen avulla
3. reformien arvomuutosten, seurausten ja vaikutusten arvioiminen aineistoanalyysien ja muiden tutkimustulosten avulla.

Esimerkiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysytään, minkälaiset arvot ovat ohjanneet ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten kehittämistä Suomessa vuosina 1945–2001. Kysymykseen etsitään vastauksia analysoimalla aikuiskoulutuskeskusten eri vaiheita ja toimintamuotoja. Tiedon hankinnassa toimitaan edellä esitetyn suunnitelman mukaan.

Tutkimuskysymysten vastauksien painottuminen neljännen pääluvun eri alaluvuissa. Tutkimuskysymysten (luku 2.3.8) vastaukset painottuivat neljännen luvun alaluvuissa (4.1–4.5) yksilötasolla, yläpitäjän eli aluetasolla ja yhteiskuntatasolla seuraavan taulukon (TAULUKKO 3.) viitteiden mukaisesti. Alustavissa analyyseissa ja pohdintoissa voidaan todeta arvoilmaisuista saatujen vastausten jakautumista seuraavaa:

Luvussa 4.1 eli *Erillisten työllisyyskurssien aikakauden 1917–1970* analyyseissa saatiin yhteiskuntatasolla vastauksia tutkimuskysymykseen yksi ja osittain myös kysymykseen neljä. Itsenäisyyden alusta aina vuoteen 1940 saakka eli *sosiaaliministeriön toimintakaudella* koulutuksen keskeisinä arvoina olivat sosiaaliset ja ammattitaidolliset arvot. Tärkeänä tavoitteena oli myös kansakunnan eheyttäminen. Arvot olivat tuolloin lähinnä yhteiskuntakeskeiset. *Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön toimintakaudella* 1941–1965 arvot olivat myös lähinnä yhteiskunnallisia. Sotavuosien aikana tavoitteena oli sota-ajan korvaavan työvoiman kouluttaminen eli arvot olivat ammattitaidolliset ja pakon sanelemat. Koulutuksen saneli lähinnä kansallinen hätätila. Sodan päätyttyä arvot olivat aluksi pääasiassa myös yhteiskunnallisia eli sotakorvausteollisuuden ja jälleenrakentamisen tarvitseman työvoiman tarpeen tyydyttäminen. Myöhemmin 1960-luvulla mukaan tulivat myös yksilötason sosiaaliset

ja ammattitaidolliset arvot. Ammattikasvatushallituksen perustamisen (1966) jälkeen ammatillisen kurssitoiminnan koulutusvastuu siirtyi *opetusministeriölle*. Tavoitteet olivat tuolloin sekä yhteiskunnallisia ja yksilötasolle kohdennettuja. Niihin kytkeytyi myös aikuiskoulutuksen määrällinen ja laadullinen kehittämisen tarve. Arvot olivat sosiaalisia ja ammatillisia eli tiedollisia. Yleinen ristiriita syntyi siitä, että työvoimaa oli saatavilla mutta ammattitaito puuttui. Koulutusinterventiot jouduttiin joka kerta mobilisoimaan alusta alkaen uudelleen eli ammatillinen aikuiskoulutusjärjestelmä teki vasta tuloaan.

Luvussa 4.2 eli *Ammatillisten kurssikeskusten aikakauden 1970–1990* analyyseissa ilmeni vastauksia yhteiskuntatasolla kaikkiin neljään tutkimuskysymykseen ja yksilötasolla kahteen kysymykseen. *Komiteamietintöjen* analyyseistä saatiin havaintoja yksilö- ja yhteiskuntatasoille kohdennetuista arvoilmaisuista. Yksilötason arvot koskivat lähinnä tiedollisia ja sosiaalisia arvoja sekä tasa-arvokysymyksiä. Keskeisenä tavoitteena oli koulutuksen saatavuuden edistäminen. *Haastatteluissa* tuli tärkeänä esille koulutuksen esteiden poistaminen ja saatavuuden parantaminen. Opettajakunta kantoi ensisijaisesti huolta opiskelijoiden työllistymisestä eli tiedolliset ja ammattitaidolliset arvot olivat ensisijaisia. Opiskelijoiden persoonallisuuden kehittämistyössä olivat tapakasvatus, oikeat elämäntavat, työkuuntoisuuden ylläpito ja työssä jaksaminen tärkeitä eli sosiaaliset ja vitaaaliset arvot. Moraaliset arvot korostuivat asiakaspalvelun ja vastuunkasvattamisen myötä. Sosiaalisten arvojen kohdalla painotettiin yhteistyökykyisyyttä ja sisäistä yrittäjyyttä. Opettajat yksilöinä ja yhdessä kantoivat huolta ammattikurssikeskusten heikommasta oikeudellisesta asemasta ja arvostuksesta. Ylläpitäjän edustajalla oli sama huoli. Pidettiin erityistä huolta omista opetustiloista, oppimisympäristöstä ja koko oppilaitoksen imagosta. Yhteiskuntatasolla havainnot kohdistuivat työvoiman saatavuuden edistämiseen ja koulutuksen laadun ylläpitoon. Valtakunnallisella tasolla tehtiin paljon monitasoista yhteistyötä muiden ammattikurssikeskusten ja ammattikurssitoimiston kanssa. Aluetason havainnot keskittyivät opetuksen ajanmukaisuuden varmistamiseen. Yksilötason eli henkilöhaastattelujen analyyseissä oli löydettävissä seuraavia arvoja kantavia ilmauksia: ammattiarvot, ekonomiset arvot, moraaliset arvot, sosiaaliset arvot, taidolliset arvot, tasa-arvo, tiedolliset arvot, vitaaaliset arvot ja joukko henkilökohtaisia välinearvoja. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opetushenkilöstön arvoperusta oli vahva ja tehtäväorientoitunut. Ammattikurssikeskukset olivat modernismin tuote, joka täytti aikanaan suoritusarvon ammatillisen aikuiskasvatuksen tehtävät sekä määrällisesti että suurimmaksi osaksi myös laadullisesti.

Luvussa 4.3 eli *Aikuiskoulutuskeskusten aikakauden 1991–2001* analyyseissa ilmeni vastauksia yhteiskunta- ja yksilötasolla melkein kaikkiin tutkimuskysymyksiin. Aluetasolla saatiin vastauksia myös kysymykseen kaksi ja kolme. Tarkastelluissa *komiteamietinnöissä* oikeutetaan ja veloitetaan yksilöt osallistumaan aikuiskoulutukseen. Niissä käsitellään opiskelun mahdollistamisen kysymystä ajan, paikan, tavoitteiden ja ai-

kuisten työ- ja elämäntilanteiden näkökulmasta. Arvoina ne edustivat lähinnä sosiaalisia ja ammattitaidollisia arvoja sekä oikeusarvoja. Koulutuksen suunnitteluun otettiin näkökulma sekä kestävästä kehityksestä että luontoarvojen merkityksestä. Siirtyminen massatuotannosta *erikoistuvaan asiakaskeskeiseen tuotantoon* edellyttää yrityksiltä operatiivista joustavuutta eli kykyä tuottaa varioiden erilaisia kysynnän kohteina olevia tuotteita tai palveluja yritysideoiden rajoissa pysyen. Tämä edellyttää työntekijöiltä *ammattitaidon laaja-alaisuutta*, joka ensisijaisesti on ymmärrettävä laadullisena ominaisuutena. Esimerkiksi asiakaspalvelutyössä vaaditaan henkilöstöltä monipuolisempaa *asiakaslähtöistä osaamista*. Uuden lainsäädännön tarkoituksena on ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön ammatillista osaamista, antaa opiskelijoille valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen, kehittää työelämää ja edistää töllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. Yhteiskuntatasolla ristiriitoja syntyi työviranomaisten kanssa valtakunnallisten alojen ja erityisalojen koulutuksen toteutuksista ja niiden kustantamisesta työllisyyskoulutusvaroin. Yksilötasolla opettajat kokivat ristiriitoja koulutusta ostavien työviranomaisten tavoitteiden ja oppilaiden todellisen osaamisen välillä. Aluetasolla kuntayhtymämuotoiset ylläpitäjät käyttivät hyväkseen viemällä valtaoikeuksillaan aikuiskoulutusta myös muiden omistamiensa ammattioppilaitosten hyväksi. Yhteiskuntatasolla korkean osaamisen ja joustavuuden tavoitteet edellyttivät koko työvoiman peruskoulutuksen nostamista. Vaatimuksena oli, että ammatillisen koulutuksen lisääminen tulee kohdentua pääasiassa aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutuskeskukset reagoivat pääsääntöisesti hyvin eri lailla tehtyihin kansallisiin ammatillista aikuiskoulutusta koskeviin muutoksiin. Suuri aluetason ristiriita syntyi siitä, että aikuiskoulutuskeskukset joutuivat markkinavoimien riepoteltaviksi eli saivat päätulonsa koulutuksen myynnillä. Sen sijaan muut ammattioppilaitokset saivat käyttövaransa kiinteämuotoisen järjestelmän kautta. Ristiriidat kärjistyivät erityisesti ammattikoulutuksen kuntayhtymien ylläpitämissä oppilaitosryppäissä. Niissä aikuiskoulutuskeskukset jäivät vähemmistönä valta-arvojen näkökulmasta useissa tapauksissa ylläpitäjän väärinkäytön kohteiksi.

Luvussa 4.4 eli *Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen aikakauden 1971 – 1990* analyyseissa saatiin vastauksia yksilötasolla tutkimuskysymyksiin yksi ja kaksi ja aluetasolla myös samoin. Ammattikurssikeskuksen perustamisen keskeisinä arvoina olivat kirjallisuusanalyysien ja haastattelujen mukaan ammattitaidolliset ja sosiaaliset arvot. Tiedollisten ja taidollisten arvojen korostuminen tuli ilmi erityisesti ammattitaidottoman työvoiman koulutustarpeen myötä. Koulutukselliset alueelliset tasa-arvokysymykset kärjistyivät korostetusti. Ammatillisen koulutuksen mahdollisuuksia tuli avata myös lappilaisille aikuisille heidän kotikonnuillaan. Mahti- ja valta-arvojen merkitys näkyi erityisesti aluetason hankkeiden käynnistämisessä. Luovuudella on oma sijansa hankkeiden onnistuneessa suunnittelussa ja perustelemissa. Ekologisten arvojen tuleminen alkoi ilmetä monen ammattikurssin suunnittelussa myös valtakunnallisesti. Yhteistyön ja verkostoitumisen avulla korjattiin mo-

nia yksilöllisiä ja alueellisia puutteita. Niiden taustalla oli ammatilliset ja taloudelliset arvot. Yhteistyön syvälinen merkitys oli myös sosiaalinen yhteenkuuluvuus, jota vahvisti yhteiset koulutustulokset. Ammattikurssikeskusten opettajain pätevoitymistä rasitti aikanaan erikoinen pedagogista pätevyyttä koskeva ristiriita opetusviranomaisten kanssa. Se aiheutti aikanaan epätasa-arvoa eri opettajaryhmien välille myös Rovaniemellä. Opettajat vaativat ammattikurssiopettajayhdistyksen nimissä itselleen lyhyempää pedagogista koulutusta kuin mitä vaadittiin ammattioppilaitosten vastaavilta opettajilta. Asiaa vauhditettiin joukkokieltäytymisellä. Neuvottelujen jälkeen päädyttiin kymmenviikkoiseen kurssinopettajien poikkeuskoulutukseen. Myöhemmin pätevyudet kuitenkin rinnastettiin ammattioppilaitosten vastaaviin. Kootusti voidaan todeta, että ammattikurssitoiminnan myönteisenä tuloksena syntyi Keski-Lappiin vahva ja dynaaminen aikuisten oppilaitos.

Luvussa 4.5 eli *Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen aikakauden 1991 – 2001* analyyseissa ilmeni vastauksia kaikilla tasoilla kysymyksiin yksi ja kolme. Lisäksi tutkimuskysymykseen kaksi saatiin vastauksia sekä yksilö- että aluetasolla ja kysymykseen neljä vain yhteiskuntatasolla. Yleisellä- ja yksilötasolla voidaan todeta, että sosiaaliset ja eettiset arvot kärsivät kaupallisten ja valta-arvojen korostuessa lähes kaikissa toiminnoissa. Ne menivät aluksi jopa tiedollisten ja taidollisten arvojen edelle. Työvoimakoulutuksen hankkija ei enää hankinnoissaan arvostanut terveys- ja tapakasvatusta eli vitaaliset arvot ja asiakaspalvelun näkökohdat jäivät huomiotta. Arvomuutokset aiheuttivat myös opetuksen tasosta vastaaville opetushenkilöille monenlaisia ristiriitoja. Ristiriitoja syntyi esimerkiksi kun työvoimakoulutuksen hankintoja ei ohjannut pelkästään koulutuksen tarve, vaan koulutuksen hankkijan omat mieltymykset esimerkiksi halpaan koulutukseen. Koulutuksen hinnalla ja työllistettävyydellä ei tällöin ollut mitään merkitystä. Valtakunnalliset erityisalat kärsivät muutoksen jälkeen asiasta välittömästi. Koulutuksen pääostaja halusi kohdentaa hankintavaran vain oman hankinta-alueen koulutettaviin. Menettelyllä loukattiin esimerkiksi yksilön perusoikeutta hakeutua koulutukseen asuinpaikasta riippumatta. Ammattikasvatukselliset arvot jäivät kaupallisuuden ja aluehallinnon pinnallisten tavoitteiden jalkoihin. Ristiriitoja ilmeni myös oppisisältöjen valitsemisen ja koulutuksen laajaalaistamispyrkimysten välillä, mikä lienee myös koulutuksen suunnittelu ikuisuuskysymyksiä. Mahtiarvot korostuivat ylläpitäjän ja alueelliset työviranomaisen käyttäytymisessä. Voimankäytön kömpelyys näkyi kielteisenä muutoksena. Osa menetyksistä tuli näin aikuiskoulutuskeskukselle ylläpitäjän taholta. Valta- ja taloudelliset arvot ohittivat ja etäännyttivät koulutukselliset arvot. Ammattikurssitoimiston pedagogista ja asiantuntijatukea ja ohjausta eivät aletason toimijat pystyneet korvaamaan. Ristiriita näkyi toiminnassa monin tavoin. Se aiheutti koulutuksen toimijoissa merkittävässä määrin haittaa ja heikensi kouluttajien motivoitumista työhönsä. Ammattitaidolliset ja sosiaaliset arvot kokivat näyttötutkintojärjestelmässä kuitenkin uuden renessanssin. Sen vahvuus on siinä, että hankittu osaaminen huomioidaan erilai-

silla ja eri tavoin rahoitetuilla aikuisopinnoilla, työelämän kokemuksella tai muulla kokemuksella tai niiden erilaisilla yhdistelmillä. Varsinkin toiminnan alkuaikoina ilmeni yksilötason arvoriitoja kaupallisten ja koulutuksellisten arvojen välillä. Vakava ristiriita oli myös se, että ylläpitäjän tehdessä päätöksiä, sen edustamat valta-arvot menivät aikuiskoulutusta kantavan arvoperustan edelle eli tilojen luovutusten myötä luovutus päätökset tehtiin aina ammattikurssikeskuksen vahingoksi. Haastattelutulosten perusteella voidaan todeta, että vuosituhannen vaihtumisen jälkeen aikuiskoulutuksen johtamisen kantavana voimana ja ideologiana on ollut postmodernismi eli johtajärjestelmät eivät ole enää palveleet varsinaista ”koulunpitoa”.

TAULUKKO 3. Arvojen painottuminen eri tulosluvuissa ja tutkimuksen eri tasoilla.

Tutkimuskysymykset Tulosluku	1. Mitkä asiakirjoihin sisältyvät arvot ovat leimanneet maamme ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistamisessa vuosina 1945–2001?			2. Mitä työkaltuuri- ja arvoriitoja on havaittavissa ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa?			3. Mitä eroja tutkimusaineistossa ilmeni lainsäätäjän, koulutuksen ylläpitäjän ja opetushenkilöstön arvoperustoissa?			4. Millaiset arvot näkyivät koulutusreformien arvoperustoissa?		
	Yksilö	Alue	Yhtk.	Yksilö	Alue	Yhtk.	Yksilö	Alue	Yhtk.	Yksilö	Alue	Yhtk.
4.1 Erillisten työllisyyskursseiden aika 1917–1970	X											X
4.2 Ammatillisten kurssikeskusten aika 1970–1990	X					X		X		X		X
4.3 Aikuiskoulutuskeskusten aika 1991–2001	X				X	X	X	X	X	X		X
4.4 Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen aika 1970–1990	X	X			X	X				X		X
4.5 Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen aika 1991–2001	X	X			X	X		X	X	X		X

Tämän tutkimusosan aluksi tarkastellaan aikaa 1917–1970 eli aikaa ennen kiinteämuotoisia aikuisten ammatillisia oppilaitoksia eli ammatillisia kurssikeskuksia (luku 4.1). Tällä aikakaudella laskettiin perusta kiin-

teämuotoisille aikuisten ammattioppilaitoksille. Seuraavaksi siirrytään ammattikurssikeskusten toiminnan tarkasteluun. Analysoidaan ammattikurssikeskusten toimintaa, arvoperustaa ja toteutumia. Ammattikurssikeskusten aika sijoittuu ajanjaksolle 1971–1990 (luku 4.2). Seuraavassa luvussa käsitellään vastaavan tutkimuslogiikan mukaan ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toimintajaksoa 1991–2007 ja sen arvoperustaa sekä toteutumia (luku 4.3). Lopuksi otetaan tarkasteluun tapaus (case) Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus ja sen vastaavat vaiheet (luvuissa 4.4 ja 4.5).

4.1 Erillisten työllisyyskurssien aika 1917–1970

Tämä tutkimuksen osa on tarkoitettu avaamaan näkemyksiä siitä, miten kehitys on tapahtunut suomalaisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, ammattikurssikeskuksissa, aikuiskoulutuskeskuksissa ja esimerkiksi esitetyssä Rovaniemen ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa ja minkälaiset ovat olleet näiden oppilaitosten arvolähtökohdat. Historialliset kuvaukset ja haastattelut on tarkoitettu myös tutkimuksen arvokulttuuriseksi lähtökohdiksi. Kuvatuilla analyyseillä etsitään vastauksia seuraavaan tutkimustehtävään: Mitkä arvot ovat ohjanneet ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistä ennen ammattikurssikeskusten perustamista ja minkälaisessa kontekstissa ne ovat syntyneet?

4.1.1 Ammatillisen ammattikurssitoiminnan juuret

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kurssitoiminnan juuret ovat syvällä Suomen itsenäisyyden ajan eri vaiheissa. Siitä muodostuu oma kansallinen koulutuskulttuuri, jolla on arvo jo itsessään. Ensimmäiset ammattikurssit toteutettiin Suomessa vuosien 1917 ja 1918 tapahtumien johdosta hätään ja puutteeseen joutuneille naisille. Ne olivat koulutuksellisesti vaatimattomia, mutta asianomaisille tärkeitä sinänsä. Koulutuksen toteuttajana oli *sosiaaliministeriö*. (Leskinen 1996, luento.) Kurssitoiminta laajeni 1930-luvun pulavuosien aikana, jolloin järjestettiin monille työttömille puu-, metalli-, kivi-, ja betonialan ammattikursseja (Vaso 1998, 17). Ammattikursseja pidettiin edelleen hätään ja puutteeseen joutuneille. Esimerkiksi jo vuonna 1932 toteutettiin Suomessa 60 kurssitapahtumaa. Sosiaaliministeriö antoi niiden toteuttamiseen 50 % avustuksen. (Mannio 1933, 4–10.) Kurssien suunnittelujen keskeisinä arvoina olivat sosiaaliset ja ammattitaidolliset arvot sekä kansakunnan eheyttäminen.

Työllisyysammattikurssitoiminta siirtyi 1941 *kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriölle*. Asiaa koskeva tilapäissäännös annettiin vuoteen 1959 saakka. Toiminnan tavoitteena oli työtä ja ammattia vailla olevien, pääasiassa nuorten henkilöiden koulutusmahdollisuuksien lisääminen. Kursseja järjestettiin yleensä vain työttömyyskausina tilapäisjärjestelyin. Vuonna 1942 annettiin tärkeä ohjekirje hätään ja puutteeseen jou-

tuneiden naisten ammattikursseista. Ohjekirjeessä sanottiin suopeasti, että tätä ohjetta voidaan soveltaa miehiinkin kunnes he saavat omat ohjeensa. Kirje oli Margit Borgin tekstiä ja se oli koulutuksen toteuttajille erinomainen ohje ja opastus. Se muodosti samalla myös koulutuksen taloutta koskevan säännösten. Kirjeen antamat ohjeet jäsensivät koulutuksen alkeiskursseihin, uudelleenkoulutuskursseihin, jatkokursseihin ja poikkeusajan kursseihin. (Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön kiertokirje 1.1.1942.)

Tilapäisten ammattikurssien katsotaan alkaneen 1942 työttömyyden lieventämiseksi. Tällainen operatiivinen toiminta syntyi erikoistarpeesta sota-ajan korvaavan työvoiman kouluttamiseksi. Tarpeen mukaan se jatkui hetkittäin vilkkaampana tai hiljaisempana koko sota-ajan. Sodan olosuhteissa kaikkia kurssitapahtumia ei ehditty edes kirjata. (Leskinen 1997, 12 – 16; 1976 luento.)

Ammattikoulujen riittämättömyydestä johtuen käynnistettiin vuonna 1943 ammatillista koulutusta pikakoulutuksena sotaponnistuksiin osallistuneille. Koulutus lähti käyntiin professori Martti Levo'n ideoimana ja pikakoulutuslautakuntien mietinnöistä. Ulkomaiset mallit ja myönteiset pikakoulutuskokemukset otettiin huomioon. Taustalla oli myös merkittävä ja laaja työmarkkinaosapuolten yhteistoiminta ja tuki. Ideaa tukivat myös valtiovallan arvovaltaiset jäsenet ja huippuasiantuntijat. Sodan päätyttyä koulutuksessa painotettiin erityisesti sotakorvausteollisuuden vaatimuksia. Vaatimukseen vastattiin kouluttamalla kaikkiaan yli 10 000 sodasta palanutta henkilöä, joista 4 500 henkilöä koulutettiin suoraan sotakorvausteollisuuteen. Pikakoulutus organisoitiin siten, että Helsinkiin perustettiin pikakoulutustoimisto ja maa jaettiin yhteentoista pikakoulutuspiiriin, joilla kullakin oli päällikkö ja heillä lisäksi tarvittava määrä aluepäälliköitä. (Leskinen 1996, esitelmä; Levo'n 1943, esitelmä; Pkkm 6/1944.)

Nykyisellä ammattikurssitoiminnalla on pitkät perinteet myös *ammattikoulutusmuotona*, jota tarpeen mukaan voitiin melko vapaasti muotoilla ja muuttaa. Siitä oli säädös laissa vuodelta 1939. Sotavuosista johtuen kurssien järjestämiseen osoitettiin valtion varoja ensimmäisen kerran kuitenkin vasta vuoden 1949 budjetissa. Kyseessä oli harkinnanvarainen valtionapu, jonka määrä vaihteli kurssien järjestäjästä riippuen kahdestakymmenestä sataan prosenttiin hyväksytyistä menoista. Tämä koulutustoiminta kasvoi voimakkaasti 1950-luvulla. Vuonna 1957 päätös aukaista "rahahana" lisäsi vauhtia työllisyyskoulutukselle, mutta siitä aiheutui myös ongelmia ja hallitsematonta kasvua. (Leskinen 1997, 29; 1976, luento.) Ammattikoulut saivat harkinnanvaraista valtion tukea (nk. 65 % kurssit) ammattikurssitoimintaansa jo vuonna 1939. Harkinnanvarainen tuki oli ensimmäisen kerran mukana valtion budjetissa 1949. Tuki vaihteli eri kurssinjärjestäjien kesken hyvinkin paljon. Kurssit olivat aluksi ammattikoulujen päiväkoulutusta korvaavia iltakursseja. Suuret kaupungit, kuten Helsinki, Tampere ja Turku olivat tässä toiminnas-

sa tiennäyttäjinä. Myöhemmin tarjontaan tuli myös täydennyskoulutus, jatkokoulutusta ja tilattuja kursseja. Lisäksi toteutettiin teollisuuden tilaamaa ilta- ja lyhytkurssitoimintaa. Kurssikeskukset ottivat lyhytkurssitoiminnan omakseen vasta vuonna 1980. (Leskinen 1997, 29–31; 1976 luento.) Opetussuunnitelmat, työskentelyaikataulut ja opetuksen menettelmät hakivat omat tarkoituksenmukaiset uomansa. Väljät ohjeet puolestaan sallivat kurssien käytön vaihtuvien tilanteiden vaatimalla tavalla. Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämiseen nämä prosenttikurssit vaikuttivat merkittävästi joustavuudellaan, nopeatempoisuudellaan ja mittavilla tuloksillaan. (Kuuskoski 1971, esitelmä/opetushallinnon moniste.) Työllisyyskoulutuksen uudistuksen alkaessa keskeiseksi tuli uudistaa juuri opetukseen ja oppimiseen kuuluvia asioita. Tällöin tämän koulutuksen hyödylliset kokemukset olivat suunnittelijoiden käytettävissä (Leskinen 1997, 35.)

Ammatillinen pikakoulutus oli kulloisenkin tilanteen vaatimaa koulutusta. Opetus oli vahvasti työpainotteista. Se kohdistui aikuisiin ihmisiin, joiden taloudelliset edut oli järjestettävä. Koulutusta järjestettiin sekä miehille että naisille. Sitä käytettiin erikoisprojektien toteuttamiseen, esimerkiksi sotakorvausteollisuuden työväen koulutukseen. Sillä pyrittiin joustavuuteen, nopeuteen, tehokkuuteen ja yhteistoimintaan muun muassa teollisuuden kanssa sekä muuntautumiskykyyn vaihtelevissa tilanteissa. (Leskinen, Talka & Pohjonen 1997, 29–30; Leskinen 1976, luento) Seuraava suora lainaus asiantuntijahaastattelusta kuvaa hyvin ammattikurssitoiminnan toteuttamisen asenteellista perustaa, joka syntyi pikakoulutuksen yhtenä myönteisenä tuloksena. Samalla se antoi tietoa siitä, minkälaisia arvoja oli tulevan ammatillisen aikuiskoulutuksen reformin taustalla.

Järjestelmä antoi viitteitä siitä, kuinka onnistunut koulutusoperaatio hoidetaan. Se osoitti kuinka koulutustoimenpiteiden avulla voitiin antaa tukeva ammattiin valmentava kädenojennus myös asepalvelusta vapautuville sotilaille ja maan elinkeinoelämälle. Se antoi viitteitä aikuisille sopivien oppimismenetelmien käytöstä ja oikeasta koulutuksen ajoituksesta ja sen mukana hyvän oppimismotivaation virittämisestä. Se osoitti myös, mitä päättäväisyydellä, nopealla tilanteen oivaltamisella ja työnantajien, SAK:n ja työ- ja opetusviranomaisten mutkattomalla yhteistyöllä voidaan saada aikaan. (asiantuntija 2. 1996, haastattelu.)

Pikakoulutuksella oli myös puutteensa ja rajoituksensa. Ne johtuivat ainakin osittain halusta käyttää järkevästi ja säästeliäästi valtion varoja. Opiskelijoiden valintaperusteita määriteltäessä tämä näkyi melko ahtaina ikä-, työkokemus- ja kotipaikkarakoitusina. (Leskinen 1997, 30.) Tiivistetyksi todettuna oppi oli kuitenkin se, että tarvittaessa voidaan luoda nopeasti hyvin toimiva työvaltainen koulutusjärjestelmä, jonka hyväksi saadaan työskentelemään kaikki kansakunnan tärkeät tahot. (Leskinen 1996, luento.) Aikuisen ammatillista koulutusta ja erityisesti ammattikurssi-

toimintaa on koko sen toiminnan ajan syytetty suunnittelemattomuudesta ja lyhytjänteisyydestä. Kriitikki on joissakin tapauksissa ollut aiheellista. Useimmiten se on kuitenkin perustunut väärin lähtökohta-arvioihin tai asiantuntemattomuuteen. Nopeasta yhteiskunnallisesta muutoksesta tai kansakunnan hädästä syntyneet aikuisten ammatillisen koulutuksen tarpeet ovat vaatineet usein välittömiä aikuisväestöön kohdennettuja koulutustoimenpiteitä. Syntyneet tarpeet ovat olleet usein seurausta sellaisista muutoksista ja yhteiskunnallisesta kehityksestä, joihin ei kiinteämuotoisilla koulutusjärjestelmillä ole kyetty vastaamaan. On tarvittu ennakkoluulottomia ratkaisuja ja nopeita toimenpiteitä. Niillä on pureuduttu välittömästi eri tavoin syntyneisiin ongelmiin, kuten esimerkiksi ammattitaidottomuudesta johtuviin ongelmiin tai sosiaalisiin ongelmiin. Toiminnalliset tavoitteet ovat olleet määrääviä. Sotavuosien kriittisimpinä aikoina kaikkia kursseja ei edes ehditty tilastoimaan.

4.1.2 Ammattikurssikeskusten perustamiseen johtaneet arvot

Neljännessä tutkimuskysymyksessä kysyttiin, ”minkälaiset arvot näkyivät koulutusreformien arvoperustoissa?”. Tähän saadaan vastauksia ammattikurssikeskustoiminnan reformin osalta tutkimalla ammatillisen aikuiskoulutuksen historiaa ennen ammattikurssikeskusten perustamista. Tutkimusprosessia viedään eteenpäin soveltaen Fullanin (1991) jäsentämissä arvomuutosten toteuttamiseksi. Ammattikurssikeskusten sovellusmalli esitetään luvussa 4.2. Indikaattoreina käytetään teoreettisessa osassa esitettyä Ahlmanin ja Niiniluodon arvoluokitusta (luku 3.1, taulukko 1.). Aluksi on syytä tarkastella kontekstia, johon kyseisen ajankohdan analyysit sijoittuvat.

1950-lukua tarkasteltaessa voidaan todeta, että tehtävän kansallisen työn määrä ja sen arvostus on ainutlaatuista Suomen historiassa. Pitkien ja raskaiden sotavuosien jälkeen sotakorvaukset asettivat Suomen tulevaisuuden uhan alle, josta oli vain yksi selviytymisen mahdollisuus. Samaan aikaan oli pystyttävä asuttamaan uudestaan rauhansopimuksessa menetettyjen alueiden väestö. Maa oli osaksi sodan raunioittama ja Lappi oli tuhottu melkein kokonaan, joten jälleenrakennus vaati veronsa. Suomessa oli suuri joukko sotavammaisia ja kaatuneiden omaisia, joista oli kyettävä pitämään huolta ja saatettava heidät turvallisen elämän alkuun. Suomen teollisuus oli käytännöllisesti katsoen rakennettava lähes tyhjästä uudelleen.

Tuohon aikaan merkittiin monen työmiehen verokirjaan titteliksi ”sekatyömies” ja sillä jopa ylpeiltiin. Sekatyömiehen ammattitaito ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa aina riittänyt. Sitä jouduttiin jo tuolloin uudistamaan nopeillakin toimenpiteillä eli tarvittiin ammatillista koulutusta. Erityisesti *aikuisten ammattikoulutus* oli kytkettävä läheisesti *työn yhteydessä tapahtuvaksi*. Kymmenelle tuhannelle rintamamiehelle annettiin pikakoulutusta pääasiassa työpaikoilla työssäoppimista tehokkaasti hyö-

dyntäen. Työn tekemiseen kytkettiin tällöin mukaan myös koulutuksellinen funktio. Työn ohessa tapahtuvan aikuiskoulutuksen malli havaittiin sodan aikana hyväksi. Silloin koulutettiin lähes sama määrä naisia kuin miehiäkin samoin menetelmin sotateollisuuden palvelukseen. He joutuivat korvaamaan teollisuudesta asepalvelukseen komennettuja ammattimiehiä. Tämä naistyövoima ei enää sodan jälkeen suostunut palaamaan lieden ääreen, vaan jatkoi työtään kriisiajan jälkeenkin. Seuraukset olivat kokonaisuuden kannalta pelkäästään myönteisiä. Silloin laskettiin perusta suomalaiselle metalliteollisuudelle. Puunjalostusteollisuudesta tuli saneeraamisen myötä yksi kärkiosaamisen alue maailmanlaajuisestikin ajateltuna.

Tarkasteltaessa yhteiskunnallista tilannetta 1970-luvulle tultaessa voidaan todeta, että suomalaiset olivat selvinneet 1950-luvun ongelmista. Suomi oli 20 vuodessa muuttunut alkutuotantovaltaisesta yhteiskunnasta teollisuusvaltioksi. Suomalainen yhteiskunta alkoi sanan mukaisesti siirtyä “piippujen” ja “sorvien ääreen”. Teollistumisen yksi seuraus olikin väestön muuttoliikkeen suuntautuminen maaseudulta kaupunkeihin. Toisin sanoen yhteiskunta eli jo toista sodanjälkeistä murroskauttaan. Sodanjälkeisen aikakauden oppi tuleville polville on varmasti siinä, että silloin kun arvokysymyksistä ei tarvitse kiistellä, selvittää lähes ylivoimaisistakin vaikeuksista. Tuolloin olivat perusarvot ja ilmeisesti myös työn arvot, merkitys ja päämääräasiat, kaikille työkäisille selkeitä ja yksiselitteisiä. (Leskinen, Talka & Pohjonen 1997, 33 – 35.)

Myös käynnistymässä olevien *ammattikurssikoulutus* pyrki sopeutumaan tuleviin muutoksiin. Ammattitaidon merkitys korostui teollisen kehityksen myötä. Aikuisten työammattien koulutustarpeiden tyydyttämiseksi oltiin luomassa pysyvää teollisuuden erityisoppilaitos- ja ammattikurssikeskusjärjestelmää. Niiden tavoitteena oli mahdollistaa ammatillinen koulutus aikuisille, jotka eivät esimerkiksi koulutuspaikkojen puuttumisen vuoksi olleet sitä kyenneet aikaisemmin hankkimaan. Teollistuminen ja sitä seurannut raju rakennemuutos oli varmasti vaikuttanut myös ihmisten maailmankuvaan ja sitä sääteleviin arvoihin. Työn arvostus olikin 1970-luvulle tultaessa vielä sinänsä merkittävä. Työsuorituksissa työn määrä oli kuitenkin yleensä laatua tärkeämpi. Asiakaspalvelua ei koettu kovin tärkeäksi ja jos sitä oli, oli se yleensä sattumanvaraisesti tiedostettua. Työvoimapolitiittiset arvostukset alkoivat nousta merkittäviksi ja tulivat kaikkien kansalaisten tietoisuuteen. Ammattiyhdistyspolitiittiset arvot tulivat voimakkaasti esille ja keskusjärjestöjen merkitys jopa ylikorostui. Ammatillisella koulutuksella oli sanan mukaisesti yhteiskunnallinen tilaus! Tarvittiin erityisesti teollisuuden toivomuksesta aikuisten jatko-, täydennys- ja uudelleenkoulutusta.

Sosiaalipolitiikka ja *moraalisten arvojen merkitys* alkoi uudelleen korostua, vaikka vuosikymmenen alkupuolella niihin kohdistuikin samaan aikaan myös negatiivista arvostelua etenkin parempiossaisten taholta. Vasta öljykriisin aiheuttama työttömyys alkoi muuttaa suurten kansanjoukko-

jen mielipiteitä humanimpaan suuntaan. Keskustelut perusturvan merkityksestä tulivat yleisemmin ihmisten puheissa esille. Malli perusturvasta saatiin ilmeisesti lahden toiselta puolelta eli alettiin puhua ruotsalaisten tapaan ”kansankodista”. Kaikesta huolimatta ahkeruus oli tärkeä työelämänarvo. Ammattitaitokin alkoi olla kunnia-asiaan, vaikka se valitettavasti oli usein liian kapea-alainen. Uskonnolliset arvot olivat etenkin Lapissa vielä voimakkaita.

Taloudelliset arvot alkoivat myös nousta esille. Toisaalta tavarakulttuuri sai jopa hupaisia muotoja. Se näkyi esimerkiksi henkilöautojen voimakkaana yleistymisenä. Autosta tuli usein omistajalleen niin kutsuttu ”pyhä lehmä”. Taloudellinen tulos- ja tavoitetietoisuus ulottuivat 1970-luvun alun ammattikurssikeskuksissa ja koulutusorganisaatioissa yleensä kuitenkin lähinnä vain johto- ja taloushenkilöstöön. Talouden suunnitteluun ja seurantaan käytettävät tekniset välineet ja laitteet olivat osittain vielä puutteellisia. Esimerkiksi kirjanpito oli usein huomattavasti jäljessä todellisista tapahtumista ja sen päätehtävä oli talousarvion toteutumisen seuranta. Työn tekeminen vaati yleensä paljon aikaa. Työssä oppiminen oli jo tuolloin tärkeää. Se lisäsi ja syvensi ammattitaitoa sekä paransi työhön sitoutumista. Kansantalouskäsitteet alkoivat kiinnostaa kuntataloudessa – tosin lähinnä vain valtionapukäsymysten muodossa.

Asiantuntijahaastateltava 1. antoi esimerkiksi seuraavia viitteitä siitä, minkälaisia arvoja oli tulevan koulutusreformia koskevan lainsäädännön taustalla. Haastateltava kertoi kommentteissaan ajankohdan tilanteesta ja yhteiskunnan arvoista seuraavaa:

Muuttoliikkeen hallitsemiseksi myös työllisyyskoulutus oli nostettava osaksi työllisyyspolitiikkaa. Työllisyyskoulutuksella ei tuolloin ollut omaa organisaatiota. Koulutusta toteutettiin normaaliin ammattikoulujen puitteissa. Ammattikoululaitos oli vielä varsin kehittymätön, eikä kouluilla ollut suurta intoa työllisyyskursien järjestämiseen. Niinpä kurssitoiminta oli varsin sattumanvaraista. Suuri ongelma oli, ettei koulutusta saatu syntymään sinne, missä sitä eniten tarvittiin. (asiantuntija 1. 1996, haastattelu.)

Suomessa oli jo tuolloin työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen tavoitteenä työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapaino. Keskeisiä tavoitteita olivat työvoimapolitiittisen poistaminen ja joustavuus. Kasvupoliittisina tekijöinä olivat työttömyyden torjunta, pysyväisluontoisen työllistämisen edistäminen sekä työttömäksi joutumisen uhan vähentäminen. Koulutus saattoi olla ammatillista, valmentavaa tai yleissivistävää. Erityisinä koulutusmahdollisuuksina tuli työmarkkinakoulutukseen myöhemmin mukaan myös yrittäjäkoulutus ja pakolaiskoulutus (Räsänen 1993, 18.)

Yhteiskunnallisen tahtotilan takana olevat tekijät olivat niitä vaikuttimia, jotka antoivat kansakunnalle sen voiman ja kyvyn, jota tarvittiin. Asiaan vaikutti varmasti myös se, että Suomen kansan olemassaolo ja muut pe-

rimmäiset olemisen kysymykset olivat sotavuosina ja sen jälkeen kyseenalaistettu. “Perimmäisten kysymysten äärellä” oli siis jo jouduttu käymään. Työllä oli todella suuri merkitys ja vain sen avulla voitiin selvittää kansakunnan uhkista ja velvoitteista. Selviytymiseen tarvittiin koko kansan määrätietoinen ja yhteinen ponnistus. Tuolloin työn arvokysymyksiä ei tarvinnut varmaan kenenkään pitempään pohtia. Edellä mainituista syistä johtuen ammatillisen kurssitoiminnan reformeihin johtaneet arvot ja niiden muutosten seuraukset muodostavat tutkijan mielestä mielenkiintoisen ja keskeisen tutkimusidean tässä tutkimuksessa.

4.1.3 Työmarkkinakoulutukseen oma lainsäädäntö

Vuonna 1965 tehtiin eduskunnalle lakiesitys työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta. Sen tavoitteena oli toiminnan laajentaminen ja saattaminen ainakin osittain pysyväksi. Lain esikuvana olivat pohjoismaiset mallit. Esikuvien mukaan lailla pyrittiin turvaamaan myös työttömien opiskelijoiden toimeentulo. Tällöin perustettiin myös ammattikurssiasiaain neuvottelukunta. Valtionhallinnosta mukana olivat sekä työttä opetushallinto.

TAULUKKO 4. Erillisten työllisyyskurssien ajan keskeisiä säädöksiä ja ajankohta, jolloin päätettiin perustaa ammattikurssikeskukset.

Ajankohta	Keskeiset säädökset	Tausta-arvo-oletukset
1940 – 1960-luku Erilliskurssien aika	1942 1944 1946	Sosiaaliset arvot Naisten tasa-arvo Kansallisen hätätilan lievittäminen Työvoimantarpeen lievittäminen Ammattitaidottomien aikuisten auttaminen
1950-luku	1950 1956 1957 1959	Kansainvälinen yhteistyö Konsensus työmarkkinoille
1960-luku	1965	Teknisen kehityksen korostuminen ja teollisuuden työvoiman saatavuuden takaaminen

Työmarkkinakoulutuksen toimenpiteet tehostuivat monin tavoin ja saivat uutta puhtia koko valtakunnan alueella, josta ovat esimerkkinä seuraava haastattelu ja kuvaukset.

Syksyllä 1965 tulin Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriöön valtion työmaiden yleistarkastajaksi. Päätehtäväni oli valtion työllisyystöiden järjestäminen rajun rakennemuutoksen kourissa kamppailevassa Suomessa. (asiantuntija 1. 1996, haastattelu.)

Asioiden korjaamiseksi tarvittiin järeitä toimenpiteitä. Koko toiminnan kehityksen kannalta vuosi 1966 oli hyvin merkittävä. Silloin perustettiin ammattikasvatushallitus ja koko ammattikasvatus kytkettiin näin samaan kollegioon. Sille asetettiin suuria odotuksia. Lainsäädännön kehitystyössä ansioitui erityisesti professori Aarno Niini. Monilla paikkakunnilla lainmuutokset saivat aikaan merkittävää kehitystä ammattikurssitoiminnassa. Tällöin käynnistyivät kurssikeskusten perustamistoimenpiteet. (Leskinen 1996, luento.) Toiminta sai aikaan kuitenkin myös arvostelua ja vastustusta. Työllisyysvarojen ohjailun oli tultava myös järkiperäiseksi ja tarkoituksen mukaiseksi, joten tuolloin alettiin laatia suunnitelmallisia työllisyysohjelmia (Leskinen 1997, 62 – 63).

Raivolan (2000) määritelmän mukaan aikuisten ammatillisen lisä- tai peruskoulutuksen tarve syntyy siitä, että työelämän ja peruskoulutuksen suhteita säätelevä yhtälö on mahdoton ratkaista. Työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapainottaminen vaatii, että työmarkkinoilla olisi aina oikea määrä oikein koulutettuja työntekijöitä. Tämä vaatimus jää varsinkin talouden murroskohdissa täyttymättä. Aikuiskoulutusjärjestelmä joutuukin ensimmäisenä korjaamaan kyseistä epäkohtaa. Ammattikurssikeskusten arvoperusta rakentui 1960-luvulla ja sen seurauksena syntyi ammattikurssitoiminnan lainsäädäntö.

4.2 Ammatillisten kurssikeskusten aika 1970 – 1990

Tämän luvun tarkoituksena on etsiä vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *Mitkä asiakirjoihin sisältyvät arvot ovat leimanneet maamme ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistamista vuosina 1945 – 2001?* Vastauksia etsitään myös toiseen tehtävään: *Mitä ristiriitoja on havaittavissa ammatillisissa kurssikeskuksissa työkuultuuriin ja arvoasioihin liittyen?* Myös kolmannen tehtävän kysymykseen pyritään etsimään vastauksia: *Mitä eroja tutkimusaineistossa ilmenee lainsäätäjän, koulutuksen ylläpitäjän ja opetushenkilöstön arvoperustoissa?*

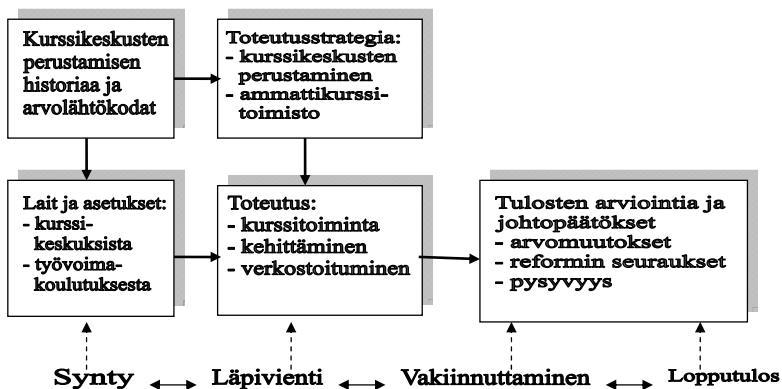
Kurssitoiminnalle asetettiin 1970-luvun alussa aivan uusia vaatimuksia ja haasteita. Ammattikurssitoiminta tuli saada riittävän tehokkaaksi ja sillä piti olla edellytykset vastata ammattirakenteen nopeaan muutokseen. Oppilaspaikkamäärissä tuli tämän vuoksi saavuttaa tietty Suomen eduskunnan hyväksymä vähimmäistaso. Hajallaan oleva työllisyysammattikurssitoiminta oli siksi keskitettävä ammattikurssikeskuksiin. Tätä varten oli laadittu perustamissuunnitelmia 34 eripuolille maata sijoittuville ammattikurssikeskuksille. Tarkoituksena oli myös muuttaa opetusohjelmia non-stop-systeemiin, johon voisi jatkuvasti ohjata uusia koulutetta-

via. Kun ammattikurssikeskusten perustamispäätöksissä oli päästy monien työläiden vaiheiden jälkeen alkuun, teki ammattikasvatushallitus kollegiopäätöksiä nopeaan tahtiin. Niinpä vuonna 1971 oli maaliskuun loppuun mennessä perustettu jo 16 ammatillista kurssikeskusta. Tarvittavien kurssikeskusten määrän perusteellisen selvityksen jälkeen valtioneuvosto antoi 3.6.1971 päätöksen ammattikurssikeskusten perustamissuunnitelmasta ja rahoituksesta. Sen mukaan tuli aikaisempien kurssikeskusten lisäksi perustaa 19 uutta kurssikeskusta. Yhteiseksi oppilaspaikkamääräksi edellytettiin 10 800. (Pohjonen 2000, 165 – 166.) Näihin yhteiskunnallisiin haasteisiin vastaaminen merkitsi kurssitoiminnan uutta kehitysaskelta eli alkua mittavalle ammatillisen aikuiskoulutuksen kurssitoiminnan reformille.

4.2.1 Ammattikurssikeskustutkimusosan toteutus Fullanin mallia soveltaen

Ammatillisten kurssikeskusten arvolähtökohdat löytyvät erillisten työllisyyskurssien toteuttamisen myötä (lukukappale 4.1). 1960-luvulla alkanut yhteiskunnallinen murros vaati ammattitaitoisia osaajia tuotantolämän palvelukseen. Enää ei selvitty pelkästään totuttujen työammattien osaamisella. Tarvittiin uusia työelämän taitoja ja osaamista – syntyi myös aikuisten ammatillisen koulutuksen kehittämisen uudet vaatimukset.

Tässä tutkimuksessa selvitetään kirjallisuusanalyysien, kuvausten ja haastattelujen avulla kurssikeskusten toteuttamisen arvolähtökohtia, strategioita ja ammattikurssitoimintaa kurssikeskuksissa. Tarkastellaan myös aikaa ennen kurssikeskusten perustamista. Päätteeksi arvioidaan mahdollisia arvomuutoksia, reformin seurauksia, lopputuloksia ja toiminnan pysyvyyttä.



Kuvio 13. Kurssikeskusjärjestelmän muutosprosessin arviointikehikko (sovellus Fullanin 1991 mallista).

4.2.2 Ammattikurssikeskusten perustamiseen liittyneet lait ja asetukset

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä kysyttiin, miten lainsäätäjän, koulutuksen ylläpitäjän ja opetushenkilöstön arvoperustat eroavat toisistaan. Tehtävän aluksi selvitetään, minkälaiset arvot liittyvät lainsäätäjän eli yhteiskunnan arvoperustaan ja millaisessa kontekstissa ne ilmenevät. Niiden näkyvä seuraus oli uudet säädökset ammattikurssitoiminnasta. Ammatillisten kurssikeskusten perustamista edesauttoi OECD:n Pariisin konferenssin kannanotto vuodelta 1968, jossa suositeltiin 2 % työvoimasta sijoitettavaksi ammatilliseen koulutukseen. Vuonna 1969 kurssikeskusten perustamista tukivat ministerit Raunio, Virtanen ja Virolainen. Asiaa edistivät myös Ruotsin ja Suomen työvoimaviranomaisten hyvät yhteydet. Sen seurausta oli välittömän tiedon saaminen työmarkkinakoulutuksen myönteisestä kehityksestä. (Leskinen, Talka & Pohjonen 1997, 77 – 78.)

TAULUKKO 5. Ammatillisen kurssikeskustoiminnan keskeisiä säädöksiä sekä oletus niiden taustalla olleista arvoista.

Ajankohta	Keskeiset säädökset	Tausta-arvo-oletukset
Erillisten kurssien aika 1960-luku	Laki 493/1965 ja asetus 670/1965 työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta	Koulutuksellinen tasa-arvo
Kurssikeskusten aika 1970-luku	Lainmuutos mahdollisti kurssikeskusten perustamisen Laki 31/1976 ja asetus 06/1976 Laki työllisyyskoulutuksesta	Ammatilliset arvot Sosiaaliset arvot
		Yrittäjyys huomioon
1980-luku Aikuiskoulutuskeskusten perustamiseen liittyviä mietintöjä	1983:54, 1983:55, 1983:81, 1987:11 ja "Melametsän komitean mietintö" 1988:34 Laki ja asetus 47/87 ja 199/87 ja 85/86 ja 415/88	Asiakaskeskeisyys Maksupalvelu Laatuarvot Joustavuuden lisääminen

Kuten aikaisemmin on käynyt jo ilmi, hallitus antoi vuonna 1965 eduskunnalle esityksen laiksi työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta. Esityksen perusteluissa todettiin, että kurssit olivat tähän mennessä suuntautuneet paljolti syrjäseutujen nuorille, jotka todennäköisesti olivat jääneet ammattikoulutuspaikkojen puutteen vuoksi vaille ammatillista koulutusta. Työllisyyskursseja järjestettiin valtion rahoittamana lähinnä huonoina työllisyysaikoina, mutta ammattitaidottomuudesta johtuvat häiriöt työmarkkinoilla eivät rajoittuneet vain työttömyyskausiin eli keskeisenä tavoitteena oli työllisyyden edistämisen lisäksi ammattitaitoisen työvoiman häiriötön saatavuus. (Pohjonen 2000, 165.) Valtio ei ottanut kurssikeskusten ylläpitovastuuta, vaan kurssikeskusten ylläpitäjiksi rek-

rytöitiin kuntatalous. Kurssikeskusten taustayhteisöjen muodostaminen oli varsin kirjavaa. Perustajataustayhteisöinä olivat kunnat, kuntayhtymät ja säätiöt. Monilla paikkakunnilla lainmuutokset saivat aikaan merkittävää kehitystä ammattikurssitoiminnassa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyttiin, mitä työkuultuuri- ja arvoriitoja on havaittavissa ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa eli niitä edeltäneissä ammattikurssikeskuksissa. Seuraavassa sitaatissa on lainaus Leskisen (1996) luennosta, josta ilmenee viitteitä ristiriidoista, joita esiintyi heti ammattikurssikeskusten perustamisen ja käynnistämisen yhteydessä:

Toiminta sai aikaan myös arvostelua ja vastustusta. Pian lain voimaantulon jälkeen havaittiin, ettei toiminnan määrälliseen laajentumiseen, tehostamiseen ja laadullisen tason nostamiseen ollut riittävästi edellytyksiä, joten myös lainsäädäntötyötä oli jatkettava. (Leskinen 1996, luento.)

Uusi laki työllisyyskoulutuksesta astui voimaan 1.3.1976. Kurssien järjestäminen rajattiin ammatillisten kurssikeskusten, ammatillisten oppilaitosten ja erityisistä syistä korkeakoulujen tehtäväksi. Laissa ja asetuksissa määriteltiin kurssikeskusten hallinto, henkilö- ja opettajakunta sekä oppilaita koskevat asiat. Laki lujitti ja vakiinnutti ammatillisten kurssikeskusten aseman ja toiminnan ammatillisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä perus- ja uudelleen koulutuksen verkostona, vaikka se edellä mainitun lain mukaan määriteltiin vain *koulutuspaikaksi* – ei siis oppilaitokseksi. Lisäksi uusi laki antoi edellytykset ryhtyä hoitamaan aiempaa laajemmin täydennyskoulutustehtäviä. (Pohjoinen 2000, 166.) Ammattikurssikeskuksen tehtävä ja tavoite oli selkeä ammatillinen koulutustehtävä, mutta ilman ammattioppilaitoksen statusta. Arvoristiriita oli muiden ammattioppilaitosten kanssa ilmeinen. Se aiheutti epätasa-arvoa esimerkiksi ammattikurssikeskuksen identiteetin ja muiden ammattioppilaitosten henkilöstön arvostuksen välille.

Mainittuja toiminnan kehittämisen esteitä poistui, kun saatiin muutos lakiin työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta. Vuoden 1970 työllisyyslaissa työllisyyskoulutus nähtiin keinona, jonka avulla voitiin supistaa työvoiman tarjontaa lisäämällä koulutettavien määrää ja pidentämällä kurssien kestoja työttömyysaikoina. Työllisyyskoulutusta voitiin antaa ammatillisena perus-, täydennys- ja uudelleen koulutuksena. Lainmuutos mahdollisti myös kurssikeskusten perustamisen ja koulutuksen järjestämisen kokovuotiseen talousarvioon perustuen. Kurssitus keskitettiin erityisiin ammattikurssikeskuksiin vuonna 1970. (Katajisto 1993, 6–7.)

4.2.3 Ammatillisten kurssikeskusten perustamisen toteutusstrategiat

Ammattitaitoisen työvoiman saatavuus aiheutti jatkuvasti vaikeuksia työmarkkinoilla. Työministeriön toteamuksen mukaan tilanne muodostui Suomessa erityisen huolestuttavaksi 1970-luvun alussa. Silloin Etelä-Suomen teollisuusalueilla alkoi ilmetä pulaa ammattitaitoisista työntekijöistä. Samaan aikaan kehitysalueilla ja varsinkin maaseudulla suuri määrä nuoria etsi epätoivoisesti työtä. Suuret ikäluokat pyrkivät löytämään paikkansa yhteiskunnassa. Oli selvää, että työvoimaviranomaiset näkivät välttämättömänä lisätä työllisyyskoulutustarvetta.

Ammattikoulujen voimakkaasta vastustuksesta huolimatta, lakiesitys ammatillisista kurssikeskuksista annettiin eduskunnalle tarpeen sanelemana. Näin vuodesta 1970 muodostui ammattikurssitoiminnalle käänteen tekevä. Asiaa vauhdittivat vielä vuonna 1971 perustettu opetusministeriön työryhmä ja valtioneuvoston tekemä periaatepäätös. Ammattikouluviranomaiset puolestaan katsoivat, että heillä oli yllin kyllin töitä ammattikoulutuksen järjestämisessä ammattikouluikäisille. Närää aiheutti erityisesti se, että työllisyyskurssilaisilla oli paremmat sosiaaliset edut kuin varsinaisilla ammattikoululaisilla. Pelättiin, että ammattikouluikäiset nuoret jättäytyvät pois varsinaisen ammattikoulutuksen piiristä, odottelevat vuoden pari työllisyysturvan varassa ja tulevat siten työllisyyskoulutuksen piiriin. Vallinneessa tilanteessa oli yhtäkaikki välttämätöntä laajentaa työllisyyskoulutusta. (asiantuntija 1. 1996, haastattelu.)

Tämän tutkimuksen tekijä toteaa, että Rovaniemen seudulla ammattikoulujen asenne kurssitoimintaa kohtaan oli yleiseen linjaan nähden erilainen. Valtion ja silloisen kuntayhtymän ammattikoulut ottivat aktiivisesti osaa kurssitoiminnan käynnistämiseen ja Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen perustamiseen.

Neuvottelujen tuloksena päädyttiin siihen, että Suomeen rakennettakoon työllisyyskoulutusta varten itsenäinen ammattikurssikeskusverkko. Suunnitelmien mukaan kurssikeskuksia tuli olla yksi jokaisessa läänissä ja tietysti Etelä-Suomen suurissa kaupungeissa omansa. Pulmallisin tilanne oli vaikeimmilla alityöllisyysalueilla, missä työllisyyskurssitoimintaa kaivattiin kipeimmin. Usein varsinaisen ammattikoulutoiminnankin järjestäminen oli kesken, eivätkä kunnat kiinnostuneet kustantamaan muualle muuttavien nuorten koulutusta. Työllisyyskoulutus ei näin ollen lähtenyt käyntiin siellä, missä sitä olisi eniten tarvittu, ja moni joutui maailmalle vailla ammattitaitoa. Todettiin, että kun valtio oli rakentanut kehitysalueiden ykkösvyöhykkeen lääneihin ammattikoulut, se voisi rahoittaa myös ammattikurssikeskukset. Budjettipäällikkö Paavela hyväksyi näkemyksen. Ammattikurssikeskukset kehitysalueiden ykkösvyöhykkeellä, siis myös Rovaniemelle, rakennettiin ripeästi seuraavan vuoden budjetissa olleilla määrärahoilla. (Oinas 1996, lehtiartikkeli.)

Kurssikeskusten perustamisvauhti oli kova. Helmikuussa 1973 oli perustettu jo 34 uutta kurssikeskusta. Vuoden 1980 loppuun mennessä oli valmiina maan kattava 43 kurssikeskuksen verkosto. Kehitysalueille perustetut yksiköt tehtiin etuoikeutettuina ja täysin valtion rahoituksella. Kiinteiden toimintayksiköiden rakentamisen myötä siirryttiin moderneihin koulutuskiinteistöihin ja päästiin näin eroon “navettakulttuurista” ja “romuvarastoista”. (Leskinen 1997, 85–86.) Eli kun päästiin alkuun, ammatillisen aikuiskoulutuksen kentässä alkoi tapahtua. Ammattikurssikeskuksia perustettiin ympäri Suomea. Ammattikasvatushallituksen ammattikurssitoimisto otti tilanteen jämäkästi haltuunsa. Sen tarmokkuus alkoi näkyä kentällä voimakkaana järjestelmän kehittämisen ohjaajana ja hallinnonin koordinoijana.

4.2.4 Ammattikurssikeskusten perustamisen vaikutuksia

Ammatillisen aikuiskoulutuksen tehtäväkenttään tuli 1980-luvun vaihteessa mukaan uusia toimintamuotoja ja koulutusaloja. Niitä olivat esimerkiksi ammatinvalinnallinen ja maahanmuuttajien koulutus sekä yrittäjäkoulutus. Aloitettiin myös konsultointi- ja maksupalvelutoiminta. Uutena alueena alkoi lyhytkurssitoiminta, jota kehitettiin työssä ja toimessa olevia henkilöitä varten. Opiskelijoiden opintososiaaliset edut kehittyivät aivan uudella tavalla. Opiskelijoiden työhön sijoittumista alettiin seurata tehokkaammin. Kurssikeskusten organisaatiot alkoivat uudistua myönteiseen suuntaan: apulaisrehtorit, osastonjohtajat ja johtoryhmät aloittivat työnsä. Myönteistä seurausta oli myös liiketoiminnallisen kehityksen ja osaamisen painottaminen silloisissa kurssikeskuksissa.

Yhteistoiminta teollisuuden kanssa tiivistyi huomattavasti. Koulutuksen arvostus työmarkkinoilla sai uutta arvostusta ja aikuisten ammatillinen koulutus alkoi huomattavasti lisääntyä. Koulutusta lähdettiin suunnittelemaan vuosittaisten koulutusohjelmien mukaan. Saatiin paremmin osaavia opettajia. Saatiin koneita, laitteita, kalustoja, välineitä ja ajanmukaisempia opetustiloja. (asiantuntija 1. 1996, haastattelu.)

Erilliskurssitoiminta monipuolistui ja poisti samalla perinteisten alojen liiallista jäykkyyttä. Myös kokonaan uusien ammattikuntien koulutusta käynnistettiin. Näitä olivat esimerkiksi kaivosalan koulutus, maansiirto- ja turvekoneen kuljettajien ja asentajien koulutus, raskaiden ajoneuvojen kuljettajakoulutus, mobiili- ja torninostureiden kuljettajakoulutus ja niin edelleen. Elinkeinoelämään viriteltiin uusia palvelutoimintoja. Niitä olivat esimerkiksi maksupalvelutoimintana toteutettu konsultointi, lyhytkurssitoiminta ja projektitoiminta.

Panin tyytyväisenä merkille sen, että asenteet työllisyyskurssitoimintaa kohtaan olivat varsinaisten opetusviranomaistenkin taholla muuttuneet muutamassa vuodessa perusteellisesti. Kurssi-

toiminnan eriyttäminen omiin laitoksiinsa näytti tässä asiassa olleen aivan oikeaan osunut toimenpide. Uudet kurssikeskukset, niiden nykyaikainen varustus ja toiminnan itsenäisyys virittivät innostusta ja koulutushalua. Toiminta laajeni ripeästi. Käytännön toiminnassa ilmeni toki ongelmiakin, joista ehkä merkittävin oli opettajien rekrytointi. (asiantuntija 1. 1996, haastattelu.)

Teollisuusammateissa oli tuolloin kysyntä ja tarjonta valtakunnan tasolla tasapainossa. Alueellisia ja paikallisia työvoiman tasapainohäiriöitä kuitenkin ilmeni. Taloudellisessa aktiivisuudessa oli läänien ja paikkakuntien välillä melko suuria vaihteluita. Työvoiman niukkuuteen pystyttiin periaatteessa vastaamaan joko koulutuspoliittisin, lähinnä aikuiskoulutuksen keinoin tai työvoimapolitiittisin keinoin muun muassa edistämällä työvoiman liikkuvuutta. (Km. 1983:81, 4 – 5.) Niille poliittisille päättäjille, jotka ovat nähneet ammattikurssitoiminnan kehittämisen tärkeäksi ja ovat olleet valmiit uhraamaan siihen myös varoja, on annettava ”kaunis kiitos”. Pelot, joita poliitikot 60-luvun lopulla ja 70-luvun alussa nostivat kurssitoimintaa vastaan, ovat jälkepäin arvioituina olleet aiheettomia. (Oinas 1996, lehtiartikkeli.)

Kun maan sisäinen muuttoliike oli kiivaimmillaan, käytiin vakavaa keskustelua siitä, tyhjennetäänkö ammattikurssikeskusten myötävaikutuksella syrjäseudut ja ajetaan aktiiviväestö Teollisuus-Suomeen. Se oli tietysti kehitysalueiden kannalta vakava kysymys, mutta koulutus oli nähtävä myös kahdesta muusta näkökulmasta, ihmisen kannalta ja elinkeinojen kehittämisen kannalta. Kehitysalueen työttömälle nuorelle oli välttämätöntä saada koulutus ammattiin ja mikä samalla toisi hänelle työpaikan elinkeinoelämässä. Tärkeä periaate oli myös se, että koulutuksen tuli tapahtua niille aloille, joissa oli työvoiman kysyntää, eli työtä tarjolla, olipa sitä sitten missä päin maata tahansa. (asiantuntija 1. 1996, haastattelu.)

Viimeisimmän vuosikymmenen aikana ammattikurssitoiminta oli laajentunut huomattavasti. Osa ammattikasvatustahallituksen alaisesta aikuisille tarkoitettusta koulutuksesta toteutettiin myös ammatillisena kurssitoimintana. Tavallisesti tällä ymmärrettiin työllisyyskoulutuslainsäädännön perusteella järjestettävää työllisyyskoulutusta sekä ammatillisten oppilaitosten järjestämää muuta ammattikurssitoimintaa. Oppilaitosten järjestämät kurssit olivat pääasiassa tarkoitettu ammatilliseksi lisäkoulutukseksi ja ammatillisen peruskoulutuksen saaneille tai henkilöille, joilla oli työkokemusta. Esimerkiksi vuoden 1986 aikana ammattikurssille osallistui noin 160 000 opiskelijaa ja keskimääräinen ryhmäkoko oli 16,5 opiskelijaa kurssia kohti. Opetustunteja kertyi yhteensä 400 000, ja keskimäärin kurssit olivat 39,7 tunnin laajuisia. Kaiken kaikkiaan ammattikurssit olivat olleet kestoiltaan varsin lyhyitä ja ne oli toteutettu suhteellisen pienille ryhmille. Ammattikurssit soveltuivat parhaiten juuri tietyn tyyppiseen koulutukseen. Toisaalta ne olivat luonteeltaan erittäin jousa-

va koulutusmuoto, jonka avulla pystyttiin reagoimaan nopeasti muuttuneisiin olosuhteisiin. (Juhela 1986, 1–31.)

4.2.5 Ammattikurssitoiminnan kehittäminen ja toteutus kurssikeskuksissa

Ammattikurssitoiminta käynnistyi ammattikasvatushallituksen tiukassa ohjauksessa ja sääntelyssä. Kurssikeskusten suoritustasot siirtyivät moduulirakenteisten opetusohjelmien suunnittelulla kehityksen kärkeen vuonna 1972. Kaikkien pääalojen oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien valmistuminen käynnistyi niihin nimettyjen työryhmien toimesta. Työryhmiä johtivat ammattikurssitoimiston ammattialakohtaiset tarkastajat ja ylitarkastajat. Niiden seurauksina syntyi kurssikeskuksiin lukuisa joukko ammattialakohtaisia verkostoja, jotka lisäsivät keskinäistä vuorovaikutusta ja kohottivat ammatillista itsetuntoa. Ammattikurssitoimiston myötävaikutuksella työryhmät lähestyivät ammattijärjestöjä. Yhteisissä tilaisuuksissa esiteltiin ja pyydettiin lausuntoja opetussuunnitelmien sisällöistä ja kirjattiin annettuja ohjeita jatkotyöstöä varten. Samalla markkinoitiin ammattijärjestöille ja elinkeinoelämälle kurssikeskusten omaa toimintaa. Opettajien pedagoginen koulutus käynnistyi ammattikasvatushallituksen vaatimuksesta ja ammattikoulujen opettajaopistojen toimesta. Opettajankoulutus oli aluksi kurssinopettajille suunnattua poikkeuskoulutusta, joka myöhemmin nivottiin perinteiseen ammattikoulujen opettajien valmistukseen.

Yhtenä erikoisena 1970-luvun alkuvuosien kehittämishankkeena voidaan mainita silloisen toimistopäällikkö Elorannan käynnistämä standardoidun testijärjestelmän rakentamisyrittäminen ammattikurssitoiminnan käyttöön. Ammattialakohtaisia testien laadintaryhmiä perustettiin. Keskeisenä tavoitteena oli laatia testipatteristo, joka korreloisi valmiin ammatiosajaan osaamisen kanssa. Tehtävät olivat enimmäkseen nelivalintatehtäviä, joissa vain yksi vaihtoehto oli oikea. Muut kolme vaihtoehtoa laadittiin siten, että niitä ei voinut arvata eli niiden väärinarvausprosentti oli keskimäärin sama. Testejä kokeiltiin ja toteutettiin omien kurssien oppilailta. Laskettiin hajontaprosentteja, kalkyloitiin ja korjattiin vaihtoehtoja sopiviksi. Auto-, rakennus- ja metalliala taisivat päästä pisimmälle testistöjen valmistamisessa. Lopulta testistöjen rakentaminen kaatui ilmeisesti resurssipulaan ja testattavien otannan vähäisyyteen – testeistä ei saatu valideja. Ilkeä väite kertoi myös, että testeistä tuli niin hienoja ja vaativia, että ammatiosajatkaan eivät selvinneet niistä. Hankkeen hyöty oli kuitenkin se, että se kehitti ammattikurssiopettajien käyttämiä oppimistulosten mittausten menetelmiä. Samalla ne vahvistivat ammattialakohtaisia verkostoja ja yhteistyötä ammattikurssitoimiston kanssa. Yhteisenä tavoitteena oli koko ajan paremman ammatillisen koulutuksen kehittäminen sekä elinkeinoelämän ja muiden koulutuksen tarvitsijain palveleminen.

1980-luvulla työelämän muutokset alkoivat näkyä esimerkiksi sanomalehtien työpaikkailmoituksissa. Niissä ei aina haettu työntekijöitä tiettyihin työtehtäviin eikä myöskään ammattitaitoja oltu rajattu. Niissä kuvattiin yrityksen ilmapiiriä ja julkikuvaa. Etsittiin ihmisiä, jotka kokivat ilmoituksissa kuvatun maailman kiehtovana. Niissä korostettiin työntekijöiden kiinnostusta ja motivoitumista työhön sekä kulttuurista yhteensopivuutta työnantajan maailmaan. Varsinaisista työtehtäviin liittyvistä taidoista ei puhuttu sanaakaan. Kyseiset ilmoitukset olivat tietysti ääritapauksia, mutta antoivat silti signaaleja tulevasta. Esimerkiksi varasotyöntekijöitä on etsitty ilmoituksella, jossa tärkeimpiä vaatimuksia olivat kehityskelpoisuus ja työn kokeminen haasteena. Muodollinen pätevyys korostui entistä vähemmän – tärkeämpää olivat työyhteisön kokonaisuuteen liittyvät seikat sekä hakijan oma suhde tulevaan työhön. (Vuorinen 1991, 55.) Alettiin saapua aikakaudelle, jossa sosiaaliset arvot alkoivat ohittaa tiedollisten ja taidollisten arvojen yksinvaltiutta työpaikoilla.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysyttiin, *mitkä asiakirjoihin sisältyvät arvot ovat leimanneet Suomen ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistamista vuosina 1945–2001?* Tehtävään etsitään vastauksia 1990-luvun alun reformin osalta erityisesti seuraavassa luvussa mainittavista opetusministeriön mietinnöistä. Ne edustavat samalla lainsäätäjän eli yhteiskunnan näkemyksiä kyseisen ajankohdan ammatillisen koulutuksen arvoista ja arvostuksista. Mietintöjen tuottajina toimineisiin toimikuntiin nimetyt jäsenet muodostivat edustavan otoksen elinkeinoelämän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen asiantuntijoista. Suunnitteluelinten mietinnöt ja raportit kuvaavat hyvin ammattikurssitoiminnan tuloksia ja niiden kehittämisen tavoitteita. Samalla ne peilaavat kulloisenkin aihealueen ja ajankohdan arvoperustaa, joihin toimikuntien kehitysehdotukset ovat perustuneet. Seuraavassa luvussa kuvataan tutkimuksen kannalta merkittäviä otoksia, diskursseja ja analyysjä valtioneuvoston julkaisemista 1980-luvun toimikuntien ja työryhmien mietinnöistä ja raporteista.

4.2.6 Aikuiskoulutuskeskusjärjestelmän arvoperusta ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistoimikuntien ja työryhmien mietinnöissä ja lainsäädännössä

Valtioneuvosto perusti 1980-luvulla useita toimikuntia ja työryhmiä pohtimaan ammatillista aikuiskoulutusta ja ammattikurssitoiminnan kehittämistä. Ammatillisen aikuiskoulutuksen toimintamuotoina ovat *ammatillinen perus-, jatko-, täydennys- ja lisäkoulutus sekä uudelleen koulutus*. Tarkastelun kohteina ovat Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan (Perusktmk, 1983:54), Aikuisten lisäkoulutuksen toimikunnan (Lisäktmk, 1983:55), Ammatillisen koulutuksen kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmän (Kehittämistktr, 1983:81), Ammatillisen koulutuksen säädöstoimikunnan (Säädöstmk, 1987:11) ja Kurssikeskustoittoimikunnan (Kurssikeskustmk, 1988:34) mietinnöt sekä myös osa niiden valmistelun seurauksena säädetyistä lainsäädännöistä. Mietinnöt valittiin

tarkemman arvoanalyysin kohteeksi sen vuoksi, että ne koskivat pääasiassa kurssimuotoisen ammatillisen aikuiskoulutuksen toteumia, niiden kritiikkiä ja tulevia tavoitteita. Lisäksi mietintöjen takana olleet toimikunnat ja työryhmät tarkastelevat ammatillisen aikuiskoulutuksen arvoja ja tavoitteita yksilöiden, ylläpitäjien eli organisaatioiden sekä yhteiskunnan kannalta. Tutkijan suorittamissa mietintöjen analyyseissä arvioidaan kehittämistavoitteita ja arvovalintoja, jotka koskevat yksilöä. Niissä oikeutetaan ja velvoitetaan yksilöt osallistumaan aikuiskoulutukseen. Niissä käsitellään myös opiskelun mahdollistamisen kysymystä ajan, paikan, tavoitteiden ja aikuisten työ- ja elämäntilanteiden näkökulmasta. Sen jälkeen tarkastellaan ylläpitäjää eli aluetasoa koskevia arvoja. Lopuksi tutkitaan koko yhteiskunnan arvoja edellä mainittujen asiakirjojen mukaan.

Yksilötason arvovalinnat. Niiniluoto toteaa, että arvoja voidaan pitää suhteellisen itsenäisinä abstrakteina luomuksina, joiden tehtävä on toiminnan suuntaaminen ja oikeuttaminen. Myös G. E. Moore (1969; 1903) näkee asian samalla tavalla. Hänen mukaansa arvo esiintyy ihmisen toiminnan ja sen kohteiden koko alueella. Arvo-ominaisuuden esiintyminen voidaan todeta suoraan eli intuitiivisesti. Arvointutitio on välitön kokemisen muoto, jolla todetaan arvon olemassaolo jollakin alustalla. (Rawls 1988; 1971, osa I.) Käytettäessä komiteamietintöjä edellä mainittuina tutkimusalustoina, voidaan todeta, että niissä asetetaan useita arvoperusteisia päämäärätavoitteita.

Oikeus ja velvollisuus osallistua ammatilliseen lisäkoulutukseen. Vaatimus koskee jokaista työelämässä toimivaa aikuista. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen (Peruskntm, 1983:54) ja lisäkoulutuksen toimikuntien (Lisäktm, 1983:55) käsitysten mukaan koulutuksen osallistumisen tosiasiallisia edellytyksiä tulee kehittää edelleen. Seuraavassa toimikuntien esityksiä yksilötason kehittämistavoitteista uuden ammatillista aikuiskoulutusta koskevan lainsäädännön valmistelijoille:

Kaikille aikuisille tulee taata samanlaiset tosiasialliset mahdollisuudet opiskeluun (Peruskntm, 1983:54, 4).

Jokaisella työelämässä toimivalle aikuisella tulee olla oikeus osallistua tarvittaessa ammatilliseen lisäkoulutukseen (Lisäktm, 1983:55, 226).

Tulee edistää kaikkien työelämässä toimivien ammattitaidon, henkisten voimavarojen ja persoonallisuuden monipuolista kehittämistä (Lisäktm, 1983:55, 226).

Kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmä (Kehittämistktr, 1983:81) perusteli edellä esitettyä työssä toimivien *oikeutta* ja mahdollisuutta saada osallistua maksuttomaan työllisyyskoulutukseen seuraavalla toteamuksella:

Työllisyyskoulutuksella on voitu ennalta ehkäistä yritysten työllisyysongelmien syntymistä (Lisäktmk, 1983:55, 33).

Koulutuksen laajentumisen esteiden poistamisella ennalta edistetään myös toimessa olevien ammattityöntekijöiden työllisyyttä ja poistetaan mahdollisia työttömyyden uhkia.

Yksityisoppilaana opiskelun mahdollisuudet. Lisäkoulutuksen toimikunnan näkemyksen mukaan aikuisten lisäkoulutuksen mahdollisuuksien tiellä olevia esteitä tulee raivata edelleen (Lisäktmk, 1983:55).

Ammatillista lisäkoulutusta kehitettäessä tulee ottaa huomioon aikuisten elämän- ja työtilanteet ja monet sidonnaisuudet sekä rajoitetut mahdollisuudet osallistua koulutukseen (Lisäktmk, 1983:55, 226).

Yksityisoppilaana opiskelun mahdollisuudet tulee laajentaa kaikki oppilaitosmuodot koskeviksi (Lisäktmk, 1983:55, 226).

Tietyn ammatillisen koulutuksen saaneille tulee myös luoda mahdollisuus täydentää opintojaan myöhemmin samassa oppilaitosmuodossa (Lisäktmk, 1983:55, 226).

Opiskelu omalla paikkakunnalla vai muualla. Lisäkoulutuksen (Lisäktmk, 1983:55) toimikunnan kannanoton mukaan omaehtoisen aikuiskoulutuksen alueellisia mahdollisuuksia ja tarjontaa on lisättävä.

Omaehtoisen opiskelun mahdollisuuksia on oltava tarjolla nykyistä enemmän omalla paikkakunnalla (Lisäktmk, 1983:55, 226).

Opiskelu työssä vai työajan ulkopuolella. Lisäkoulutuksen toimikunta (Lisäktmk, 1983:55) katsoo kannanotossaan myös työajan ulkopuolella järjestettävän opiskelun tärkeäksi.

Opiskelu pitää mahdollistaa myös työajan ulkopuolella, esimerkiksi iltaisin tapahtuvana (Lisäktmk, 1983:55, 226).

Myös ammatillisen koulutuksen kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmä (Kehittämistktr, 1983:81) painotti iltaopiskelun mahdollisuuksien kehittämistä.

Työn ohella tapahtuvan opiskelun mahdollisuuksien parantamista tulee edistää iltaopiskelua kehittämällä (Kehittämistktr, 1983:81, 9–11).

Koulutukseen pääsy. Perus- ja lisäkoulutuksen toimikuntien (Perusktmk, 1983:54 ja Lisäktmk, 1983:55) mielestä koulutukseen pääsy on vielä liian hankalaa eli pääsyn esteitä on poistettava.

Kaikille aikuisille tulee taata samanlaiset tosiasialliset mahdollisuudet opiskeluun (Perusktmk, 1983:54, 4).

Koulutukseen pääsyn tulee olla joustavampaa ja perustua pohjakoulutuksesta riippumatta henkilön tosiasiallisiin tietoihin ja taitoihin (Lisäktmk, 1983:55, 226).

Aikuisten opiskelusta on karsittava tarpeettomat ja rajoittavat muodollisuudet (Lisäktmk, 1983:55, 226).

Myös kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmän (Kehittämistktr, 1983:81) mietinnön mukaan koulutukseen pääsyä on kehitettävä joustavammaksi ja ammatinvallinnan ohjausta kehitettävä tarkoituksenmukaisemmaksi.

Työllisyyskoulutuksen ensisijainen kohderyhmä on ollut ja tulee jatkossakin olemaan työttömät ja työttömyysuhan alaiset työnhakijat (Kehittämistktr, 1983:81, 33).

Vaikka koulutukseen hakeuduttaessa henkilökohtaisten taipumusten ja pyrkimysten tulee olla etusijalla, on ammatinvalinnanohjauksella pyrittävä vaikuttamaan siihen, etteivät ammattikoulutukseen hakeutuvat keskity vain harvoille muotialoille (Kehittämistktr, 1983:81, liite 1, 2–3).

Teollisuustyön arvostuksen parantamiseksi on ammatinvalinnanohjauksen ja yritysten tehostettava teollisuustyötä, teollisuuden työoloja ja yrityksiä koskevaa tiedotusta (Kehittämistktr, 1983:81, liite 1, 2–3).

Persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen tavoitteet aikuiskoulutuksessa. Aikuisten perus- ja lisäkoulutuksen toimikuntien (Perusktmk, 1983:54 ja Lisäktmk, 1983:55) kannanottojen mukaan Suomessa omaksuttu talous- ja tuotantoajattelu edellyttää tutkimus- ja tuotekehitystyön sekä koulutuksen voimakasta kehittämistä. Tiedon kasvu (Kehittämistktr, 1983:81, 33) vaikuttaa kaikkien olennaisimmin tuotantotoiminnan kehittämiseen. Myös tuotantos suunnan ja tuotantoteknologian muutoksista johtuvat koulutustarpeet ovat yleistyneet merkittävästi.

Ammattitaitoon liittyvien tiedon, taidon ja asenteiden keskinäissuhde on ehkä tulevaisuudessa nähtävä nykyistä *avarammin*. Ammattitaito sisältää aikaisempaa enemmän sellaista ammatillista ajattelutapaa, joka mahdollistaa uusien toimintojen omaksumisen yhteiskunnan, ihmisten, teknologian ja työtehtävien kehittyessä. (Perusktmk, 1983:54, 18.)

Työelämään osallistuminen edellyttää yhä parempaa ja monipuolisempaa ammattitaitoa (Perusktmk, 1983:54,18).

Tulevaisuudessa lähes kaikki työtehtävät edellyttävät myös vahvaa ammattikoulutusta (Perusktnk, 1983:54, 18).

Tuotantotoimintaa tulee kohdentaa kapealle, korkeata asiantuntemusta ja ammattitaitoa vaativille erikoisalueille (Lisäktmk, 1983:55, 224).

Lisäkoulutuksen toimikunta (Lisäktmk, 1983:55) esittää myös tutkintotavoitteisen jatkokoulutuksen yleisrakenteen kehittämistä portaittain etenevien suoritusten sarjaksi.

Kunkin aikuisen on voitava edetä hahmotellun rakenneratkaisun puitteissa henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa mukaisesti ja suorittaen vain niiden osa-alueiden opintoja, joilta hänellä ei ole ennestään riittäviä tietoja (Lisäktmk, 1983:55, 226 – 227).

Opinto-ohjelmiin on voitava ottaa myös eri oppilaitosten ohjelmiin sisältyviä opintosuorituksia (Lisäktmk, 1983:55, 226 – 227).

Taloudellisen kasvun hidastuminen ja epävarmuus sekä teknologian kehitys tekevät välttämättömäksi arvioida uudelleen *elämän perusarvoja* ja sitä maailmankuvaa, jonka pohjalta tulevaisuuden suunnitelmat tehdään (Perusktnk, 1983:54, 40).

Arvojen ja elämäntavan muutos vaikuttaa ihmiseen, hänen tapansa hahmottaa maailmaa (Perusktnk, 1983:54, 40).

Kehittämistoimenpiteiden kartoitusryhmän (Kehittämistktr, 1983:81) esityksen mukaan:

Koulutuksessa on pantava riittävästi painoa käytännön tehtävien hallinnalle (Kehittämistktr, 1983:81, 17).

Ammatillisessa koulutuksessa tulee tärkeällä sijalla olla *uusi teknologia*, sen käyttöön otto ja sovellukset. Tämä edellyttää monipuolisen koulutuksen saantia, ammattihenkilöitä, jotka kykenevät tietojensa soveltamiseen *luovalla tavalla* niissä uusissa tilanteissa, joita työelämä ja teknologian kehitys tuo tullessaan (Kehittämistktr, 1983:81, 17.)

Myös säädöstoimikunnan mukaan (Säädöstmk, 1987:11):

Työelämässä jo toimivien aikuisten puuttuvaa ammatillista peruskoulutusta on pyrittävä täydentämään työllisyyskoulutuksella (Säädöstmk, 1987:11, 33).

Aikuisten elämäntilanteet, työtilanteet ja monet sidonnaisuudet kouluttautumisen näkökulmasta. Aikuisten ammatillisen pe-

rus- ja lisäkoulutuksen toimikuntien (Perusktnk, 1983:54 ja Km.1983:55) mielestä koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen aikuiskoulutuksessa merkitsee huomion kohdistamista erityisesti taloudellisesti tai sosiaalisesti epäedullisessa asemassa oleviin sekä alueelliseen ja sukupuolten väliseen tasa-arvoon.

Yhteiskunta kohdistaa erityistoimia niihin väestöryhmiin, jotka erityisesti kärsivät osallistumisen esteistä (Perusktnk, 1983:54, 4).

Jatkokoulutuksessa tulee käyttää nykyistä enemmän etäopiskelun, ohjatun opiskelun ja monimuoto-opiskelun keinoja (Lisäktmk, 1983:55, 226).

Ammatillisen koulutuksen kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmän (Km.1983:81) pääehdotuksena voitiin pitää ammatillisen perus- ja uudelleen koulutuksen yhtenäistä koulutusrakennetta, erilaisten myös keskiasteen oppilaitosten tehokasta käyttöä ammatillisen aikuiskoulutuksen antajina sekä edellä mainittujen tavoitteiden edellyttämiä muutoksia lainsäädännössä ja hallinnossa. Lain muutos työllisyyskoulutuksesta edellyttää:

Työllisyyskoulutusta voi saada myös työsuhteessa (Kehittämistktr, 1983:81, 9 – 11).

Koulutus olisi ilmaista, samaten kurssiin liittyvät asetuksessa mainitut matkat ja lääkärin tutkimukset sekä oppilasmajoitus ja ruokailu (Kehittämistktr, 1983:81, 9 – 11).

Yritysten sisällä tapahtuvan koulutuksen laajentumisen esteet ovat sekä rahallisia että periaatteellisia (Kehittämistktr, 1983:81, 33).

Käytännössä tämä tarkoitti, että valtio suorittaisi oppilaille normaalit kurssietuudet ja työnantaja maksaisi enintään tulojen suuruisen palkan (Kehittämistktr, 1983:81, 9 – 11).

Vuonna 1987 voimaan tulneiden työllisyyskoulutuslain ja -asetuksen muutosten (47/87 ja 199/87) jälkeen on ollut mahdollista myöntää työllisyyskoulutusetuuksia opiskeluun muussakin ammatillisessa koulutuksessa kuin työllisyyskursilla.

Työttömän koulutustaustan ja elämäntilanteen huomioon ottaen voitaisiin antaa myös työllisyyskoulutusta pitkäaikaisempaa, perusteellisempaa ja laaja-alaisempaa koulutusta taloudellisesti tuettuna (Kursikeskustmk, 1988:34, 83).

Toimenpiteellä pyrittiin hyödyntämään myös ammatillisten oppilaitosten vapaana olevaa kapasiteettia.

Opetushenkilöstön pätevyyden ylläpito. Kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmä (Kehittämistktr, 1983:81) korostaa mietinnössään kurssikeskusten opettajan täydennyskoulutuksen merkitystä.

Opettajat pystyvät täydennyskoulutuksen avulla välittömästi suunnittelemaan opetuksensa ajantasaiseksi (Kehittämistktr, 1983:81, 21–22).

Koska opettajat pääosaltaan laativat myös oppimateriaalia, välittyä ajanmukainen tieto myös oppikirjoihin ja muuhun materiaaliin. Opettajan-koulutuksessa pyritään entistä paremmin selvittämään opettajien kokemat koulutustarpeet ja laatimaan koulutusta niiden pohjalta. (Kehittämistktr, 1983:81, 21–22.)

Ammatillisen opetuksen laadun ja ajanmukaisuuden varmistamiseksi on koulutuksessa kehitettävä niitä valmiuksia, joita tarvitaan uusien tai muuttuvien työtehtävien omaksumiseen (Kehittämistktr, 1983:81, 17).

Säädöstoimikunnan mukaan (Säädöstmk, 1987:11) ammatillisten kurssikeskusten tulee vielä kiinteämmin kuin muiden ammattioppilaitosten pysyä kehittyvän työelämän tasalla. Tästä syystä laadittiin seuraava ammattitaidon ylläpitovaatimus:

Korostetaan myös opetushenkilökunnalta vaadittavan tiedollisen ja taidollisen ammattitaitovalmiuksien ylläpitoa (Säädöstmk, 1987:11/liite 3, 139).

Säännös vastaa voimassa olevia ammatillisia kurssikeskuksia koskevia säännöksiä. Samassa liitteessä sitä ilmentää säädöstoimikunnan III osamietinnöstä otettu seuraava lainaus:

Kurssikeskuksen rehtorille ja opettajalle määrättävä ammattitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi velvollisuus osallistua alan käytännön työtehtäviin ja koulutukseen (Säädöstmk, 1987:11/liite 3, 130).

Ylläpitäjän eli aluetason arvovalinnat. Yhteisön oikeudenmukaisuuden käsitys on oltava lähes sama kuin yhteiskunnan. Se on ensisijassa nähtävä mittapuuksi, jolla arvioidaan esimerkiksi (Rawlsin 1988; 1971, osa I) työyhteisön perusrakenteen jakonäkökohtia. Tätä mittapuuta ei kuitenkaan ole sekoitettava muita hyveitä määritteleviin periaatteisiin. Perusrakenne ja sosiaaliset järjestelyt yleensäkin voivat olla tehokkaita tai tehotomia, avara- tai ahdasmielisiä sekä paljon kaikkea muuta oikeudenmukaisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden välillä. Ne, jotka antautuvat keskinäiseen yhteistoimintaan, valitsevat yhdessä yhdistetyllä toimella periaatteet, jotka jakavat perusoikeudet ja perusvelvollisuudet ja määräävät yhteistoiminnan hyödyn jaon. Kun oikeudenmukaisuus kä-

sitetään ”reiluksi peliksi”, perinteisen yhteiskuntasopimuksen luonnon-tilaa tulee vastaamaan tasa-arvon asetelma. Oikeudenmukaisuus on yhteiskunnallisten instituutioiden tärkein hyve. Oikeusarvojen olemassaolo vaatii toisten arvojen olemassaoloa. (Rawls 1988; 1971, osat I ja II.) Koulutusorganisaatioissa niitä ovat erityisesti moraaliset ja tiedolliset arvot. Mietintöjen esitykset hallinnollisesta muutoksesta korostavat aluetason kurssikeskusten parempaa oikeudellista asemaa ja sen tasa-arvoisempaa rinnastamista muihin ammattioppilaitoksiin nähden.

Oikeudellisen aseman parantaminen. Ammatillisen koulutuksen säädöstoimikunnan esityksen mukaan kurssikeskusten oikeudellinen asema tulee saattaa samalle tasolle muiden ammattioppilaitosten kanssa. Säädöstoimikunta (Säädöstmk, 1987:11, 37) ehdottaakin sivistysvaliokunnan mietinnön (n:o 9/1986) mukaisesti ammatillisia kurssikeskuksia koskevan lainsäädännön kehittämistä muiden ammatillisten oppilaitosten kanssa. Ammatillisten kurssikeskusten asemaa ehdotetaan muutettavaksi (Säädöstmk, 1987:11/liite 3, 130) siten, että:

Ammatilliset kurssikeskukset otettaisiin ammatillisista oppilaitoksista annetun lain soveltamisalaan (Säädöstmk, 1987:11/liite 3, 130).

Esityksen mukaan ammatillisista oppilaitoksista annetulla lailla säädetään myös ammatillisten kurssikeskusten tehtävistä sekä työllisyyskoulutuksen järjestämisestä. Lisäksi mainitulla lailla säädettäisiin ammatillisten kurssikeskusten tehtävistä, lukuvuodesta, ylläpitämisestä ja lakkauttamisesta, hallinnosta, henkilöstöstä sekä osittain oppilaitosten järjestämisestä koulutuksesta. Työllisyyskoulutuksesta olisivat kuitenkin voimassa myös työllisyyskoulutuksesta annetun lain säännökset. Työllisyyskoulutuksesta annetulla lailla säädettäisiin myös kurssikeskusten rahoituksesta, oppilaiden ottamisesta ja opiskelijoiden opintososiaalisista eduista työllisyyskoulutuksessa.

Opetuksen ajanmukaisuuden varmistaminen. Säädöstoimikunnan esityksen mukaisesti (Säädöstmk, 1987:11) hallitus esitti eduskunnalle ammatillisten kurssikeskusten aseman järjestämistä myös seuraavin osatavoittein:

Kurssikeskukset velvoitetaan muita oppilaitoksia tehokkaammin pysymään työelämän tarpeiden tasolla (Säädöstmk, 1987:11/liite 3, 139).

Haluttiin parantaa työllisyyskoulutuksessa olevien mahdollisuuksia täydentää ammatillisia peruskoulutustaan ja muita opintojaan (Säädöstmk, 1987:11, 34).

Kurssikeskusten rehtoreita ja opettajia veloitettaisiin ylläpitämään ammattipätevyyttään ja koulutustaan (Säädöstmk, 1987:11, /liite 3, 139).

Yritysten sisällä tapahtuvaa täydennys- ja jatkokoulutusta oli kokeiltu hyvin tuloksin jo muutaman viime vuoden ajan. Työssä olevia koulutettavia, joilla ei ollut välitöntä työttömyysuhkaa, oli ollut 20 – 30 prosenttia. (Kehittämisktr, 1983:81, 33.)

Koulutustarve tällä alueella on nopeiden muutosten vuoksi suurta, toisaalta rajanveto yrityksen ja yhteiskunnan koulutusvastuun kesken on vaikeaa (Kehittämisktr, 1983:81, 33).

Vallan delegointi. Muutoksilla, jotka on tehty työllisyyskoulutuksesta annettuun lakiin (85/86) ja asetukseen (415/88) oli saatu aikaan parannuksia keskitetyssä päätöksentekojärjestelmässä.

Keskitettyyn päätöksentekojärjestelmään saatu osittain parannuksia delegoimalla päätöksentekoa työvoimahallinnossa piirihallintotasolle sekä opetushallinnossa siirtämällä eräiltä osin opetussuunnitelmien vahvistamisesta päättäminen ammatillisen kurssikeskuksen johtokunnalle (Kurssikeskustmk, 1988:34/liite 5, 11 ja laki 85/86 ja asetus 415/88).

Ennen muutosta (1990-luvun koulutusreformia) lainsäädäntö edellytti vielä, että työllisyyskoulutuksen toimeenpanosta vastasivat opetus- ja työvoimaviranomaiset. Koulutuksen rahoituksesta ja sisällöstä päätti opetusministeriön alainen ammattikasvatushallitus ja koulutuksen työvoimapolitiisesta tarpeellisuudesta työvoimaviranomaiset.

Yhteiskunnan arvoalinnat. Komiteamietinnöissä asetettiin useita arvoperusteisia päämäärätavoitteita yhteiskuntatasolle. Niiden yhtenä keskeisenä arvona oli oikeudenmukaisuuden toteutuminen. Oikeudenmukaisuus Rawlsin (1971; 1988) mukaan koskee ensisijassa yhteiskunnan perusrakenteita. Oikeudenmukaisuusperiaatteiden on hallittava oikeuksien ja velvollisuuksien jakamista yhteiskunnan instituutioissa. Niiden tulee määrätä, miten yhteiskunnallisen elämän edut ja rasitukset jaetaan asianmukaisesti. Instituutioilla on oikeutta luovat säännöt, jotka saattavat voimaan muun muassa siihen kuuluvat eri oikeudet ja velvollisuudet. Luonnollisten velvollisuuksien ja veloitteiden periaatteet ovat oikeaa koskevan käsityksen olennainen osa. Veloitteet ovat riippuvaisia tahdonvaltaisista teoista. On oltava strategioita ja toimintaohjeita instituution käyttämiseksi parhaalla mahdollisella tavalla. Reilujen mahdollisuuksien periaatteiden tehtävänä on pitää huolta siitä, että yhteistoimintajärjestelmä on puhtaan menetelmäoikeudenmukaisuuden mukainen. Reilun pelin vallitessa valitut oikeudenmukaisuusperiaatteet koskevat vapauden ja hyvinvoinnin saavuttamista. Pääajatus on, että yhteiskunta on oikein järjestetty ja siitä syystä oikeudenmukainen. (Rawls 1971; 1988, osat

I – II.) Seuraavan tarkastelun kohteena olevat yhteiskuntatasolle asetetut arvot koskettivat oikeusarvojen ja vallankäytön lisäksi myös työvoimatarpeen ja opetuksen ajanmukaisuuden varmistamista sekä aikuiskoulutuksen ammattitaidollisen osaamisen ylläpitovelvoitteita.

Oikeus ja velvollisuus osallistua ammatilliseen lisäkoulutukseen. Kurssikeskustoimikunnan mietinnön (Kurssikeskustmk, 1988:34) mukaan ammattikurssitoiminnan rahoituksesta ja koulutuksen sisällöstä päättää keskitetysti ammattikasvatushallitus ja koulutuksen työvoimapolitiittisesta tarpeellisuudesta työvoimaviranomaiset.

Nykyisessä järjestelmässä ei ole voitu riittävällä tavalla yhteen sovitaa työvoimapolitiittisia koulutustarpeita ja koulutuspolitiittisia näkökohtia toisiinsa (Kurssikeskustmk, 1988:34/liite 5, 11).

Koulutukseen pääsy. Työllisyyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on keskitetystä päätöksentekojärjestelmästä tullut koulutukseen pääsyä rajoittava tekijä. Tarkasteltaessa kurssikeskustoimikunnan (Kurssikeskustmk, 1988:34) näkökulmasta työllisyyskoulutukselle asetetun *joustavuustavoitteen* toteutumista voidaan kiinnittää huomiota koulutuksen nykyiseen päätöksenteko- ja rahoitusjärjestelmään. Työllisyyskoulutuksen järjestämisestä aiheutuneet kustannukset korvataan kokonaisuudessaan suoraan valtion tulo- ja menoarviosta valtion rahoituksena.

Valtionapuperusteinen rahoitus on johtanut siihen, ettei asiaa hoitavilla organisaatioilla ole ollut välttämätöntä tarvetta muuttaa toimintaansa koulutuskysynnän muutosten mukaisesti (Kurssikeskustmk, 1988:34/liite 5, 10).

Keskitetty päätöksentekojärjestelmä on jäykistänyt ja hidastanut alueellisten ja paikallisten koulutustarpeiden huomioon ottamista (Kurssikeskustmk, 1988:34/liite 5, 11).

Persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen tavoitteet aikuiskoulutuksessa. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä on Aikuiskoulutuksen yleissuunnitelmassa 20.5.1980 hahmottanut arvojen ja elämäntavan muutosta seuraavasti: Ekologisiin kysymyksiin kiinnitetään aikaisempaa huomattavasti suurempaa huomiota. Teknologian yhteiskunnallisia vaikutuksia on alettu selvittää, jotta ne saataisiin säädeltyyn hallintaan. Johtoryhmän luettelemiin muutostekijöihin voidaan vielä lisätä lähidemokratian voimistuminen ja kansalaisten omaehtoinen aktiivisuus oman elämämpiirinsä parantamiseksi. (Perusktmk, 1983:54, 40.)

Yhteiskuntasuunnittelussa pyritään estämään vieraantumista aiheuttavien tekijöiden synty (Perusktmk, 1983:54, 40).

Säädöstoimikunnan (Säädöstmk, 1987:11, 33) kannanoton mukaan työllisyyskoulutus on luettava hyväksi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Tällä on merkitystä paitsi yhteiskunnan ja tuotantoelämän kannalta myös siinä suhteessa että se edistää työllistymistä.

Työelämässä jo toimivien aikuisten puuttuvaa ammatillista peruskoulutusta on pyrittävä täydentämään työllisyyskoulutuksella (Säädöstmk, 1987:11, 33).

Työllisyyskoulutus liitettävä osaksi ammatillista aikuiskoulutusta (Säädöstmk, 1987:11, 33).

Aikuisten elämäntilanteet, työtilanteet ja monet sidonnaisuudet kouluttautumisen näkökulmasta. Aikuiskoulutuksen kannalta keskeinen elämäntapaan liittyvä kysymys on yleinen suhtautuminen tulevaisuuteen, työhön, koulutukseen ja vapaa-aikaan. Halutaanko vapaa-aika käyttää lepoon ja virkistykseen, vai onko suhtautumistapa se, että vapaa-aika tulee käyttää hyödyllisesti? Suhtautuminen vapaa-aikaan vaikuttaa koulutushalukkuuteen. Elämän perusasenne, optimismi tai pessimismi tulevaisuuden suhteen, ratkaisee osaltaan aikuisten halukkuuden osallistua koulutukseen. Toimikunnan mielestä tähän voidaan vaikuttaa työvoima- ja sosiaalipoliittisilla ratkaisuilla sekä toteuttamalla koulutus aikuisten ehdoilla ja joustavasti yhteiskunnan ja työelämän tarpeiden mukaisesti. (Perusktmk, 1983:54, 41.)

Aikuisten ammatillisen koulutuksen kannalta keskeisiä arvoja ei tarvitse ottaa annettuina (Perusktmk, 1983:54, 41).

Koulutuksen kannalta keskeistä on nähdäänkö työ yleisesti arvokkaaksi, halutaanko ammattiuralla edetä ja mikä merkitys koulutukselle nähdään työllisyyden edistäjänä ja uralla etenemisen välineenä (Perusktmk, 1983:54, 40 – 41).

Keskeistä on myös se, koetaanko itsensä kehittäminen kannattavaksi (Perusktmk, 1983:54, 40 – 41).

Väestön koulutustason noustessa myös keskimääräinen koulutushalukkuus kasvaa. Mikäli teknologian kehitys johtaa entistä monipuolisimpiin tehtäviin, on todennäköistä, että työtehtävät koetaan entistä mielekkäämmiksi ja suhtautuminen työhön muuttuu entistä positiivisemmaksi. (Perusktmk, 1983:54, 40 – 41.)

Opetushenkilöstön pätevyyden ylläpitämiseksi keskiasteen koulunuudistus vaati aikanaan koko ammatillisen koulutuksen opettajiston täydennyskoulutusta. Se on verraten nopea tapa välittää teollisuudessa tapahtuvat muutokset ammatilliseen koulutukseen (Kehittämistktr, 1983:81, 21 – 22.)

Teollisuuden ja ammatillisen koulutuksen yhteyden tehostamiseksi, on opettajien ammattitaidon ylläpitäminen ja sitä edistävi-

en täydennyskoulutusjärjestelmien kehittäminen (Kehittämistktr, 1983:81, 21 – 22).

Työllisyyskoulutuksen tulee voimassa olevien säännösten mukaan sopeutua talouselämän rakennemuutosten ja teknisen kehityksen työvoiman kysynnässä ja tarjonnassa aiheuttamiin muutoksiin (Kursikeskustmk, 1988:34, 80 – 81).

Opetuksen ajanmukaisuuden varmistaminen. Työelämän nopeasta kehityksestä sekä rakennemuutoksista (Lisäktmk, 1983:55) on aiheutunut ja aiheutuu tulevaisuudessakin monimuotoista ammatillisen aikuiskoulutuksen kysyntää. Tätä kysyntää ei pystytä *tyydyttämään joustavasti* nykyisellä rahoitusjärjestelmällä, joka on keskitetty kahdelle keskushallintotason viranomaiselle. Voimassa oleva rahoitustapa edellyttää lisäksi määrärahojen tarkkaa valvontaa, joka jäykistää järjestelmän toimivuutta ja lisää hallintobyrokratiaa.

Lisäkoulutuksen tavoitteena pidetään ennen kaikkea tasapainoisen taloudellisen ja tuotannollisen toiminnan sekä työllisyyden kehityksen tukemista, työyhteisöjen kehittämisen turvaamista (Lisäktmk, 1983:55, 226).

Kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmä (Kehittämistktr, 1983:81) tukeutui osittain teollisuusneuvottelukunnan näkemyksiin kehittämistoimenpide-esityksissään. Työryhmä painotti opetuksen suunnittelussa sisällön ja teollisuuden käytännön välistä yhteyttä.

Ammatillisen opetuksen laadun ja ajanmukaisuuden varmistamiseksi on koulutuksessa kehitettävä niitä valmiuksia, joita tarvitaan uusien tai muuttuvien työtehtävien omaksumiseen (Kehittämistktr, 1983:81, 17).

Säädöksen syntyvaiheessa ammatillisten oppilaitosten tehtäväksi mietittiin ammatillisen peruskoulutuksen antaminen nuorisolle ja uuden ammattitaitoisen työvoiman tuottaminen työelämän tarpeisiin. Ammatillisen koulutuksen säädöstoimikunnan (Säädöstmk, 1987:11) arvioinnin mukaan aikuisten ammatillisen koulutuksen arvostus lainsäädännössä on jäänyt jälkeen sen yhteiskunnallisesta merkityksestä.

Aikuisten ammatillisen kouluttamisen tärkeys on enenevässä määrin korostunut 1970-luvulta lähtien (Säädöstmk, 1987:11, 34).

Nykyinen ammatillisen aikuiskoulutukseen liittyvä säädöspohja on hajanainen ja puutteellinen (Säädöstmk, 1987:11, 34).

Säädöstoimikunnan (Säädöstmk, 1987:11) arvioinnin mukaan ammatillisten kurssikeskusten toiminta on viime vuosina monipuolistunut. Työllisyyskoulutuksen lisäksi niissä on järjestetty enenevässä määrin myös

muuta kurssitoimintaa ja palvelutoimintaa. Toisaalta työllisyyskoulutusta järjestetään kurssikeskusten lisäksi jossain määrin myös muissa ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa.

Kehitys on johtanut siihen, että käsitteenä työllisyyskoulutus ja ammatillinen kurssikeskus erotetaan aiempaa selvemmin toisistaan (Säädöstmk, 1987:11, 36).

Kurssikeskus mielletään oppilaitokseksi, jossa järjestetään erilaista koulutusta, ja työllisyyskoulutus mielletään kurssikeskusten lisäksi myös muitten oppilaitosten ja korkeakoulujen tehtäväksi (Säädöstmk, 1987:11, 36).

Työvoimantarpeen ennakointi. Työvoimantarve ei ole koskaan ollut täysin ennakoitavissa. Se on aiheuttanut kritiikkiä myös ammatillisen aikuiskoulutuksen suunnittelua kohtaan. Tilanteen parantamiseksi etsittiin keinoja myös useimmissa mietinnöissä. Perus- ja lisäkoulutuksen toimikunnat (Peruskmtk, 1983:54 ja Lisäktmk, 1983:55) esittävät koordinoitua tehostamista ammatillisen aikuiskoulutuksen eri toteuttamismuotojen välille. Nykyisen aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen suunnittelu on ehkä liikaa lähtenyt lyhyen tähtäimen näkökulmasta.

Jatkossa suunnittelun lähtökohtana tulee olla pitkän tähtäimen koulutus-, tuotanto-, ja yhteiskuntapoliittinen näkökulma (Peruskmtk, 1983:54, 4).

Tutkintotavoitteisen jatkokoulutuksen määrällinen suunnittelu ja mitoitus tulee tehdä yhdessä aikuisten ammatillisen perus- ja uudelleen koulutuksen mitoituksen kanssa (Lisäktmk, 1983:55, 226 – 227).

On havaittu, että työllisyysongelmien ja muiden siitä seuraavien ongelmien ennaltaehkäisyyn tähtävä koulutus ja sen suunnittelu on lisättävä. Tällainen pitkän tähtäimen näkökulma on osittain ristiriidassa suunnittelun joustavuuden näkökulman kanssa. Syntyneitä ristiriitaa on pyrittävä lievittämään riittävän yleisluontoisella pitkän tähtäimen suunnittelulla ja varaamalla tässä suunnittelussa resursseja myös akuuttien, ennalta arvaamattomien työllisyysongelmien aiheuttamiin koulutustarpeisiin. (Peruskmtk, 1983:54, 4.)

Kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmän esityksen mukaan (Kehittämisktr, 1983:81) teollisuuden ammattitaitoisen työvoiman saannin varmistamiseksi oli huolehdittava työvoimantarpeen ennakoinnista.

Teollisiin ammatteihin koulutetaan riittävä osa väestöstä ja myös teollisuusammattien sisällä on pyrittävä koulutuksen ja työvoiman kysynnän vastaavuuteen. (Kehittämisktr, 1983:81, liite 1, 2 – 3).

Työllisyyskoulutuksen toimeenpanosta vastasivat (Kurssikeskustmk, 1988:34) opetus- ja työvoimaviranomaiset. Työllisyyskoulutuksella, joka on tärkein työvoimapolitiikan toteuttamiskeino, pyrittiin edistämään ja ylläpitämään työllisyyttä ja torjumaan työttömyyttä.

Ammattitaidon (Perusktmk, 1983:54) nähtiin sisältävän aikaisempaa enemmän sellaista ammatillista ajattelutapaa, joka mahdollistaa uusien toimintojen omaksumisen yhteiskunnan, ihmisten, teknologian ja työtehtävien kehittyessä.

Tiedon ja taidon sekä asenteiden keskinäissuhde on tulevaisuudessa nähtävä nykyistä avarammin (Perusktmk, 1983:54, 18).

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistyöryhmät kantoivat huolta syrjäytymisestä ja kiinnittivät mietinnöissään huomiota seuraaviin arvonäkökohtiin ja -tavoitteisiin:

- tasa-arvon lisääminen taloudellisesti ja sosiaalisesti epäedullisessa asemassa oleville kansalaisille
- koulutusmahdollisuuksien saatavuuden lisäämiseen
- sukupuolten välinen tasa-arvo
- pitkän tähtäimen koulutus-, tuotanto- ja yhteiskunta poliittinen näkökulma otettiin suunnitteluun mukaan
- akuuttien, ennalta arvaamattomien työllisyysongelmien aiheuttamien koulutustarpeisiin puuttuminen
- parempiin ja monipuolisempiin ammattitaitovalmiuksiin pyrkiminen
- ekologisten kysymysten huomiointi
- työnarvon merkityksen korostaminen kansakunnan hyvinvoinnin takaajana
- itsensä omaehtoisen kehittämisen merkityksen kasvamiseen.

TAULUKKO 6. Koulutuksellisten arvojen painotukset eri tasoilla 1980-luvun aikuiskoulutusta koskevissa keskeisissä mietinnöissä ja lainsäädännössä.

Asiakirja Tarkastelukohde	Aikuisten ammatillisen peruskoulutuskunnan mietintö (1983:54)	Aikuisten ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö (1983:55)	Ammatillisen koulutuksen kehittämistoimenpiteiden kartoitus-työryhmän mietintö (1983:81)	Ammatillisen koulutuksen sääöstötoimikunnan mietintö (1987:11)	Kurssi-keskustoiminnan mietintö (1988:34)	Laki ja asetus 47/87 ja 199/87, Laki 85/86, Asetus 415/88
	Yks Alu Yhk	Yks Alu Yhk	Yks Alu Yhk	Yks Alu Yhk	YksAlu Yhk	Yks Alu Yhk
Oikeus ja velvollisuus osallistua ammatilliseen lisäkoulutukseen.	x	x	x		x	
Yksityisoppilaana opiskelun mahdollisuudet		x				
Opiskelu omalla paikkakunnalla vai muualla		x				
Opiskelu työssä vai työajan ulkopuolella.		x	x			
Koulutukseen pääsy	x	x	x		x	
Persoonaallisuuden monipuolisen kehittämisen tavoitteet aikuiskoulutuksessa.	x x	x	x	x x		
Aikuisten elämäntilanteet ja monet sidonnaisuudet kouluttautumisen näkökulmasta.	x x	x	x		x	x
Opetushenkilöstön pätevyyden ylläpito				x	x	
Oikeudellisen aseman parantaminen					x	
Opetuksen ajanmukaisuuden varmistaminen.		x	x x	x x		x
Vallan delegointi						x
Työvoiman tarpeen ennakointi	x	x	x			
Havainnot yht:	4 0 3	7 0 2	6 1 3	2 2 3	0 1 3	1 2 0

Toimikuntien arvonäkökulmista selviää, että ne painottivat mietinnössään tärkeimpänä ryhmänä yksilötason arvojen merkitystä. Yksilötason koulutuksen uudistamisen tärkeyden puolesta esiintyi eniten arvohavainnot (20 havaintoa). Seuraavana tulivat näkyviin yhteiskuntatason arvot (14 havaintoa). Aluetasoa ja ylläpitäjää käsiteltiin mietinnöissä arvojen osalta vähiten (6 havaintoa).

Komiteamietintöjen analysointitulosten koontia ja arviointia. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunta (Perusktmk, 1983:54) kartoitti mietinnössään useita ammatillisen aikuiskoulutuksen arvolähtökohtia, toteutusstrategioita ja kehittämistoimenpiteitä. Analysoitaessa arvolähtökohtia, joiden avulla koulutuksella tulisi vastata tuleviin yhteiskunnallisiin ja elinkeinoelämän tarpeisiin, voidaan mietinnön perusteella todeta useita tärkeitä arvoja. Ensiksi huomio kiinnittyy laajalaaiseen koulutuksen saatavuuden ja tasa-arvon edistämiseen. Taloudelliset ja sosiaaliset seikat eivät saisi asettaa rajoituksia opiskelijoiden koulutukseen pääsemiselle. Samoin alueelliset erot ja opiskelijan sukupuoli eivät saa asettaa esteitä ammatilliseen koulutukseen hakeutumiselle. Tiedollisten ja ammattitaidollisten arvojen osuus näkyi erityisesti laajalaistumisen ja pitkän tähtäimen suunnittelun vaatimuksen korostumisena. Ekologisten arvojen huomiointi työtoiminnassa tulee vaikuttamaan koulutukseen laatuun. Toimikunnan esityksen mukaan tulisi koulutuksen toteutusstrategiassa ottaa huomioon paremman ja monipuolisemman ammattitaidon vaatimukset. Arvojen ja elämäntavan tulevat muutokset tulisi myös huomioida paremmin. Muutostekijöinä huomioitavia ovat voimistuva lähidemokratia, kansalaisten omaehtoinen aktiivisuus ja teknologian asettamien entistä monipuolisempien tehtävien vaatimukset.

Kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmän (Kehittämistktr, 1983:81) arvopainotukset liittyivät lähinnä tiedolliseen ja taidolliseen osaamiseen. Erityisarvona painotettiin kykyä tietojen soveltamiseen luovalla tavalla. Esityksissä painottuivat ensisijaisesti teollisuuden tarpeet ja niiden ennakointi. Yksilöiden tasolla toimikunnat tähdensivät erityisesti tiedollisia, oikeudellisia ja sosiaalisia arvoja. Sosiaaliset arvot ja tasa-arvoilmaisut ilmenivät työryhmän työvoimapolitiittisen koulutuksen kehittämistoimenpiteiden esityksien yhteydessä. Opettajien koulutuksen merkitys ja tärkeys korostuivat myös kehittämistoimenpiteissä. Perinteisiä näkemyksiä oppimisympäristöistä rikkoivat myös muutuskoulutuksen toteuttaminen yritysten sisällä.

Mietintöjen yhteisenä tulkintana voidaan todeta toimikuntien yleinen huoli aikuisten ammatillisista valmiuksista ja kansallisen kilpailukyvyyn säilyttämisestä kansainvälistyvässä maailmassa. Useissa ilmauksissa korostettiin myös yksilön oikeutta saada ammatillista koulutusta ja mahdollisuutta itsensä kehittämiseen asuinpaikasta riippumatta. Asiakirjat kantoivatkin sisällään eniten yksilötasolle kohdennettuja arvoilmauksia. Analysoitujen suunnitteluelinten mietinnöt ja pöytäkirjat kuvaavat hyvin ammatikurssitoiminnan tuloksia ja niiden tulevia kehittämisen tavoit-

teita. Samalla ne peilaavat kulloisenkin aihealueen arvoperustaa kertoosaan toimikuntien ja työryhmien kehitysehdotusten perusteista.

Koulutuksen suunnittelun jäykkyyttä voidaan havainnollistaa seuraavalla tutkijan empiirisellä tilannekuvauksella. Suunnitteluprosessi alkoi, kun ilmeni työvoiman tarvetta. Päätettiin käynnistää uusi erilliskurssi. Perustettiin siis työryhmä, joka kartoitti koulutustarpeen ja valmisteli opetussuunnitelman ja talousarvion. Sen jälkeen kurssikeskuksen johtokunta hyväksyi kurssialoitteen. Johtokunta lähetti sen paikalliseen työvoimapiiriin työvoimalautakunnan hyväksyttäväksi ja vahvistettavaksi. Sen jälkeen työvoimapiiri lähetti kurssialoitteen työministeriöön hyväksyttäväksi. Työministeriö totesi kurssin tarpeellisuuden ja myönsi ammattikasvatushallituksen ammattikurssitoimistolle luvan rahoituksen irrottamiseksi ammattikurssikeskuksen erilliskurssien talousarviosta tai myönsi varat erikseen. Kun kurssin käynnistämislupa viimein (3 kk.) tuli ammattikurssikeskukselle, asia oli joko vanhentunut tai kurssi oli toteutettu omalla riskillä. Päätösprosessi vaati siinä ohessa myös melkoisen ”puhelinrallin”, jolla varmistettiin asian eteneminen.

4.2.7 Mikä oli kurssikeskuksen henkilöstön mielestä arvokasta?

Arvot sinänsä ovat pakottomia (Turunen 1988, 1990). Ne ovat riippumattomia arvioinnin perusteista. Käytännössä ne tietenkäin opitaan joidenkäin konkreettisten muotojen kautta, jotka sisäistetään. Kukin yksilö joutuu kehityksessään – jos on joutuakseen ja jos tuntee siihen tarvetta – selvittämään suhdettaan siihen, tulevatko arvot esiin oikein juuri niissä muodoissa kuin ne on opittu. (Turunen 1990, 32.) Ihmisen elämällä on aina ainutkertaista subjektisuutta, sekoittuneena tietysti subjektiviteettiin ja elämän suhteellisiin lainalaisuuksiin. Ehkä ihmisen todellinen arvo on tässä subjektiivisuudessa. (Turunen 1988, 139.)

Jotta päästään tutkimaan kohteeksi otettävien subjektien tuntemuksiin ja arvoperustoihin käsiksi, tiedonhankintamenetelmäksi otettiin käyttöön syvähaastattelu. Syvähaastateltaviksi (tutkimushenkilöiksi) valittiin yhdeksän aikuiskoulutuskeskuksen pitkäaikaista työntekijää (työkokemus keskimäärin 27 vuotta, katso liite 3). Opettajien ja johtavien toimihenkilöiden osalta valinnan perusteena oli, että he olivat toimineet työntekijöinä sekä kurssikeskuksen että aikuiskoulutuskeskuksen toimikausilla eli he omasivat laajan näkemyksen ja kokemuksen vallinneista toimintakulttuureista ja niiden muutoksista. Opettajat valittiin niin, että he edustivat eri ammattialoja. Johtavat toimihenkilöt edustivat välitöntä opetus- ja taloustoimen johtoa. Monipuolisen näkemyksen varmistamiseksi syvähaastateltavien otantaa täydennettiin vielä luottamushenkilöllä, joka oli ollut näköalapaikalla koko aikuiskoulutuskeskuksen toimikausien ajan. Haastatteluissa syntyi yli kymmenen tuntia litteroitua aineistoa, mistä analysoitiin heidän kokemuksiaan ja tuntemuksiaan ammattikurssikeskusten ja aikuiskoulutuskeskusten toimikausilta. Aineistossa kiinnitettiin erityi-

nen huomio heidän tuntemuksiinsa aikuiskoulutuksen eri toimikausina, heidän arvoperustoihinsa ja niiden muutoksiin. Voidaan jo heti aluksi todeta, että arvoperusta oli 1980-luvulla ammattikurssikeskuksen henkilökunnalla lähes kunnossa.

Opiskelu omalla paikkakunnalla vai muualla? Pohjois-Suomen maaseutu on suhteellisen harvaan asuttua, joten ammatilliseen koulutukseen pääsy oli ollut hankalaa. Esteeksi koulutukselle oli muodostunut pitkät matkat ja vaikeus majoittua kotipaikan ulkopuolelle. Yhtenä syynä oli usein myös maatilojen pieni koko. Tilat olivat lähinnä perheyriyksiä, joten niissä oli vaikea irrottaa työvoimaa koulutukseen. (asiantuntija 3. 2007, haastattelu.)

Koin erityistä huolta haja-asutusalueen väestöstä ja heidän koulutuksestaan (asiantuntija 3. 2007, haastattelu.)

Ratkaisuksi päätettiin kehittää liikuteltavat koulutustilat. Maakunnan tuntemukseni mukaan tilat olivat helposti sijoitettavia: ne pystyttiin viemään oikeisiin paikkoihin eli sinne, missä tilanne oli vaikein ja missä oli riittävästi koulutettavia. Ministeriö myönsi erillisrahoituksen tähän toimintaan. Siten koulutusta vietiin työministeriön avustuksella sinne missä tarve oli suurin. (asiantuntija 3. 2007, haastattelu.)

Opiskelu työssä vai työajan ulkopuolella? Liikuteltavien koulutilojen avulla järjestettiin 1980-luvulla kurssitoimintana runsaasti maaseutuammatteihin soveltuvaa jatko- ja täydennyskoulutusta. Koulutuksen esteiden poistamiseksi jouduttiin tekemään monia poikkeusjärjestelyitä. Karjanhoito vaati jatkuvan läsnäolon ja se rajoitti myös liikkumista. Esimerkiksi maaseutuammattien koulutusajat poikkesivat normaalisista kurssinpidosta.

Talvella annettiin koulutusta päivällä navettatöiden jälkeen ja ennen vastaavien iltatöiden alkua. Osa opetustehtävistä tehtiin iltatöiden lomassa. (tutkimushenkilö 10. 2007, haastattelu.)

Persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen tavoitteet aikuiskoulutuksessa. Opettajat kokivat oppilaitten työllistymisen tärkeäksi.

1970-luvulla ... sosiaalisten arvojen toteutuminen ... työllistyminen oli tärkeää (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Oman työn arvostaminen ja osaamisen ylläpito (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Kurssikeskusten nuoruudesta johtuen tiedolliset ja taidolliset arvot koettiin vielä 1970-luvullakin keskeisinä. Vastuuta koettiin syntyvän erityi-

sesti siitä, että oppilaat saisivat opetusta juuri siihen ammattiin, johon olivat kouluttautumassa.

Opetustoiminnalla oli silloin valtakunnallinen johtoajatus. (tauko)
Silloin olivat ammatilliset tekijät tärkeässä asemassa. ... Koulutuksen toteutus oli tärkeintä. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Myös 1980-luvulla korostui tietojen päivittäminen. Ajanmukaisten koneiden ja laitteiden hankinnat olivat päällimmäisiä huolia. Ammatin opettamisen vaatimukset täyttävät asialliset työtilat olivat myös keskeisiä kehittämiskohteita. Huoli oli sinänsä ymmärrettävä, koska opettamisen laadusta ja oppilaiden työllistymisestä kannettiin vastuuta. Samalla oli kysymys kurssin menestymisestä.

Tulin kurssikeskuksen palvelukseen ... 1980-luvulla. ... Silloin se oli koulutus järjestelmällistä, ... ei kuitenkaan liian järjestelmällistä. Siellä katsottiin kuitenkin jonkun verran sinne tulevaisuuteen. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Terveet elämäntavat, kuntoisuus ... terveyskasvatus olivat osa opetusta. ... Liikuntakasvatusta oli kaksi tuntia viikossa. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Kerrottiin tupakoinnin ja alkoholin vaaroista. (tauko) Homma hoidettiin yhdessä terveydenhoitajan kanssa. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Huolta tunnettiin myös aikuisopiskelijoiden terveyskasvatuksesta niin ammattikasvatushallituksessa (AKH:ssa) kuin kurssikeskuksissa opetushenkilöstön keskuudessa. Niinpä 1980-luvulla liitettiin pakollinen liikunta ja terveyskasvatus opetussuunnitelmiin. Tavoitteena oli aktivoida oppilaat löytämään uudelleen mahdolliset liikuntaharrastuksensa ja tätä kautta myös työkykyä ylläpitävä fyysinen toiminta. Vitaaliset arvot olivat merkittäviä, koska liikunta- ja tapakasvatus tulivat opetukseen mukaan.

Yhteiskunnalliset muutokset ilmenivät monimuotoisina työelämässä. Ne näkyivät moraalili- ja välinearvojen muutoksina, kuten yrittäjyyden, asiakaspalvelun ja uusien sosiaalisten taitojen osaamisen korostumisena.

Moraaliset arvot ovat tärkeitä. ... vastuu työstä, remonteissa ei passaa ”luhvata”. ... Tietoja ja taitoja ... sekä sosiaalisia taitoja, jos mahdollista. ... Sosiaaliset kyvyt asiakaspalvelun kannalta. ... Vain kea kasvattaa, jos ei ole lähtöjä. (tutkimushenkilö 4. 2007, haastattelu.)

Joudutaan tekemään paljon yhteistyötä. (tauko) Oman elämän ja toimeentulon kannalta ekonomiset arvot ammatissa kuin ammatissa olivat tarpeen (tutkimushenkilö 4. 2007, haastattelu.)

Myös yrittäjäkoulutuksen arvostus tuli uutena vaatimuksena 1980-luvun alusta aikuiskoulutukseen. Sen sijoittamista “läpäisyperiaatteella” kaikkien ammatilliseen koulutukseen esitettiin vahvoilla argumenteilla. Puhuttiin varsinaisten yrittäjäkurssitoiminnan lisäksi sisäisen yrittäjyyden merkityksestä kaikille ammattialoille. Se oli ilmeinen seuraus palveluammattien korostumisesta yhtenä jälkiteollisen yhteiskunnan ilmiönä.

Aikuisten elämäntilanteet, työtilanteet ja monet sidonnaisuudet kouluttautumisen näkökulmasta. Työelämän arvojen merkityksen ymmärtäminen on osa ammatin osaamista ja opettamista eli niin sanottua ammattikasvattamista.

Kouluttajan keskeinen tehtävä on valmentaa oppilas työelämään. ... Koulutuksen jälkeen hän mahdollisimman lyhyen perehdyttämisen jälkeen kykene siihen työhönsä mihin hän on opiskelemissaan (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Maaseutuammattien koulutuksen mahdollistavilla erilaisilla järjestelyillä edistettiin maaseutuväestön ammatillista osaamista. ... Se oli todellista koulutuksellista tasa-arvoa (tutkimushenkilö 10. 2007, haastattelu.)

Jokaisessa ammatissa on perusarvojen lisäksi oma välinearvojen arvo-perusta, joka sitoo ja sosiaalistaa työntekijän työyhteisöönsä. Ammatinopettajalla se ilmenee kokemuksen kautta ja on usein tiedostamatonta tietoa. Pätevä ammatinopettaja toimii samalla ammattiarvojen kasvattajana – joko tietämättään tai tiedostaen. Opettajien keskeinen huoli oli oppilaiden työllistyminen.

Opetushenkilöstön pätevyysylläpito. Osaamisen laadun takaamiseksi ja kurssitoiminnan ammatinopettamisen ajantasaistamiseksi rekrytoitiin osaajia suoraan elinkeinoelämästä. Työelämästä haalittiin todellisen ammattiosaamisen vuoksi hyviä ammattimiehiä opettajiksi. Myöhemmin jouduttiin sen tosiasian eteen, että heidät piti myös kouluttaa pedagogisesti.

Ala ja välineet kehittyivät 1970-luvullakin niin hurjasti, että hyvät erottuivat akanoista. ... Jouduttiin osaamisen tosiasioiden eteen. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Persoonakohtaisia välejä opettajaryhmien välillä ei kuitenkaan tahdottu saada kohdalleen. ... Tasa-arvokysymykset olivat suurimpana hankaluutena. (tauko) Kovat paineet kohdistuivat erityisesti ammattimiesopettajiin ... kunnes talo tarjosi hienon mahdollisuuden. ... Päästiin Hämeenlinnan opettajankoulutukseen ... sen kautta tasoittuivat em. ristiriidat. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Oikeudellisen aseman parantaminen. Ammattikurssikeskukset olivat hallinnollisesti ja myös kansan suussa leimattu työttömien aikuisten oppilaitoksiksi. Niillä ei ollut samaa statusta kuin muilla kiinteämuotoisilla ammattioppilaitoksilla.

Kurssikeskusten arvostus oli ongelmallinen. ... Oli luotava suhteita kaikkiin sidosryhmiin. ... Muihin oppilaitoksiin nähden oltiin aliarvostetussa asemassa. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Kehitystoimenpiteistä tärkeimpiä oli laitteistojen nykyaikaistaminen. ... Opettajien lisäkoulutus nousi tapetille niin pedagoginen kuin ammatillinenkin. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Edellä kuvattu asiantila vaivasi usein eri yhteyksissä kurssikeskuksen henkilökuntaa. Negatiivisuudestaan huolimatta sillä oli kuitenkin myös yhteisöä voimaannuttava vaikutus. Yleensä henkilöstö koki, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, tekevänsä yhteiskunnallisesti tärkeää opetustyötä. Oppilaiden työllistymistulokset vahvistivat ammattikurssikeskusten työn tärkeyden merkitystä. Uskottiin omaan asiaan! Ammattikurssikeskuksen arvostusta pyrittiin kaikin keinoin vahvistamaan joko tiedostaen tai tiedostamattomasti.

Opetuksen ajanmukaisuuden varmistaminen. Ammattikurssitoiminta perustui pitkäjänteiseen suunnitteluun ja hankkeiden keskittämiseen painopistealoille. Etuna oli turvattu toiminta. Koulutuksen ”räätälöityä” toteutusta haittasi usein jonkin asteinen toiminnan jäykkyys. Joustavuutta parannettiin kuitenkin yksittäisten elinkeinoelämän tarpeiden osalta erilliskurssitoiminnalla.

Ammattikasvatushallituksen ammattikurssiosasto muodosti kurssitoiminnan toteutuksen valtakunnallisen selkänojan. Se auktorisoi koulutuksen laadun ja otti pääasiallisen vastuun kurssitoiminnan kehittämisestä. Kurssikeskusten opetushenkilöstö koki tulevansa tiukasti johdettuun ja turvalliseen työ- ja oppimisympäristöön.

1980-luku oli hyvää aikaa. ... ala oli ”vakiokoulutusta”. (tauko) Oppilaat työllistyivät hyvin. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Samanlaista urakaluontoista työtä tehtiin heti kun tulin remmiin. Ei se työnkuva siitä ole muuttunut. Vaatimukset ovat muuttuneet. Työ itsessään on samanlaista kuin silloin ennen (tutkimushenkilö 5. 2007, haastattelu.)

Erilliskurssit teetättivät ylimääräisiä töitä. ... Maksupalvelutoiminta tuli uutena tuotteena kurssikeskusten toimintaan mukaan. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Tiedolliset ja taidolliset sekä sosiaaliset arvot olivat päällimmäisiä. ... taloudelliset arvot vain kalustohankinnoissa (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Kurssikeskuksen aika oli talouden kannalta turvattua aikaa. Kirjanpidon tehtävänä oli seurata kustannuspaikkoja ja myönnettyjen varojen kulumista. Valtio kustansi tarvittavat ylitykset ja jos jäätettiin alle tavoitteen (90 % *toteumasta*) niin 5 % jouduttiin palauttamaan. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Kurssikeskusten aika ... ammattikasvatushallituksen kontrolli oli tehokasta. AKH:n kehittämistyöryhmät hyviä. ... ”opsit”, vuorovaikutus, työnantajat mukana, ... työnantajien lausunnot, omat tarkastajat ... ylitarkastaja Liukko. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Ammattikurssitoimiston valvonnassa ja ohjauksessa tehtiin muiden ammattikurssikeskusten kanssa yhteisiä opetussuunnitelmia. Tiedolliset ja taidolliset arvot alkoivat korostua opetussuunnitelmissa entistä enemmän. Kansainväliset markkinat ja kilpailukyky vaikuttivat yleisen vaurastumisen myötä työn arvoperustan muutoksiin. Työnantaja- ja työntekijäjärjestöt olivat usein suunnittelussa mukana. Opetussuunnitelmien valmistuttua heiltä pyydettiin viralliset lausunnot ja tehtiin tarvittavat korjaukset. Vuorovaikutus ammattikurssikeskusten kesken oli tiivistä.

Tilat rakennettiin omiin tarpeisiin. ... ne olivat monimuotoiset. ... Siellä oli ihana työskennellä. Meillä oli sellainen yrittäjämäinen ote touhuun. ... Meidän opiskelijat ovat muistelleet sitä aikaa lämällä. Minä näen heitä aika usein. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Kurssikeskuksen aikaiset opetustilat olivat ok. ... kaivataan (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Haastatteluista havaitaan, että ammattikurssikeskuksen aikana rakennettuja opetustiloja kaivattiin. Työtilat runkokurssien osalta rakennettiin kunkin alan erityisvaatimusten mukaan. Niihin hankittiin ammattikasvatushallituksen ohjauksessa ja valvonnassa tarvittavat koneet ja laitteet. Opetusympäristö muokattiin ammatin opettamisen tarpeiden ja vaatimusten mukaan. Työtilat ja ajanmukainen kalusto oli myös tärkeä osa opetusympäristöjen kehittämistä. Päästiin viimeinkin ”navettakulttuurista” eroon. (asiantuntija 2. 1996, haastattelu.)

Taloudelliset arvot ja kustannustietoisuus olivat yhtäkkiä etusijalla (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Kurssikeskuksen aikana ei ollut isoja ristiriitoja. ... Kirjanpito oli yleensä jäljessä tapahtumista. ... ajantasainen taloustieto puuttui. ... Aikuiskoulutuskeskusten liittopäivät olivat hyviä. Tietoa haettiin yhdessä. ... Ristiriitoja ratkottiin. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Kurssikeskusten talousarvio laadittiin kalenterivuositain ja lausunto-
kierrosten jälkeen se hyväksyttiin työministeriössä ja ammattikasvatus-
hallituksessa. Sen jälkeen myönnettiin varat koulutuksen toteuttamiseen.
Lisärahoitusta saatiin talousarvion ulkopuolelta kalusto- ja tilahankintoi-
hin sekä jonkin verran erilliskurssi- ja maksupalvelutoiminnasta ja oppi-
lastyötuloina.

Syvähaastattelutulosten koontia ja analysointia. Kun tarkastellaan
kurssikeskusten opettajien ja henkilökunnan haastatteluja, niistä on löy-
dettävissä seuraavia arvoja kantavia ilmauksia: ammattiarvot, ekonomi-
set arvot, moraaliset arvot, perusarvot, sosiaaliset arvot, taidolliset arvot,
taloudelliset arvot, tasa-arvo, tiedolliset arvot, vitaaliset arvot ja välinear-
vot. Kustannustietouden myötä taloudelliset arvot alkoivat haastateltujen
puheessa nousta 1980-luvulla moraalisten ja tiedollisten arvojen rinnalle.

Haastatteluissa tuli esille koulutuksen esteiden poistaminen ja saatavuus-
den parantaminen. Opettajakunta kantoi ensisijaisesti huolta opiskelijoi-
den työllistymisestä eli tiedolliset ja ammattitaidolliset arvot olivat ensisi-
jaisia. He kantoivat huolta myös opetuksen ajantasaistamisesta. Opiskeli-
joiden persoonallisuuden kehittämisessä tärkeää oli tapakasvatus, oikeat
elämäntavat, työkuntoisuuden ylläpito ja työssä jaksaminen eli sosiaaliset
ja vitaaliset arvot. Moraaliset arvot korostuivat vastuunkantamisen myö-
tä. Sitä ilmensi asiakaspalvelun mukaantulo koulutukseen. Kunkin henki-
lökohtaisista työntuloksista vastuuta siirrettiin opiskelijalle itselleen. So-
siaalisten arvojen kohdalla jo 1980-luvulla painotettiin yhteistyökykyi-
syyttä ja sisäistä yrittäjyyttä. Opetushenkilökunta koki erityistä huolta
henkilökohtaisen pätevyytensä ylläpidosta ja opetuksensa ajanmukaisuus-
den varmistamisesta. Sama huoli oli myös ylläpitäjän edustajalla. Hen-
kilökunta koki huolta myös ammattikurssikeskusten heikommasta oi-
keudellisesta asemasta ja arvostuksesta. Pidettiin erityistä huolta omista
opetustiloista, oppimisympäristöstä ja koko oppilaitoksen imagosta. Teh-
tiin paljon monitasoista yhteistyötä muiden ammattikurssikeskusten ja
ammattikurssitoimiston kanssa. Yhteiskuntatasolla alkoivat opetukses-
sa nostaa päätään kestävän kehityksen periaatteet ja muut luontoarvot.

4.2.8 Tulosten arviointia

Arvomuutokset. Perusarvojen merkitys tuli 1960-luvulla vahvasti esil-
le. Niiden pohjalta esitettiin useilta tahoilta kysymyksiä inhimilliselle ole-
massaololle. Maaseutu ei kyennyt enää elättämään kaikkia, joten tarvit-
tiin uusia elinmahdollisuuksia. Sosiaaliset arvokysymykset alkoivat ko-
rostua aivan uudella tavalla. Elinkeinoelämän muutos alkoi koskettaa laa-
joja yhteiskuntaluokkia ja muuttoliike taajamiin ja ”piippujen” ääreen voi-
mistui. Suomesta rakennettiin teollisuusvaltio.

Työttömyys oli alkanut 1970-luvulla koskea myös ylempiä yhteiskunta-
luokkia. Tarvittiin voimakkaita toimenpiteitä aikuisten ammatillisen kou-

lutuksen tehostamiseen. Sosiaaliset arvot korostuivat edelleen. Uutena piirteenä oli tullut laajojen kansalaisryhmien kiinnostuminen tavarakulttuurin tuottamien arvojen lisäksi myös ekologisista arvoista.

Hyvin usein 1980-luvun alkupuolella suunnitteluun otettiin näkökulma sekä kestävästä kehityksestä että ylipäänsä luontoarvojen merkityksestä. Monien entisöintihankkeiden toteutusten myötä oli koittanut myös vanhojen ammattitaitojen uudelleen heräämisen aika. Tästä on hyvänä esimerkkinä uusien hirsirakennusten menestyminen. Myös vanhoja rakennuksia oli alettu kunnostaa osana kulttuuriperintöä. Sitä kautta oli tullut tietoa myös vanhojen oppien ymmärtämiseen niiden omista reunaehdoista käsin. Jälkitekollisen yhteiskunnan moderni rakentaminen on tullut ajankohtaiseksi myös ammatillisen koulutuksen parissa. Tiivistetysti voidaan toteutuneiden arvojen näkökulmasta todeta, että työhön etuoikeutettujen osalla taloudelliset arvot korostuivat ja eettisten arvojen merkitys alkoi kärsiä. Ilmiö tuli esiin erityisesti kovassa liike-elämässä toimivilla ammattikunnilla. Myös ammattiyhdistysliike ajoi tieteen tai tietämättään tätä kehitystä. Kovat taloudelliset arvot ulottuivat vuosikymmenen loppuun mennessä läpi koko elinkeinoelämän aina julkishallintoon saakka.

Ammattikurssitoiminnan kehittämistyöryhmien mielestä kehittämisessä ja toteutuksessa tulisi huomioida koulutus-, tuotanto-, sosiaaliset ja yhteiskuntapoliittiset näkökulmat. Suunnitteluresursseja tulisi varata koulutusjärjestelmään pitkäkestoisen koulutustarpeiden suunnittelun lisäksi myös akuuttien, ennalta arvaamattomien työllisyysongelmien aiheuttamiin koulutustarpeisiin. Jälkitekollinen yhteiskuntajärjestelmä alkoi 1980-luvun lopulla nostaa päätään.

Reformin seuraukset. Aikuisväestön kurssimuotoinen ammatillinen perus-, täydennys-, jatko- ja uudelleen koulutus tunnustettiin tarpeelliseksi. Ne saivat pysyvän järjestelyn ammattikurssikeskusten perustamisen muodossa. Ammattikurssien määrällinen koulutus moninkertaistui ja sai säännönmukaiset reunaehdot toimintaansa. Myös laadullinen koulutus sai aivan uudet lähtökohdat ammattikurssitoimiston myötävaikutuksella. Verkostoituminen elinkeinoelämän ja muiden hallintokuntien kanssa löysi myös aivan uudet arvolähtökohdat. Yrittäjäkoulutus, lyhytkurssitoiminta ja konsultointi kehittyivät 1980-luvulla uusiin mittoihin. Samalla se toi aivan uudenlaista joustavuutta ja vuorovaikutusta elinkeinoelämän kanssa tehtyyn yhteistyöhön.

Pysyvyys. Aikuisten ammatillinen koulutus sai ammattikurssikeskusten perustamisen myötä oman tehokkaasti toimivan kiinteämuotoisen oppimisverkostonsa sekä toiminnallisesti että fyysisesti. Yhteiskuntatason vaikuttaja (asiantuntija 1. 1996) kommentoi ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittymistä kurssikeskuksissa seuraavasti:

Siirryttyäni 1974 alusta Lapin lääninhallitukseen, näkökulmani työllisyyskoulutukseen muuttui. Saatoin ilolla seurata, että kurs-

sitoiminta saavutti merkittävän aseman. Ajan ja kehityksen myötä ammattikurssitoiminta muuttui normaaliksi aikuiskoulutukseksi, jonka merkitys yhteiskunnassamme on erityisesti viime vuosina vain korostunut. (asiantuntija 1. 1996, haastattelu.)

Keskeisin 1970-luvun reformin näkyvä seuraus oli ammattikurssikeskusjärjestelmän luominen ja vakiinnuttaminen Suomessa. Ammattikurssi-toiminnasta saadut kokemukset loivat pohjan myös tulevalle aikuiskoulutuskeskusjärjestelmälle.

4.3 Aikuiskoulutuskeskusten aika 1991 – 2001

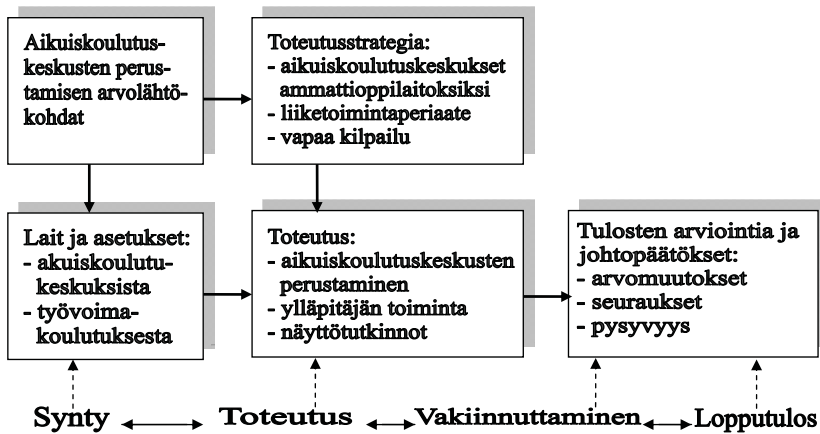
Tämän luvun tarkoituksena on samoin kuin edellisessä luvussa (4.2) etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiin 1, 2 ja 3. Lisäksi tarkoituksena on löytää vastauksia myös kysymykseen 4: *Millaiset arvot näkyivät koulutusreformien arvoperustoissa?* Käsillä olevassa luvussa selvitetään aikuiskoulutuskeskusten lainsäädännön muutoksia, toteutusstrategiaa ja toteutumista erilaisin kuvauksin, kirjallisuusanalyysin ja henkilöhaastatteluin. Luvun päätteeksi arvioidaan arvomuutoksia ja niiden seurauksia sekä toteutusten pysyvyyttä. Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa tehdään mahdollisia päätelmiä.

Alkaneen vuosikymmenen alkuvaiheessa yhteiskuntaamme kohtasi taloudellinen lama. Sen seurauksena suomalainen yhteiskunta kohtasi perustavaa laatua olevan *työelämän muutoksen*. Pääasiassa lamasta ja sen suurista työttömyyslukuista johtuva muutos kosketti suurta osaa suomalaisia. Se muutti erityisesti työn arvostusta. Alkaneen vuosikymmenen alkusalle oli leimallista elinkeinoelämän järjestelmien osittainen romahdaminen. Muutoksen seurauksena useat työkäiset ja jopa monet pitkään ammatissa toimineetkin menettivät työnteon avulla saamansa toimeentulon. Työn arvomaailmassa voitiin puhua todellisesta yhteiskunnallisesta *murroksesta*. Menetettyjen työpaikkojen tilalle oli löydettävä muita toimeentulokeinoja. Sellaisia olivat esimerkiksi pimeiden työmarkkinoiden hyödyntäminen, työttömyystuet, sosiaaliavustukset ja myös työvoimakoulutus. Myös ammatillisia kurssikeskuksia kohtasi samaan aikaan todellinen aikuiskoulutusjärjestelmän uudistus, jota voidaan verrata myös murrokseen. Symbolisesti se ilmeni ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten perustamispäätöksinä.

4.3.1 Aikuiskoulutuskeskusten perustamiseen johtaneita arvoja ja arvolähtökohtia

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten perustamisen arvolähtökohtien kartoitus alkoi jo 1980-luvun puolivälissä. Niitä arvioitiin useissa opetusministeriön asettamissa työryhmissä ja tulokset ilmenevät niiden mietinnöissä (ks. luku 4.2.6). Mietinnöt kulminoituivat Kurssikeskustoimikunnan mietinnössä (Kurssikeskustmk, 1988:34) lopullisiksi toimenpide-esi-

tyksiksi, joiden yhtenä seurauksena annettiin lait ja asetukset aikuiskoulutuskeskuksista ja työvoimakoulutuksesta.



Kuvio 14. Aikuiskoulutuskeskusjärjestelmän muutosprosessin jäsentämismallin arviointi-kehikko (sovellus Fullanin mallista 1991).

Yhteiskunnallisen murroksen alkamiseen liittyi myös kansainvälisen kaupan markkinatilanteen muuttuminen. Tasaisen ja helposti ennakoitavan kasvun aikakausi oli myös Suomessa päättynyt. Kansainvälistä *markkinoiden avautumista* ei voitu pysäyttää. Lisäksi markkinat hajaantuivat, asiakaskohtaistuivat, pirstaloituivat ja olivat myös vaikeammin ennakoitavissa. Markkinoiden hallinta vaikeutui, kiristi kilpailua, monimutkaisti toimintatapoja sekä vaati kansainvälisempää yleisorientaatiota. Suomalaisen talouselämän oli mukautuminen uuteen kansainväliseen tilanteeseen. Samaa vaadittiin myös ammatilliselta aikuiskoulutukselta. Vuorinen (1991) kuvaa ja analysoi muutosta ja sen vaikutuksia seuraavasti: ”Tekniikka – sekä tuotanto että tuotantotekniikka - on monimutkautunut, innovaatioiden merkitys on korostunut ja teknisen uudistumisen hallinta on entistä vaikeampaa. Talouden muutokset painottavat yritysorganisaatioiden joustavuutta ja yksiköitten työnjaollista yhteistyötä. *Joustavuuden* vaatimus ajaa tuotantoa kohti pienten yksiköiden taloutta. Kehityksen ennakoinnin vaikeus ja suurten pääomien tarve taas vaatii suuria talouden koordinaatiokeskuksia. Teknisen kehityksen ja tiedon merkityksen kasvu, tarve reagoida nopeasti markkinamuutoksiin, toiminnallisten yksiköiden pientyminen ja monet muut seikat korostavat pitkäjänteisen verokostoyhteistyön merkitystä.” (Vuorinen 1991, 86.) Yleinen kehityksen vauhti kiihtyi vuosikymmenen loppua kohti mentäessä. Se tuli myös yhä turbulenttisemmaksi. Arkipäivää alkoi olla se, että työn kuva oli useimmilla aloilla jatkuvassa muutoksessa. Mukaan oli tullut automaatio ja työtä tehtiin vähintäänkin tietokoneavusteisesti. ATK-taidot osaa-

vankin täytyi jatkuvasti opiskella, sillä tietokoneet, ohjelmat ja käyttöjärjestelmät uudistuivat nopeaan tahtiin. Työnjohtajien ammattikunta oli yrityksistä poistumassa lähes kokonaan eli organisaatioita madallettiin.

Siirtyminen massatuotannosta *erikoistuvaan asiakaskeskeiseen tuotantoon* edellyttää yrityksiltä operatiivista joustavuutta eli kykyä tuottaa varioiden erilaisia kysynnän kohteina olevia tuotteita tai palveluja yritysiden rajoissa pysyen. Tämä edellyttää työntekijöiltä *ammattitaidon laaja-alaisuutta*, joka ensisijaisesti on ymmärrettävä laadullisena ominaisuutena. Työntekijän on toki hallittava yrityksen alan monet perustoiminnat ja opittava työpaikkakohtaiset erityisratkaisut, mutta tärkeintä on, että hän käsitteellisesti, käytännöllisen teorian ja siitä johdettujen periaatteiden tasolla hallitsee työtoimintansa. Hän toimii itsenäisenä toimintansa päätöksentekijänä ja ”ohjelmoi” itsensä toimimaan kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla. (Ekola 1991, 54 – 55.) Pysyvien työpaikkojen vähentyessä työssä olevat pyrkivät säilyttämään työpaikkansa. He oivalsivatkin uudella tavalla työn merkityksen. Tämän seurauksena *ammattitaidon ylläpito* sekä *laadun merkitys* korostuivat. Esimerkiksi asiakaspalvelutyössä vaaditaan henkilöstöltä monipuolisempaa *asiakaslähtöistä osaamista*. Tuotantoelämässä työskenteleviltä vaaditaan myös laaja-alaisempien kokonaisuuksien ja prosessien hallintaa. *Tuotannon laatua* voidaan ylläpitää uudella tavalla ja sitä voidaan kehittää myös automaation avustuksella. Automaatio alkoi vaikuttaa monin tavoin ammattien kehitykseen ja työn arvokysymyksiin.

Ammatillinen aikuiskoulutus on vuosien mittaan ollut monenlaisten mitavien uudistusten kohteena. Kehitykselle on ollut tunnusomaista uudistusten yhteys laajempaan yhteiskunnalliseen kehitykseen. Se on vaatinut ammatillisen aikuiskoulutuksen instrumentin dynaamista ja uraauurtavaakin valmiutta vastata kulloisiinkin haasteisiin ja ajan vaatimuksiin. Kokonaisuutena tarkastellen vaativissa historiallisissa tehtävissä on ammatillinen aikuiskoulutus täyttänyt oivallisesti paikkansa. (Pohjonen 2000, 168 – 169.) Muutoksen aiheuttamiin koulutuksen haasteisiin ensimmäisenä vastaaminen oli jälleen kerran ammatillisen aikuiskoulutuksen tehtävänä.

4.3.2 Arvonäkökulmia kohdeorganisaatiosta

Ammatillisen aikuiskoulutuksen kurssitoiminta jakautuu selviin sysäyksenomaisiin kehitysvaiheisiin, kuten neljännen luvun alussa on jo käynyt ilmi. Toimintaa ovat muokanneet lainsäädäntö ja tietyt valtiovallan ohjaustoimenpiteet sekä myöhemmässä vaiheessa ylläpitäjien ohjeistot. Niiden seurauksena on nähtävissä selvät muutos- ja kehityssyklit. Säästösten taustalla ovat olleet myös kulloinkin yhteiskunnassa vallinneet kansalliset arvot ja arvostukset.

Habermas (1981) käsitteli aikanaan kirjoittamassaan artikkelissaan modernismin ja postmodernismin vastakkaisuutta. Hän julisti vastoin valitsevia oppeja, ettei modernismin projektia ole vielä toteutettu: maailman rationalisoimiseen olevia mahdollisuuksia ei ole käytetty riittävästi hyväksi. Jos me hänen mukaansa tarkastelemme nykymaailman yleisintä ominaispiirrettä eli tavoitteiden ja keinojen suhdetta, suhtaudumme väistämättä pessimistisesti mahdollisuuteen, että yhteiskunta voitaisiin organisoida nykyistä paremmin. Tämän kapean näkemyksen mukaan ihmis-yhteisöjen perustana on tarve hallita maailmaa omaa etua tavoitellen. Jatkuvasti kasvavasta pyrkimyksestä oman edun tavoitteluun joudutaan kuitenkin maksamaan hintansa. Hintana on niiden *arvojen rappeutuminen*, jotka aikoinaan saivat ihmiset mukautumaan *minän ulkopuolisiin arvoihin* ja etuihin. (Habermas 1984; 1981, artikkeli ”*Modernity Versus Post-modernity*” 1981; Kusch 1987, luento.)

Viime vuosina ammatillisen aikuiskoulutusjärjestelmän arvopohjan merkittävin muutos on ollut *markkinaperustaiseen koulutusjärjestelmään siirtyminen*. Varmola & Jokisuun (1995) mukaan koulutuksessa markkinaperusteisuutta voidaan tarkastella kansallisen koulutuspolitiikan, koulutusta järjestävien organisaatioiden tai koulutukseen osallistuvan opiskelijan näkökulmasta. Kansallisen koulutuspolitiikan tasolla markkinoihin perustuva järjestelmä voidaan nähdä joko yksityisen ja julkisen koulutuksen rinnakkaisena tarjontana tai koulutusta järjestävien organisaatioiden kilpailuttamisena. Jälkimmäisen toteutuessa on kyse markkina-ajattelun ”jäljittelystä”, jos kilpailuttamisessa ovat mukana vain julkisesti rahoitetut organisaatiot.

Markkinaperusteisuus voi koulutusta järjestävien organisaatioiden välillä tarkoittaa kilpailua, jonka pelisäännöt ovat samat kuin yritystoiminnassa: pyritään luomaan hyviä tuotteita, vaikuttamaan kuluttajien mielikuvaan, saamaan aikaan hyvä hinta-laatusuhde, valtaamaan markkinoita ja myös pitämään niitä. Markkinaperusteisuus tarkoittaa myös sitä, että omaksutaan markkinoiden ”kieli”, joka tarkoittaa koulutustoimintojen tuotteistamista, niiden hinnoittelua sekä koulutuspalveluiden ostamista ja myymistä. Markkinoihin perustuva järjestelmä sisältää opiskelijan tasolla ainakin mahdollisuuden valintoihin. Hän voi valita useista vaihtoehtoista, jolloin yhtenä valintaperustana voi olla esimerkiksi oppilaitoksen omistusmuoto. Voidakseen valita opiskelijalla tulee olla käytettävissä aineellisia ja henkisiä resursseja eli voimavaroja (esim. voucher-periaate). Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten sisällä toiminnan kustannustietoisuus ja taloudellinen ajattelu ovat vahvistuneet ja uusi markkinaperusteinen käsitteistö on omaksuttu hyvin. (Varmola & Jokisuun 1995, 129 – 130.) Aikuiskoulutuskeskukset ovat mukautuneet joustavasti koulutuskysynnän muutoksiin. Työelämän ja opiskelijoiden tarpeita vastaavaa koulutustarjontaa on kuitenkin kehitettävä edelleen. Aikuiskoulutuskeskusten roolina voidaan nähdä myös uuden tiedon kysyntää ohjaavan ja uusia näkökulmia tarjoavan koulutusasiantuntijan rooli. Avainasemassa tässä suhteessa ovat asiantuntevat opettajat, mutta myös tulevaisuut-

ta tutkaileva, ennakoimaan kykenevä pitkäjänteinen suunnittelu. Yritysten näkökulmasta tarkasteltuna aikuiskoulutuskeskuksilta vaaditaan asiantuntemusta suunnitella ja tarjota yrityksen tarpeisiin “räätälöityä täsmäkoulutusta”. (Vaso 1998, 21.)

Kansliapäällikkö Hirvi (1998) tuo esitelmässään julki ammatillisen aikuiskoulutuksen kurssitoimintaa koskevan arvonäkökulman. Hän tähdentää erityisesti joitakin näkökohtia aikuiskoulutuksen erityispiirteiden huomioonottamisesta. Hän toteaa, että meillä kaikilla on pitkä kokemus siitä, että aikuiskoulutuksen organisointi on oma asiantuntemuksen alueensa. Kaikessa aikuiskoulutuksessa on kyettävä ottamaan huomioon osallistujien suuretkin lähtökohtien eroavaisuudet, jotka liittyvät väistämättä aikuisuuteen. Erityisesti lisäkoulutuksessa on myös kyettävä analysoimaan eri alojen kehitystä ja siitä syntyvää kysyntää usein hyvin nopeallakin aikavälillä ja kyettävä tekemään joustavasti toteutuskelpoisia tarjouksia. (Hirvi 1998, 3, luentomoniste.)

Tutkimuksen kannalta on mielekästä selvittää, minkälaiset merkityssuhdejärjestelmät ja niistä johdettu arvoperusta on ollut uusien säädösten taustalla. Lisäksi on mielekästä selvittää, kuinka ne ovat vaikuttaneet aikuiskoulutusta ja aikuiskoulutuskeskuksia jälleen kohdanneeseen koulutusreformiin.

4.3.3 Lainuudistuksen lähtökohdat ja niiden toteuttaminen 1991 – 2001

Uusi lainsäädäntö tuli voimaan 1.1.1991. Lainsäädännön muutos vaikutti myös käytännön tasolla monin tavoin. Muutoksen jälkeen työvoimapolitiittisen koulutuksen hankinta muuttui tarjousten perusteella tapahtuvaksi kurssikohtaiseksi ja jopa yksittäistä opiskelijaa koskevaksi kaupankäynniksi. Lain uudistamisen arvoperustan lähtökohtia tarkasteltiin aikaisemmin jo luvussa 4.2.6. Seuraavaksi analysoidaan osittain samoista mietinnöistä, kuinka lainuudistuksen lähtökohtien arvot toteutuivat aikuiskoulutuskeskusten lainuudistuksessa ja käytännössä. Tarkempaan tarkasteluun otetaan asetettujen arvotavoitteiden kannalta seuraavat komiteamietinnöt: Aikuisten lisäkoulutuksen (Lisätkm, 1983:55), Ammatillisen koulutuksen säästötoimikunnan (Säästötkm, 1987:11) ja Kurssikeskuskomitean (Kurssikeskustmk, 1988:34) mietinnöt. Lisäksi analysoidaan, kuinka Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö (1993:16) vaikutti uuteen lainsäädäntöön ja sen toteutuksiin.

Alkutuotannosta toimeentulonsa saavien osuus on pienentynyt jo useiden vuosikymmenien ajan. Viime vuosina teollisuuden työvoiman määrä on alkanut vähentyä. Myös perinteiset vauraat teollisuuspaikkakunnat ovat joutuneet ongelmiin. Palveluelinkeinoista toimeentulonsa saavien määrä on kasvanut voimakkaasti. Kasvu on suuntautunut pääasiassa yhteiskunnallisten palvelujen alueelle. Ammattitaitovaatimusten muutokset alkoivat kohdistua myös ammatissa toimivaan väestöön.

Elinkeino- ja ammattirakenteiden muutosten seurauksena työvoiman määrälliset suhteet eri toimialojen välillä muuttuvat jatkuvas-
ti (Kurssikeskustmk, 1988:34/liite 5, 5 – 6).

Hyvän ammatillisen peruskoulutuksen omaavat henkilötkin joutuvat yrityksissä ja työelämässä tapahtuvien muutosten seurauksena vaihtamaan ammattia ja hankkimaan jatko- täydennys tai uudelleen koulutusta (Kurssikeskustmk, 1988:34/liite 5, 5 – 6)

Kurssikeskustoimikunnan mielestä (Kurssikeskustmk, 1988:34) kansainvälisen työnjaon muuttuminen sekä nopea tekninen ja taloudellinen kehitys ovat voimistaneet yhteiskunnallista muutosprosessia. Toimikunta korosti erityisesti *yhteiskunnallisen muutoksen* vaikutuksia. (Kurssikeskustmk, 1988:34/liite 5, 5 – 6.)

Aikaisemmin tässä tutkimuksessa esitetyn valmistelutyön seurauksena hallitus antoi eduskunnalle esityksen ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia ja työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta koskevaksi lainsäädännöksi vuonna 1990. Uudistuksissa korostettiin, että uusi laki ja käytäntö lisäävät *aikuiskoulutuksen joustavuutta* ja poistavat järjestelmää jäykistäviä sidonnaisuuksia. Koulutusta ostavien työnantajien ja viranomaisien tarpeet tulisivat koulutustarjonnassa aiempaa paremmin huomioituiksi, koska markkinoiden varassa olevan tarjonnan olisi sopeuduttava nopeasti ja tehokkaasti koulutuksen *kysynnän muutoksiin*. (Pohjonen 2000, 168.)

Aikuisten lisäkoulutuksen toimikunnan (Lisäktmk, 1983:55) käsityksen mukaan työllisyyskoulutuslainsäädäntöä tulisi kehittää siten, että *nousevien opintourien suorittaminen* ja eteneminen tasolta toiselle olisi myös työllisyyskoulutuksessa mahdollista.

Koulutustoiminta ja opiskelu tulee voida järjestää joustavasti. Opiskelua rajoittavat muodollisuudet tulee säännöksissä karsia mahdollisimman vähiin. (Lisäktmk, 1983:55, 208.)

Ammatillinen täydennyskoulutus tulee siirtää valtionavun piiriin (Lisäktmk, 1983:55, 209).

Ammatillisen koulutuksen valtiosuussäännöstöön on sisällytettävä etäisopetuksen järjestämistä, yksityis- ja oppisopimusoppilaiden ottamisen valtiosuusperusteita sekä pätevyystutkintoja koskevat määräykset (Lisäktmk, 1983:55, 209).

Toimikunnan kannanoton mukaan ammattikoulutuslainsäädäntöön tulisi sisällyttää määräykset siitä, että ammatillisten oppilaitosten tehtävänä on myös ammatillisen jatko- ja täydennyskoulutuksen antaminen ja että oppilaitoksilla voi olla tätä tarkoitusta varten erillisiä kursiosastoja ja iltalinjoja.

Opetusta koskeviin säännöksiin tulisi sisällyttää lähiopetuksen lisäksi mahdollisuudet myös etäisopetuksen ja näiden yhdistelmän, moni-muoto-opetuksen järjestämiseen (Lisäktmk, 1983:55, 211 – 218).

Nykyisten lisäksi on ammatillisessa lisäkoulutuksessa voitava katsoa myös opetuksen suunnittelun ja valmistelun, oppimateriaalien valmistamisen, ammatinvalinnallisen ohjauksen sekä työnopetuksen ohjauksen ja tutkintojen vastaanoton sekä oppilasrekrytoinnin eli tiedottamisen kustannukset valtionapuun oikeuttaviksi (Lisäktmk, 1983:55, 211 – 218).

Ammatillisen lisäkoulutuksen kustannuksia tulisi tarkastella ensi sijassa tutkimus- ja tuotekehittelytoimintaan rinnastettavina investointimenoina (Lisäktmk, 1983:55, 211 – 218).

Valtion, kuntien ja työnantajien tulee osallistua ammatillisen lisäkoulutuksen rahoittamiseen. Yksityisten henkilöiden tulee osallistua kustannuksiin silloin, kun koulutuksesta saatava hyöty on yksilökohtaista. (Lisäktmk, 1983:55, 220 – 221.)

Käytännössä tämä merkitsee kurssimaksujen perimistä. Nämä maksut tulee kuitenkin pitää kohtuullisina.

Toimikunta korosti, että työelämässä toimivan aikuisväestön *ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen* oli tuotantotoiminnan ja muiden työelämän osa-alueiden kehittämisen välttämätön edellytys. Sen myönteiset kerrannaisvaikutukset olivat kustannuksiin nähden moninkertaiset.

Lisäämällä erilaisia itseopiskelun, etäisopetuksen ja moni-muoto-opetuksen järjestelyjä niihin soveltuvissa tilanteissa voidaan *kustannuksia myös alentaa*. Kaiken kaikkiaan tulee erilaisia tuloksellisuuden ja taloudellisuuden seurannan menetelmiä sekä niihin tarvittavaa perustiedostoa kehittää nykyisestään tuntuvasti. (Lisäktmk, 1983:55, 223.)

Myös *ammatillisen koulutuksen säädöstoimikunta* (Säädöstmk, 1987:11) katsoi kannanotossaan, että

aikuisväestöltä puuttui erityisesti sellaisia omaehtoisia ammatillisia tavoitteita tyydyttäviä koulutuspalveluja, joiden avulla he voivat työn ohessa opiskellen parantaa henkilökohtaista kilpailukykyään työmarkkinoilla (Säädöstmk, 1987:11, 33).

Teknologian muutosten aiheuttamien työpaikkakohtaisten ammattitaitovaatimusten edellyttämä, työsuhteeseen liittyvä koulu-

tustarjonta on osittain riittämätöntä ja satunnaista (Säädöstmk, 1987:11, 33).

Kurssikeskustoimikunnan (Kurssikeskustmk, 1988:34) esityksen mukaan työllisyyskoulutuksen tuli mukautua joustavasti koulutuskysynnän muutoksiin. Säädettäväksi ehdotettavan uuden lain tavoitteena oli ensinäkin se, että

koulutus pystyisi nopeasti ja tehokkaasti vastaamaan työelämän määrällisiin, laadullisiin ja alueellisiin muutoksiin ja tarpeisiin (Kurssikeskustmk, 1988:34, liite 5, 11).

Lisäksi tavoitteena on yhtenäistää ja yksinkertaistaa työllisyyskoulutuksen toteuttamista koskevaa päätöksentekojärjestelmää saatamalla työvoimapoliittinen vastuu ja rahoitusvastuu samalle viranomaiselle ja siirtämällä päätäntävaltaa alue- ja paikallistasolle (Kurssikeskustmk, 1988:34, liite 5, 11).

TAULUKKO 7. Aikuiskoulutuskeskusten toiminnan keskeisiä säädöksiä ja niiden taustalla olleita arvooletuksia.

Ajankohta	Säädökset	Tausta-arvo-oletukset
Aikuiskoulutuskeskusten aika 1991 – 2001	Laki ja asetus ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 637/1988, 812/1988 Ammattitutkintolaki 306/1994 Laki näyttötutkinnoista 631/1988 Laki ja asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 637/1998	Arvolähtökohdat komiteamietinnöt 1980-luku Komiteamietintö 1993:16 Taloudelliset arvot Kilpailuttaminen Vallan hajauttaminen Sääntely markkinavoimien ehdoilla Yhteistyö elinkeinoelämän kanssa

Entä valtakunnalliset erityisalat? Tässä tutkimuksessa huomataan, että työryhmät keskittyivät mietinnöissään vain yleiselle koulutusperiaatteen tasolle. Kalliit erityisalat, kuten eräät tekniikan alat ja muut marginaalialat, joissa opiskelijamäärät ovat pieniä mutta yhteiskunnallisesti tärkeitä, unohtuivat kaikilta työryhmiltä.

Lainsäätäjän arvot ilmenevät lain toisesta pykälästä: lain tarkoituksena on ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön ammatillista osaamista, antaa opiskelijoille valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen, kehittää työelämää ja edistää töllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. Lain tarkoituksena on lisäksi edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista. (Laki 631/1998, 2 §.)

Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan toteamuksen mukaan aikuisia varten oltiin ottamassa käyttöön ammattitutkintoja, joissa voitiin osoittaa ammattitaito koulutuksesta riippumattomissa erillisissä tutkintotilaisuuksissa. Näin aikuiset voivat hyödyntää kaiken ammattitaitoa kehittä-

neen kokemuksensa. Vuoden 1993 alussa tuli voimaan ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annettu asetus, jonka nojalla uusia tutkintoja ryhdyttiin ottamaan käyttöön jo kouluasteella. Lisäksi aikuisten tutkintojärjestelmän kokonaisuudistukseen tähtäävää ammattitutkintolainsäädäntöä valmisteltiin. (Km. 1993:16, 71.)

Koulutuslainsäädännön kokonaisuudistuksen yhteydessä ammattitutkintolaki kumottiin ja näyttötutkintojärjestelmää koskevat säädökset (631/1998) siirrettiin vähäisin muutoksi lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, joka tuli voimaan vuoden 1999 alussa. Merkittävimmät muutokset olivat henkilökohtaisten opiskeluohjelmien aseman korostuminen näyttötutkintoihin valmentavassa koulutuksessa sekä Opetushallituksen muutosten yhteydessä opetusministeriöön siirtyneiden koulutustoimikuntien tutkintojen perusteiden esittelyoikeuden kaventuminen kuuntelevuoroiksi. Uudessa lainsäädännössä vakiinnutettiin lopullisesti termit näyttötutkinto ja näyttötutkintoon valmistava koulutus. Näin tutkintorakenteen ytimeksi muodostuivat ammatti- ja erikoisammattitutkinnot, ja tutkintorakennetta täydennettiin mahdollisuudella suorittaa ammatilliset perustutkinnot näyttöperusteisina. (Salo 2004, 37)

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa säädettiin näyttötutkinnoista, jotka suoritetaan ammattitaidon hankkimistavasta riippumatta. *Näyttötutkinnot* voivat olla joko ammatillisia perustutkintoja tai ammatillisessa lisäkoulutuksessa suoritettavia tutkintoja. Ammatilliset *perustutkinnot* vastaavat ammatillisesta koulutuksesta annetun lain mukaisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa suoritettuja tutkintoja. Niissä osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot. Ammatillisessa lisäkoulutuksessa suoritettavat tutkinnot ovat *ammattitutkintoja* ja *erikoisammattitutkintoja*. Ammattitutkinnoissa osoitetaan alan ammattityöntekijältä edellytetty ammattitaito. Erikoisammattitutkinnoissa osoitetaan alan vaativimpien työtehtävien hallinta. Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain soveltamisala kattaa edellä mainittujen tutkintojen lisäksi myös niihin valmistavan koulutuksen ja eitutkintotavoitteen ammatillisen lisäkoulutuksen. Lakia ei sen sijaan sovelleta ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa annettavaan ammatilliseksi aikuiskoulutukseksi luettavaan koulutukseen. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä ja Sulonen 1999, 49 – 50.)

Näyttötutkintoihin liittyvä koulutus perustuu opetushallituksen vahvistamiin *tutkintojen perusteisiin*, joiden puitteissa koulutuksen järjestäjä päättää koulutuksen sisällöstä ja koulutuksen järjestämisestä. Edellä mainitun lain mukaisessa koulutuksessa tutkinto saadaan suorittamalla hyväksytysti tutkintoon kuuluvat opinnot ja tutkintotodistuksen antamisesta päättää *koulutuksen järjestäjä*. Sen sijaan tutkintotodistuksen näyttötutkinnon suorittamisesta antaa koulutuksen järjestäjältä erillinen taho eli *tutkintotoimikunta*. Laissa säädetyllä tavalla suoritettuja opintoja ja tutkintoja voidaan suorittaa opiskelijan iästä riippumatta. Kyseinen lainmukainen koulutus ja tutkinnot yleensä edellyttävät kuitenkin opis-

kelijoilta sellaisia aiempia, usein työelämässä hankittuja tietoja ja taitoja, että nuorten osallistuminen tutkintoihin ja koulutukseen tulee käytännössä kyseeseen harvoin. (emt., 49–50.) Ammatillista aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa tämä merkitsee luonnollisesti toisen asteen ammatillisiin tutkintoihin eri tavoin tähtäävää opetusta.

Eri oppilaitosmuotojen toisen tehtäväalueen muodostavat *pitkäkestoiset lisäkoulutusohjelmat*. Ne antavat ihmisille mahdollisuuksia kohottaa osaamistasoaan vielä kehittymässä olevilla erityisalueilla, joiden muodostaminen tutkinnoiksi ei ole mahdollista eikä tarkoituksen mukaistakaan. Ne antavat myös mahdollisuuksia yhdistellä erilaisia osaamisalueita tavanomaisesta poikkeavalla tavalla. Kolmannen tehtäväalueen muodostaa *lyhytkestoinen lisäkoulutus*, joka antaa ihmisille mahdollisuuden pitää osaamisensa ajan tasalla tai hankkia valmiuksia uusiin työtehtäviin. Kahdella viimeksi mainitulla tehtäväalueella tämä merkitsee toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa lähinnä lääninhallitusten rahoitettavaksi tarjottavia ja työnantajille myytäviä ohjelmia. (Hirvi 1998, 3, luontomoniste.)

Työvoimapoliittisena aikuiskoulutuksena järjestettävään koulutukseen sovelletaan siitä annettua lakia (763/1990), joka muodostaa oman sääteleyjärjestelmänsä ammatillisen lisäkoulutuksen kentässä. Tavoitteena kuitenkin on, että työvoimapoliittinenkin aikuiskoulutus olisi jatkossa nykyistä laajemmin ammattitutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin valmistavaa koulutusta. (Lahtinen, et al 1999, 49.) Työvoimapoliittista aikuiskoulutuksesta annetun lain mukaan kyseisen lain tarkoituksena on ”aikuisväestölle koulutusta hankkimalla edistää ja ylläpitää työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapainoa työmarkkinoilla sekä torjua työttömyyttä ja poistaa työvoimapulaa”. Työvoimapoliittinen aikuiskoulutus on siis selkeästi työmarkkinoiden tasapainottomuuksia korjaava erityisjärjestelmä, joka vain täydentää yleistä koulutusjärjestelmää. (Hirvi, 1998, 4, luontomoniste.)

Opetusministeriön tarkoituksena oli uuden lainsäädännön myötä uudistaa myös ammatillisen koulutuksen järjestämisluvat ja niihin sisältyvät koulutustehtävät vuoden 1998 aikana. Omaehtoinen koulutus oli opetushallinnon järjestämää. Omaehtoisen perus- ja jatkokoulutuksen järjestämiseen tarvittiin lääninhallituksen lupa. Koulutuksen ostajina toimivat yleensä lääninhallitukset, joiden lähtökohtana oli oppilaitosten koulutustarjonta. Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain mukaisen ammatillisen koulutuksen järjestämiseen *voidaan myöntää lupa* kunnalle, kuntayhtymälle, rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle. Luvan koulutuksen järjestämiseen myöntää opetusministeriö. Opetusministeriön päätöksellä lain mukaista toimintaa voidaan järjestää myös valtion oppilaitoksissa. (Lahtinen, et al 1999, 51.) Lakien toimeenpanon kannalta oli tarkoituksen mukaista uudistaa voimassa olevat ylläpitämisluvat ja koulutustehtävät vastaamaan uutta lainsäädäntöä. Lisäksi ammatillisten aikuis-koulutuskeskusten ja valtakunnallisten erikoisoppilaitosten järjestämän

ammattillisen peruskoulutuksen määrällisessä säätelyssä ja rahoituksessa siirryttiin uuden lainsäädännön myötä muiden koulutuksen järjestäjien kanssa samaan järjestelmään. Uudet koulutuksen järjestämisluvat päätettiin koulutuksen järjestäjittäin. (Om. kirje Dno 252/439/98, 1.) Toisen asteen koulutuksen organisointi on uusien koululakien mukaan koulutuksen järjestäjien toimivaltaan kuuluva asia. Opetusministeriö voi osallistua organisoinnista käytävään keskusteluun, mutta päätökset tehdään alueellisesti ja paikallisesti koulutuksen järjestäjien harkinnan perusteella. (Hirvi 1998, 3, luentomoniste.)

Lainsäädännön muutos vaikutti myös käytännön tasolla monin tavoin. Muutoksen jälkeen työvoimapolitiittisen koulutuksen hankinta muuttui tarjousten perusteella tapahtuvaksi kurssikohtaiseksi ja jopa yksittäistä opiskelijaa koskevaksi kaupankäynniksi. Toiminta-avustus, jota aikuis-koulutuskeskukset saivat (aluksi 30 %, sitten 10 %, vuonna 2000 9 % ja myöhemmin se loppui kokonaan), piti hyvittää kaupankäynnin yhteydessä alennuksena koulutuksen tilaajalle. Uuden lainsäädännön seurauksena oli myös, että aikuiskoulutuskeskukset joutuivat kilpailutilanteeseen muiden koulutuksen tuottajien kanssa. Kilpailua väärin valitettavasti se, että muiden kiinteämuotoisten oppilaitosten ei tarvinnut ottaa tarjouksissaan huomioon kaikkia kustannuksia. Osia kustannuksista oli helppo vyöryttää esimerkiksi ylläpitäjän kannettavaksi.

4.3.4 Aikuiskoulutusjärjestelmän toteutusstrategiat 1990-luvulla

Huovisen (1953) Havukka-ahon ajattelijan pohdintoja tulevaisuuden suunnittelusta: ”Tulevaisuutta kun suunnitellaan, tapahtuu yleensä jontenkin toisin kuin mitä suunnitellaan ja ihan ilkeyttään jää joskus kokonaan jopa tapahtumatta. Mutta sillä, joka nekin osaa ottaa suunnitelmis- saan huomioon, sillä on helppo maailmaranta kiertää”.

Ostojärjestelmään siirtyminen oli Kurssikeskustoimikunnan (Kurssikeskustmk, 1988:34, ”Melametsän komitean”) työn keskeinen tulos ja osittainen seuraus. Työn toisena päätuloksena kurssikeskukset saivat 1990-luvulle uuden lainsäädännön. Se merkitsi kurssikeskusten siihenastisen toimintahistorian suurinta muutosta. Keskusjohtoisesta säätelystä ja talousarvioperustaisesta toiminnasta siirryttiin liiketoiminnallisiksi yksiköiksi. Aikuiskoulutuskeskukset saivat tämän jälkeen tulonsa pääasiassa koulutuksen ja siihen liittyvien oheistoimintojen myynnistä. Samalla lainsäädännöllä kurssikeskukset muutettiin aikuiskoulutuskeskuksiksi. Niiden toiminnalle ei asetettu kattoa, vaan ne saivat muotoilla toimintansa haluamallaan tavalla. Ammattikasvatushallitus lakkautettiin ja samalla ammattioppilaitoksilta poistui perinteinen keskushallinnon tuki ja ohjaus. Sen tilalle perustettu opetushallitus keskittyi lähinnä konsultointi- ja kehittämistehtäviin, joista yhtenä tärkeimpänä oli uuden tutkintojärjestelmän luominen. Ammattikasvatushallituksen ammattikurssitoimiston viimeiseksi suureksi ansioksi laskettakoon vielä se, että se valmensi huomattavasti

tavalla koulutusprojektillaan kurssikeskukset tulevaan, markkinasuuntautuneen aikuiskoulutuspolitiikan edellyttämään muutokseen. Markkinasuuntautuneen ammatillisen aikuiskoulutuspolitiikan lähtökohtana oli pyrkimys muuttaa koulutuksen ohjausjärjestelmää niin, että *amatillista aikuiskoulutusta tarjoaisivat aikaisempaa useammat tahot*. Myös koulutuksen kysyntään pyrittiin vaikuttamaan selkiyttämällä kysyntää eli koulutuksen rahoitukseen liittyviä vastuita. Ennen muuta uudistus merkitsi luopumista keskusjohtoisesta aikuiskoulutuksen ohjauksesta. (Varmola 1996, 7.)

Kurssikeskustoimikunnan esityksen mukaan ammatillista aikuiskoulutusta antavien laitosten koulutuspalvelusten hinnoittelussa oli otettava huomioon se, että asianomaiset laitokset saivat toimintansa ja sen kehittämisen kannalta riittävän maksun palveluistaan. Toisaalta oli otettava huomioon myös se, että niiden piti viimeistään palvelusten hinnoitteluvaiheessa olla suurin piirtein *samalla lähtöviivalla koulutuksen tarjontakilpailussa* (Kurssikeskustmk, 1988:34, 101). ”Melametsän komitean” laatimassa ohjelmassa oli hahmoteltu varsin pitkälle ammatillisen aikuiskoulutuksen tuleva kehityslinja. Ohjelman sisällön voisi pelkistää markkinaorientoituneen aikuiskoulutuspolitiikan kannalta seuraavasti:

1. On luotava monenlaista koulutuksen kysyntää (työttömien koulutus, omaehtoinen koulutus, henkilöstökoulutus).
2. On luotava koulutustarjontaa (amatilliset aikuiskoulutuskeskukset, eri alojen amatilliset oppilaitokset, korkeakoulut jne.).
3. Oppilaitosten välinen kilpailu sallitaan, samalla sallitaan aikuiskoulutuksesta saatavan voiton käyttö oman oppilaitoksen kehittämiseen. (Varmola 1996, 32 – 33.)

Alkuperäisen tavoitteen mukaan koulutusta tarjoava oppilaitos joutui suorittamaan hinnoittelunsa omista tarpeista lähtien. Sen tulisi laatia kaikista menoistaan vuosibudjettinsa, jonka se joutuisi kattamaan samallaan suoralla valtionrahoituksella ja kurssimaksuilla. Koulutuksen ostajan vastuulle jäisi selvityksen tekeminen siitä, oliko hinta kohtuullinen ja löytyikö vielä ehkä taloudellisesti edullisempia vaihtoehtoja. Näin ollen koulutusta tarjoava oppilaitos ei voinut luottaa siihen, että se saisi suunnittelemansa koulutuksen kaupaksi ja tavoitteeksi asetetulla hinnalla. Lisäksi oppilaitos joutui *markkinoimaan tuotteitaan*. Kun opetuksen laatu ja kurssipäivän hinta olivat tarkoitettujen laitoksen tärkeimmät kilpailuvaltit, se joutui suorittamaan *tarkkaa kustannusvalvontaa* niin tarjouksia suunniteltaessa kuin niitä toteutettaessa. (Kurssikeskustmk, 1988:34, 103.)

Aikuiskoulutuskeskukset kykenivät muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta selviytymään tilanteesta kuitenkin kohtuullisen hyvin. Toiminnassa olevat aikuiskoulutuskeskukset muodostavat tällä hetkellä hyvin moni-

puolisen toimintaverkon. Ne ovat sopeutuneet elinkeinoelämään odotusten ja tehtäviensä mukaisesti. Koulutuksen oppilastyöpäivämäärät ovat kasvaneet huomattavasti. Esimerkiksi Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksessa kasvu oli 1990-luvun alussa useana vuonna yli kuusi prosenttia. Kasvua edisti erityisesti se, että koulutusta jouduttiin asiakkaiden toivomuksesta järjestämään iltaisin ja viikonloppuisin ja myös vuosilomaisokeista jouduttiin luopumaan. Toimintaa kuvaamaan otettiin sellaisia tunnuslukuja kuin *oppilastyöpäivän keskihinta* ja *henkilötehokkuus*. Lisäksi myyntibudjetin *toteutumisen seuraaminen* ja *likviditeettisuunnitelmien teko* saivat oman tärkeän merkityksensä.

Aikuiskoulutuksen toiminnan jatkumisesta valtakunnallisella ja alueatasolla kantoi huolta vielä 1990-luvun puolivälissä myös lääninhallitus. Lääninhallitus ilmaisi huolestuneisuutensa erityisesti kurssitoiminnan rahoitusjärjestelmän uudistamisesta. Sitä todistaa seuraava asiantuntijahaastattelu:

Aikuiskoulutuskeskusten tuli uudistetun lainsäädännön mukaan hankkia rahoituksensa kurssitoiminnasta perittävillä maksuilla. Uudessa tilanteessa niiltä on edellytetty uudistumista elinkeinoelämän tarpeiden mukaisesti. Kun ne aikaisemmin olivat paljolti keskushallinnon käskyläisiä, ne olivat nykyisin ensisijaisesti alueensa tarpeiden tyydyttäjiä. Myös lääninhallituksen vastuulliset henkilöt ovat uudistuksesta kuitenkin huolestuneita. Maassa oli lama. Heräsi pakostakin kysymys, löytyykö aikuiskoulutustoiminnalle maksajia. Oli pelättävissä, että aikuiskoulutuskeskukset kuihtuvat pois. Onneksemme voimme todeta, että näin ei käynyt. Kurssitettavien määrät ovat vuodesta toiseen lisääntyneet. Hienona esimerkkinä ovat Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen tilastoluvut sekä se tosiseikka, että aikuiskoulutuskeskusta on jatkuvasti jouduttu ja pystytty laajentamaan. (asiantuntija 1. 1996, haastattelu.)

Katajisto (1995) teki opetusministeriölle toimittamassaan raportissa samansuuntaisia havaintoja myös yleisellä tasolla. Raportin mukaan aikuiskoulutuskeskuksista oli uuden lain aikana tullut määrällisesti keskeisin organisaatio aikuiskoulutusta järjestävien oppilaitosten verkostoon. Tämä johtui muun muassa lainsäädäntöjen muutoksista, työttömyyden kasvusta, ostotoimintaan osoitettujen julkisten määrärahojen lisäyksestä ja muista toimintaympäristön muutoksista. Myös aikuiskoulutuskeskusten omistusta oltiin yksityistämässä, vaikka lainsäädännön voimaantulo vuoden jälkeen omistuspohjan muutokset ovat olleet vähäisiä. (Katajisto 1995, 7.)

Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten ylläpitojärjestelmä muodostui vuosien mittaan suhteellisen monipuoliseksi. Niiden ylläpitojärjestelmä erosi merkittävästi esimerkiksi ammatillisista oppilaitoksista: valtion ylläpitämiä aikuiskoulutuskeskuksia ei ollut ja yksityiset ylläpitäjät (säätit,

osakeyhtiöt) olivat selvästi yleisempiä kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. (Varmola & Jokisuu 1995, 25 – 26.) Toki nekin olivat yleensä kuntien tai kuntayhtymien omistamia. Esimerkiksi Katajiston (1995) raportin mukaan tilanne kyseisenä raportointivuonna oli sellainen, että tutkintoon ja tutkinnon osiin tähtäävän koulutuksen määrässä oli alueellisia, koulutusaloja ja aikuiskoulutuskeskuskohtaisia eroja. Osittain tähän olivat syynä myös erilaiset vielä vakiintumattomat koulutuksen ostokäytännöt ja tutkintotavoitteisen koulutuksen erilainen arvostus eri koulutusaloilla ja eri aikuiskoulutuskeskuksissa. Myös tutkinnon suorittamiseen käytettävien opiskeluaikojen vaihtelut olivat suuria koulutusaloittain ja aikuiskoulutuskeskuksittain. Ammattitutkintolain mukaisesti tutkintoihin tähtäävässä kehittämis- ja kokeilutyössä, kuten esimerkiksi näyttökokeiden ja -tutkintojen kehittämisessä sekä oppilaitoskohtaisten opetus suunnitelmien kokeilussa, oli havaittavissa myös koulutusala ja oppilaitoskohtaisia eroja toiminta- ja kehittämisaktiviteettien mukaan. (Katajisto 1995, 9.)

Opetusministeriön kansliapäällikkö tiivisti lainsäädännön uudistuksen toteutusstrategian opetusministeriön näkökulmasta seuraavasti.

Tutkintotavoitteinen koulutus edustaa oppilaitosten toiminnassa jatkuvuutta ja vakiintuneisuutta. Ammattien sisältö tai tavoitteena oleva muu tieto- ja taitokokonaisuus on vakiintunut niin pitkälle, että tutkintovaatimukset ovat voitu etukäteen määritellä ja ne muuttuvat suhteellisen hitaasti. Koulutuksen tarjonta muodostuu ensinnäkin suoraan tutkintoon johtavista ohjelmista, joiden järjestelyt ja menetelmät on sovittava sen mukaan, onko kysymys edelliseltä koulutusasteelta tulevista nuorista vai työelämästä tulevista aikuisista ja millaiset heidän muut tarpeensa ja taustansa ovat. Koulustarjonnan kokonaisuuteen kuuluvat myös tutkinnon osien avoin opetustarjonta sekä työnantajien henkilöstölleen rahoittamat tutkinto-ohjelmat tai tutkinnon osien opetus. (Hirvi 1998, 3, luentomoniste.)

4.3.5 Koulutuksen tarkoitus, laajuus ja rahoitus

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain (637/1998) mukaisen koulutuksen *tarkoituksena* on ylläpitää ja kohottaa aikuisväestön *ammattillista osaamista*. Koulutuksen tulee antaa opiskelijalle valmiuksia itsenäiseen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksen tarkoituksena on myös *kehittää työelämää, edistää työllisyyttä* sekä *tukea elinikäistä oppimista*. Vaikka lain nojalla järjestetään myös muuta kuin tutkintotavoitteista koulutusta, on laissa korostettu, että sen tarkoituksena on nimenomaan edistää tutkintojen ja niiden osien suorittamista. (Lahtinen, et al 1999, 50.) Tutkinnoissa ja koulutuksessa tulee erityisesti ottaa huomioon työelämän tarpeet. Lain mukaan näyttötutkintoja tuleekin suunnitella ja järjestää yhteistyössä elinkeinoelämän ja muun työelämän kanssa. (Laki 637/1998, 3 §.)

Näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen *sisällöstä* ja *järjestämisestä* päättää opetushallinnon vahvistamien perusteiden mukaisesti koulutuksen järjestäjä. Opetusministeriö on päättänyt ammatillisesta perustutkinnoista ja niiden *laajuudesta*. Ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot on määritelty suoraan ammattitaitovaatimuksina. (Lahtinen, et al 1999, 50 – 51.) *Tutkintoihin valmentavaa koulutusta* ohjaavat tutkintojen perusteissa määritellyt *ammattitaitovaatimukset*. Koulutuksen alussa oppilaitos ja opiskelija laativat yhdessä henkilökohtaisen opiskeluohjelman, jossa opiskelua edeltänyt koulutus sekä työssä opitut tiedot ja taidot otetaan korvaavina suorituksina huomioon. Tutkintoihin valmentava koulutus voi olla päivä-, ilta- tai monimuoto-opetusta. Opiskelun keskeinen on yksilöllinen. (Nyyssölä 2002, 21 – 22.)

Ammatillisista näyttötutkinnoista on tullut keskeinen osa suomalaista aikuiskoulutusjärjestelmää. Tutkinnon voi periaatteessa suorittaa pelkän työssä opitun varassa. Näyttötutkintojärjestelmä ei siis pohjautu arkioppimiseen, vaan siinä on mukana myös ”koulumaista” oppimista. Tutkintovaatimukset on laadittu sellaisiksi, että ne sopivat yleisesti alan töihin. Yksittäisissä työtehtävissä ei läheskään aina vaadita tutkintovaatimuksiin sisältyvien kaikkien ammattitaidon osa-alueiden hallintaa. Jos henkilö on työtehtävissään päässyt kehittämään vain osaa tutkintovaatimusten edellyttämästä osaamisesta, hänen on välttämättä hankittava valmistavaa koulutusta selvittääkseen tutkinnosta. Näyttötutkintojen vaatimuksiin ei siis sisälly työelämälle vieraita, koulutusjärjestelmälähtöisiä elementtejä. Valmistavalla koulutuksella taataan laaja-alainen ammattitaito. Edellä esitettyyn viitaten voidaan todeta, että eniten validointia hyödynnetään aikuiskoulutukseen kuuluvissa näyttötutkintotyyppeissä validointi-menettelyissä. (Nyyssölä 2002, 30.)

”Melametsän komitean” (Kurssikeskustmk, 1988:34) esitysten mukaan aikuiskoulutuskeskukset joutuisivat hankkimaan pääosan varoistaan koulutusta myymällä. Tämä johtaisi *kilpailutilanteeseen*, mikä pakottaisi ne kehittämään koulutuksensa tasoa ja pitämään oppilaskohtaiset kustannukset kurissa. Palveluiden myynnillä aikuiskoulutuskeskusten ja ammatillisten oppilaitosten olisi mahdollista *hankkia itsenäisesti kehitysvaroja*. Ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia pitäisi kehittää kaikkea ammatillista koulutusta antavina laitoksina. Ne olisivat hallinnollisesti edelleen opetusministeriön ja opetushallituksen alaisia, kuten muutkin ammatilliset oppilaitokset. Niiden hallinto ja keskeisimmät ammatillista peruskoulutusta, lähinnä omaehtoista aikuiskoulutusta antavat osat vakinaistettaisiin. Ne myisivät lisäksi palvelujaan kunnille, työvoimaministeriölle ja työnantajille. Esitetty ohjelma viitoitti myös tietä koko ammatillisen aikuiskoulutuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmän uudistamiselle. (Varmola 1996; Kurssikeskustmk, 1988:34.) Opetusministeriön käsitys on, että yleisen koulutusjärjestelmän ja työministeriön koulustoitimenpiteiden työnjako pitäisi muuttaa kestäväälle tolalle mahdollisimman pian. Pääosa työvoimakoulutuksesta eli yleisen koulutusjärjestelmän tehtäviä toteuttava osa tulisi siirtää opetusministeriön hallinnonalan hoidettavak-

si ja rahoituksellisesti opetusministeriön pääluokkaan. Voidaan arvioida, että työvoimapolitiittisen koulutuksen volyymin laajeneminen ja roolin muuttuminen, koulutustoimenpiteet, joita työministeriö on toteuttanut runsaiden rakennerahastomäärärahojen turvin, sekä yleisen koulutusjärjestelmän niukkenevat resurssit ovat luoneet mielikuvan, että opetus- ja työministeriön välinen perustyönjako olisi muuttunut. Näin ei asiantilaita kuitenkaan ole. (Hirvi 1998, 5, luentomoniste.)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen *rahoitusjärjestelmä* poikkeaa olennaisesti perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen rahoituksesta. Rahoitusjärjestelmä sisältää kolme erilaista rahoitusmekanismia: opiskelijakohtaisiin yksikköhintoihin ja opiskelijamääriin perustuvan rahoituksen, opetustuntikohtaisiin yksikköhintoihin ja vahvistetuihin opetustuntien määrään perustuvan rahoituksen sekä koulutuksen hankintaan perustuvan rahoituksen. Opiskelijamääriin ja opiskelijaa kohden laskettuihin yksikköhintoihin perustuva rahoitus voidaan jakaa oppisopimuskoulutuksen rahoitukseen ja muuhun opiskelijamääriin perustuvaan rahoitukseen. Ammattitutkintoon ja erikoisammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa sekä muussa kuin tutkintotavoitteisessa koulutuksessa opiskelijoilta voidaan periä kohtuullisia maksuja. (Lahinen et al 1999, 52 – 53.)

4.3.6 Aikuiskoulutuksen toiminta ja kehitysnäkymät 1990-luvulla

Aikuiskoulutuskeskuksen toiminnan aktiviteetit poikkesivat heti alkuun monista kurssikeskuksen toiminnoista. Työvoimapolitiittisen koulutuksen suunnittelussa jäätiin lähes kokonaan työvoimaviranomaisten suunnittelun varaan, koska ostajina he aluksi halusivat määrätä kaikesta suunnittelusta. Ostotoiminta muuttui tempoilevaksi ja lyhytjänteiseksi. Siitä kärsivät välittömästi erityis- ja valtakunnalliset alat, erityisesti kuljetusala. Työministeriön tukiotot toivat helpotusta vain muutamana alkuvuonna. Tempoilevan ostotoiminnan seuraus näkyi kentällä heti. Ajoneuvokaluston kuormitus muuttui päivittäin, mikä oli varsin epätaloudellista. Esimerkiksi linja-auton kuljettajakursseilla saattoi oppilasryhmäkoon vaihteluista johtuen tänään lähteä ajokoulutukseen vain kaksi autoa, kun huomenna jo tarvittiin vastaavaan työhön viisi autoa. Myös opetushenkilöstön kuormituksen ennakointi hankaloitui, koska koulutuksen suunnittelu muuttui yksipuolisesti ostajan tarpeista johtuvaksi. Ostotoiminnalla saadut niin sanotut ”kansantaloudelliset” säästöt menetettiin kalliiden alojen tappioiden aikuiskoulutuskeskuksessa. Seuraukset näkyivät myös kentällä kuljettajapulana, koska aikaisemmin koulutustarve oli laskettu työmarkkinajärjestöjen kanssa ammatista poistuman mukaan.

Koulutuksen markkinointi kaatui kustannusrasitteena aikuiskoulutuskeskuksille. Usein kävi niin, että ostopäätöksen jälkeen markkinointiin ei jäänyt liiemmästi aikaa, joten esimerkiksi kurssiesitteet jouduttiin tuottamaan ja toimittamaan omin voimin. Se näkyi aikuiskoulutuskeskuksis-

sa myös niin, että jouduttiin perustamaan markkinointisihteerin vakansseja ja hankkimaan esimerkiksi värimonistuskoneita ja muita vastaavia laitteita. Myöhempinä toimintavuosina tämä asia hiljalleen korjautui työviranomaisten kanssa toimittaessa. Lääninhallitusten ostojen osalta tilanne oli alusta alkaen helpompaa eikä niin kaupallisen ahdasta.

Ammatillisen aikuiskoulutuskeskusten toiminnan lähtökohtia arvioitaessa voidaan tukeutua Tuijinmanin (1992) luomaan visioon yleiseurooppalaisesta rakenteiden muutoksesta. Vanhojen taloudellisten rakenteiden vähittäinen katoaminen ja uusien syntyminen Euroopassa toivat esiin monia haasteita ja mahdollisuuksia työmarkkinapolitiikalle ja asettivat uudentyyppisiä tehtäviä koulutukselle. Muutokset taloudessa ja työmarkkinoilla loivat myös paineita koulutuksen rakenteiden, instituutioiden ja toimintamallien muuttumiseen. Useimmissa Euroopan maissa on havaittavissa seuraavia yleisiä muutossuuntia:

1. Ammatillisen koulutuksen ja erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittäminen on tehostunut. Painopiste on siirtynyt tiukasti keskusjohtoisesti suunnitellusta ja kontrolloidusta järjestelmästä joustaviin, elinikäisen oppimisen perustalle rakentuviin koulutuksen toteuttamisstrategioihin. Tähän muutossuuntaan liittyy *desentralisaatio* eli päätätävällän siirtäminen koulutusta toteuttaville instituutioille ja muille alueellisille organisaatioille.
2. Eri maiden hallitukset ovat suosineet kollektiivisia järjestelyjä ja sopimuksia, yhteistyötä työnantajien ja työntekijöiden kanssa. Työmarkkinajärjestöt huomasivat 1980-luvun loppupuolella, että ammatillinen aikuiskoulutusjärjestelmä ei vastannut niitä odotuksia, joita kohdistettiin työelämästä ammattitaidon ylläpitämiseen. Tämä johti työmarkkinajärjestöjen ja opiskelijoiden vastuun lisäämiseen sekä koulutuksen sisältöjen määrittelyssä että *koulutuksen ja tutkintojen* suoritusmahdollisuuksien laajentamisessa.
3. Taloudellisen epävarmuuden vuoksi koulutukselta edellytetään tuloksellisuutta. Integroivana strategiana on yleisesti siirrytty *markkinaperusteiseen koulutustarjontaan*, johon liittyy laadun kontrollointi ja työelämän tarpeiden kohtaamisen tuloksellisuus. (Tuijinman 1992.)

Seurannan kohteena olleiden aikuiskoulutuskeskuksista ja työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta annettujen lakien sisällölliset tavoitteet ovat oleellisilta osin yhteneväisiä edellä esitettyjen Euroopassa havaittujen yleisten suuntausten kanssa. Käytännössä lainsäädännön tavoitteiden toteutuminen edellyttää oppilaitoksilta joustavampia toimintamalleja. *Tulosvastuullisina oppilaitoksina* aikuiskoulutuskeskukset joutuvat sopeuttamaan toimintaansa koulutuskysynnässä nopeasti tapahtuviin muutoksiin sekä määrittämään aktiivisesti ja selkeästi toiminta-alueensa potentiaalisen asiakaskunnan tarpeet suhteessa omaan toimintaan-

sa. Oppilaitokset joutuvat entistä syvällisemmin paneutumaan yksikkön-
sä työnjaon, yhteistyön ja menettelytapojen muuttamiseen vastatakseen
muuttuneisiin olosuhteisiin. Tämä saattaa muuttaa opettajien ja muun
henkilökunnan työn sisältöä. Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää ent-
tistä enemmän paneutumista koulutussuunnitteluun ja aikuisdidaktiikan
kehittämiseen ja hallintaan sekä opetuksen laadun mieltämiseen keskei-
seksi kilpailutekijäksi. (Jaakola ja Mäkinen 1995, 44 – 45.)

Aikuiskoulutuksen kehitysnäkymiä valottaa raportissaan 1993 opetus-
ministeriön asettama *koulutussuunnittelun neuvottelukunta* (asetus
842/84) seuraavasti:

Aikuisväestön koulutusta on pidettävä painoalana, johon on pa-
nostettava lamatunnelmista riippumatta. Koulutus on enimmäk-
seen parempi vaihtoehto kuin passiivinen työttömyyskorvauksen
varaana jääminen. (Km. 1993:16, 71.)

Valtioneuvosto on painokkaasti hyväksynyt tämän näkemyksen. 1.10.1992
esittämässään työllisyys- ja teollisuuspoliittisessa kannanotossaan. Sen
mukaan aikuiskoulutusta on tarkoitus lisätä tuntuvasti. (Km. 1993:16, 71.)

Aikuiskoulutuksen eri muotoja on kehitettävä siten, että syntyy *kokonais-
järjestelmä*, josta opiskelija voi valita hänelle sopivat osat. Kehittämis-
työn on oltava sopusoinnussa kehittämistä koskevien yleisten periaattei-
den kanssa. Siten huomiota on kiinnitettävä tuloksellisuuteen sekä ylei-
semminkin vaikuttavuuteen ja tehokkuuteen. Nämä periaatteet on eri ta-
voin otettu huomioon viimeaikaisissa hankkeissa. (Km. 1993:16, 71.)

Aikuiskoulutusta on pyritty edistämään soveltaen *jatkuvan kou-
lutuksen ideoita* mahdollisimman tarkoituksen mukaisin tavoin.
Aikuisten kouluasteisista ammattiopinnoista on jo aiemmin kar-
sittu turhana pidettyä ainesta. Näin voidaan lyhentää opintoaiko-
ja. (Km. 1993:16, 71.)

Aikuiskoulutuskeskusten laadulliset muutokset ovat toisaalta seurausta
oppilaitoksen ympäristössä tapahtuneista työvoimantarpeen muutoksis-
ta. Toisaalta ne ovat seurausta *aikuiskoulutuskeskusten erilaisista toi-
mintamalleista*: siitä, miten ne reagoivat koulutustarpeiden muutoksiin.
Koulutuksen vaatimuksissa tapahtuneet muutokset heijastuivat myös pe-
rinteisten opetus- ja opiskelumuotojen kehittämiseen. Vuodesta 1993 al-
kaen erilaiset variaatiot ovat lisääntyneet myös etä- ja monimuoto-opis-
kelussa. Useissa oppilaitoksissa on lisätty ilta- ja viikonloppuopiskelua.
Monessa keskuksessa on otettu käyttöön myös aiempaa enemmän itseoh-
jautuvuuteen ja itsenäiseen opiskeluun liittyviä opiskelumuotoja. Aiem-
min harvinaisemmat opiskelu- ja opetusmuodot kuten yhteistoiminnalli-
nen oppiminen, teemaopetus ja projektiopetus on otettu käyttöön entistä
laajemmin. (Katajisto 1995, 59.)

Neuvottelukunnan (Km. 1993:16) näkemyksen mukaan pitkän aikavälin ongelma on väestön *ikärakenteen vanhenemisen* myötä vähenevä työvoiman tarjonta. Ensi vuosikymmenellä nuorisoiäluokat eivät riitä enää tyydyttämään kasvavan poistuman aiheuttamaa työvoiman tarvetta. Tämän vuoksi suuri osa työssäkäyvistä aikuisista on lisä- tai uudelleen koulutettava.

Koulutuksen lähivuosien toimenpiteet tulee suunnata niin, että ne vähentävät työttömyyttä ja ovat samanaikaisesti sopusoinnussa pitkän aikavälin toimintastrategian kanssa (Km.1993:16, 85).

Lyhyen aikavälin kaksi keskeisintä ongelmaa ovat aloituspaikkojen riittämättömyys koulutusta vailla oleville pyrkijöille ja ennätysmäiseksi paisunut työttömyys. Työmarkkinat eivät vielä vedä ja suuri osa koulutuksesta valmistuvista joutuu suoraan työttömäksi. Koulutettujen työllisyyden kehitys on seurannut yleistä kehitystä, mutta on ollut aina keskimäärin selvästi sitä parempi. Koulutuksen supistaminen merkitsisi politiikkaa, jossa tietoisesti lisättiin nykyistä työttömyyttä ja siirrettiin odotetavissa olevaa koulutetun työvoiman niukkuutta ennakoitua aikaisemmaksi. Koulutuksen lisäämisellä parannetaan pääsääntöisesti Suomen kansainvälisen kilpailukykyä ja taloudellisen menestymisen edellytyksiä. Ne voivat perustua vain korkeaan osaamiseen sekä kykyyn mukautua joustavasti nopeisiin tuotannon rakennemuutoksiin. (Km. 1993:16, 85 – 86.)

Korkea osaaminen ja joustavuus voidaan toteuttaa kohottamalla koko työvoiman peruskoulutus sellaiselle tasolle, jonka mahdollistaa uusien asioiden nopean omaksumisen (Km.1993:16, 85 – 86).

Koulutuspolitiikan ja koulutussuunnittelun lyhyen aikavälin toimenpiteiden perusratkaisu on siis *koulutuksen lisääminen*. Tässä toimenpiteessä yhdistyvät sekä lyhyen aikavälin työllisyystavoitteet että pitkän aikavälin koulutetun työvoiman tarpeen tyydyttäminen ja työvoiman koulutusasteen kohottamistavoite. Koulutuksen lisäämisen tulee kohdistua pääosin aikuiskoulutukseen. (Km. 1993:16, 85 – 86.)

Jaakkolan ja Mäkisen (1995) mukaan aikuiskoulutuskeskusten *koulutuksen ja opetuksen kehittyminen* on suuntautunut vuonna 1993 niiden tavoitteiden mukaisesti, jotka on mainittu aikuiskoulutuskeskuksista annettujen säädösten perusteluissa. Tehdyn analyysin perusteella voidaan todeta aikuiskoulutuskeskusten jakautuneen entistä selvemmin kahteen pääryhmään: 1) passiivisiin, muutosta vastustaviin aikuiskoulutuskeskuksiin ja 2) aktiivisiin, erilaisia toiminnan muutosstrategioita etsiviin aikuiskoulutuskeskuksiin. *Passiivisille*, muutosta vastustaville aikuisoppilaitoksille on ominaista yleisen opetuksen ja koulutuksen kehittämisaktiiviteettien vähäisyys ja kielteinen suhtautuminen tapahtuneeseen muutokseen. Tämä näkyy oppilaitoksen yleisenä kehittämis- ja kokeiluhankkeiden ja tutkintoihin tähtäävän kokeilun puuttumisena sekä siinä, että yhteistyö ja kontaktit muihin oppilaitoksiin ja työelämään ovat vähäiset.

Näille aikuiskoulutuskeskuksille tyypillisiä ovat ongelmat koulutustarpeen ennakkoinnissa ja ostopäätösten teossa sekä niiden toteuttamisessa. *Aktiivisille*, erilaisia toiminnan muutosstrategioita hakeville oppilaitoksille on yhteistä vilkas oppilaitoksen kehittäminen ja henkilökunnan koulutusmahdollisuuksien luominen, eri tahoille suuntautunut laaja yhteistyö sekä laajentuneet opetuksen suunnittelu- ja järjestelymahdollisuudet. Mielenkiintoinen piirre näissä aktiivisissa aikuiskoulutuskeskuksissa on se, että toiminnassa on havaittavissa kolme toisistaan poikkeavaa toimintastrategian painotusta.

- a) Osa aktiivisista aikuiskoulutuskeskuksista on suuntautunut laajasti koko opetuksensa kehittämiseen. Kehittäminen on suuntautunut olemassa olevien koulutusalojen sisälle *tutkintoon tähtäävän opetuksen ja muun opetuksen tehostamiseen*. Nämä oppilaitokset ovat kooltaan lähinnä suuria aikuiskoulutuskeskuksia, joissa on suhteellisen paljon pedagogisesti pätevää ja vakinaista opetushenkilökuntaa.
- b) Osa aktiivisista aikuiskoulutuskeskuksista taas on painottanut toimintansa kehittämisessä *tutkintotavoitteista koulutusta* muun koulutuksen jäädessä vähemmälle huomiolle. Näille aikuiskoulutuskeskuksille on tyypillistä tehokas tutkintotavoitteinen opetus: suuri määrä suoritettuja tutkintoja ja aktiivinen oppilaitoskohtainen opetussuunnitelmien ja tutkintotavoitteisen koulutuksen kehittäminen.
- c) Kolmannelle aktiiviselle aikuiskoulutuskeskustyyppille on ominaista kehittämisen suuntautuminen olemassa olevien *koulutusalojen ja koulutusmuotojen laajentamiseen* sekä erilaisten asiakaskeisten *”rätätelöityjen” koulutusilaisuuksien järjestämiseen*. Näillä keskuksilla on muihin aktiivisiin oppilaitoksiin nähden hieman vähemmän tutkintotavoitteista koulutusta, mutta hieman joustavimmat koulutustarpeen arviointi- ja koulutuksen ostopäätösten toteuttamiskäytännöt. Näissä aikuiskoulutuskeskuksissa on myös erittäin monipuoliset yhteydet työelämään ja verrattain suuri osa-aikaisten opettajien määrä. (Jaakkola ja Mäkinen 1995, 60.)

Katajiston (1995) raportoinnin mukaan aikuiskoulutuksen toiminnan painopiste on sisällöllisesti siirtymässä tekniikan koulutuslohkolta palvelujen aloille ja muuhun aikuiskoulutukseen. *Lääninhallituksen* ostama omaehtoinen ammatillinen aikuiskoulutus on lisääntynyt huomattavasti aikuiskoulutuskeskuksissa. Erityisesti se on lisääntynyt myös ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon suorittaneiden määrää valtakunnallisesti. *Työhallinto* on ostanut enemmän työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta muilta oppilaitoksilta kuin aikuiskoulutuskeskuksilta. Työhallinnon ammatilliseksi uudelleen- tai peruskoulutukseksi luokitettaman työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen määrä on vähentynyt kaikkiaan, siis enem-

män aikuiskoulutuskeskuksissa kuin muissa oppilaitoksissa. Aikuiskoulutuskeskusten opiskelijatyöpäivää kohti lasketut yksikkökustannukset ovat viime vuosina pienentyneet keskimäärin muita ammatillisia oppilaitoksia enemmän. (Katajisto 1995, 7–9.)

Koulutusresursseja tarkasteltaessa voidaan yhtyä Katajiston (1995) analyysiin aikuiskoulutuskeskusten toiminnasta. Hänen raportoinnin mukaan kone-, laite- ja kalustohankinnat ovat pysyneet aiemmalla tasolla. Opetusvälineiden ja opetustilojen käyttö on kuitenkin tehostunut toiminnan määrän kasvaessa, johon on vaikuttanut aikuiskoulutuskeskusten siirtyminen ympärivuotiseen toimintaan. Aikuiskoulutuskeskusten henkilöstön määrä on kääntynyt laskuun toiminnan määrän kasvusta huolimatta. Osa aikuiskoulutuskeskuksista on pyrkinyt aiempaa joustavampaan henkilöstön käyttöön lisäämällä osa-aikaisessa työsuhteessa olevien opettajien määrää. Toistaiseksi muutos on ollut tasaista. Opettajien peruskoulutuksen taso sekä pedagogisesti kelpoisten opettajien määrä ovat parantuneet olennaisesti opetushallinnon erityistukitoimien ansiosta. Kokonaisuutena aikuiskoulutuskeskusten koulutuksen ja opetuksen kehittyminen on suuntautunut hyvin aikuiskoulutuksesta ja työvoimapolitisesta aikuiskoulutuksesta annettujen säädösten tavoitteiden mukaisesti. (emt., 7–9.)

4.3.7 Ammatilliset näyttötutkinnot aikuiskoulutuskeskusten uusi mahdollisuus

Suomessa järjestettävä ammatillinen aikuiskoulutus jakaantuu kahteen osaan: tutkintotavoitteiseen ja vapaatavoitteiseen aikuiskoulutukseen. Tutkintotavoitteista aikuiskoulutusta varten vahvistetaan valtakunnalliset tutkintojen perusteet, opiskelijoiden määrää säädellään, ja julkinen rahoitus kattaa opiskelukustannukset lähes kokonaan. Vapaatavoitteisessa aikuiskoulutuksessa ei ole tavoitteita. Opetuksen sisältöä eikä myöskään opiskelijamäärää säädellä valtakunnallisesti. Tutkintotavoitteisessa koulutuksessa oppilaitokset voivat periä opiskelijoilta pienehköjä lukukausimaksuja. Vapaatavoitteisessa koulutuksessa opiskelijat maksavat pääosan opiskelukustannuksista itse. (Opetushallituksen määräys 50/1995, 20.)

Tutkintotavoitteisessa koulutuksessa aikuisia varten ollaan ottamassa käyttöön ammattitutkintoja, jotka suoritetaan ammattitaitokoulutuksesta riippumattomissa erillisissä tutkintotilaisuuksissa. Näin aikuiset voivat hyödyntää kaiken ammattitaitoa kehittäneen kokemuksensa. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tutkinnot ja niiden kehittäminen ovat keskeisessä asemassa. Keskeisimmin tutkinnot liittyvät työmarkkinoihin. Työmarkkinoilla toimivat työnantajat ja työntekijät sekä elinkeino- ja työelämän eri osapuolet tarvitsevat tietoa yksilön ammatillisesta osaamisesta. Tutkintojen avulla koulutuksen aikana saavutettua osaamista ja pätevyyskykyä voidaan rekisteröidä, sertifoida. Tutkinnot toimivat koulutuksen sisältöjen ja laadun varmistajina. Tutkintojen vaatimukset lähtevät

työelämästä, ja niissä heijastuu koulutuksen ja työelämän vuorovaikutus. Tutkinnot ohjaavat koulutusta ja parhaimmillaan motivoivat ihmistä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Tutkinnot toimivat työmarkkinoilla myös yksilön työmarkkina-asemaan vaikuttavina tekijöinä. (Lahtinen et al 1999, 114.) Tätä varten on vuodesta 1994 lukien kehitetty ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia näyttötutkintoja etenkin työssä olevan aikuisväestön tarpeisiin. Vuonna 1994 annettu ammattitutkintolaki kumottiin lainsäädännön kokonaisuudistuksen yhteydessä, ja keskeiset näyttötutkintoja ja niihin valmistavaa koulutusta koskevat säännökset koottiin lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. (Lahtinen, et al 1999, 115.) Tutkinnoilla on myös kasvava merkitys Euroopan Unionin ja myös ETA-maiden kansallisten ammattipätevyyskeskinäisessä tunnustamisessa. Euroopan Unionin tutkintojen tunnustamisjärjestelmän lähtökohtana on, että unionin kansalaisen pääosin jossakin toisessa unionin jäsenvaltiossa saavuttama tutkinto tunnustetaan kaikissa EU-maissa. (Lahtinen, et al 1999, 115.)

Näyttötutkintojärjestelmä on rakennettu kolmen periaatteen varaan. Ne olivat työelämän ja opetusalan tiivis yhteistyö, tutkintojen ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomuus sekä ammattitaidon osoittaminen näytöllä. Näyttötutkinnoissa tunnustetaan ja tunnustetaan erilaisilla ja eri tavoin rahoitetuilla aikuisopinnoilla, työkokemuksella tai muulla kokemuksella hankittu osaaminen. Näyttötutkintojärjestelmän kehittymisen taustalla vaikuttaa voimakas suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtunut murros, mikä on pysyvästi muuttanut ammatillisen koulutuksen asemaa ja tehtävää. (Salo 2004, 14.) Näyttötutkinnot suoritetaan osoittamalla näyttötutkinnon perusteissa määritelty ammattitaito. Tutkintojärjestelmän keskeisiä periaatteita ovat:

1. kolmikantayhteistyö: työnantajatahojen, työntekijätahojen ja opetusalan tiivis yhteistyö tutkintorakenteesta päätettäessä, tutkintojen perusteita laadittaessa sekä näyttötutkintoja suunniteltaessa, järjestettäessä ja arvioitaessa
2. tutkinnon riippumattomuusa ammattitaidon hankkimistavasta
3. tutkinnon tai tutkinnon osan suorittaminen osoittamalla ammattitaito tutkintotilaisuuksissa
4. henkilökohtaistaminen.

Näyttötutkintojärjestelmän keskeisiä arvolähtökohtia ja toteuttamisperiaatteita ovat työelämäkeskeinen ammattitaito ja sen arviointi, aikuisväestön ja elinkeino- ja muun työelämän tarpeiden huomioon ottaminen, käsitys aikuisesta tutkinnon suorittajana tasa-arvo sekä asiakaslähtöinen toiminta. (Opetushallitus, 2007, 13.)

Näyttötutkinto on erityisesti aikuisväestöä varten suunniteltu joustava tutkinnon suorittamistapa. Aikuiset voivat osoittaa tutkintotilaisuuksissa ammattitaitonsa siitä riippumatta, missä ja miten he ovat sen hankkineet. Tutkintojen perusteissa määritellään ammattitaito, joka tutkintotodistuksen saamiseksi on osoitettava. Samoin niissä määritellään osat, joista tutkinto muodostuu ja tavat, joilla ammattitaito voidaan osoittaa. Näyttötutkintoja on kolmentasoisia: ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja sekä erikoisammattitutkintoja.

- *Ammatillisissa perustutkinnoissa* osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot.
- *Ammattitutkinnoissa* osoitetaan alan ammattityöntekijältä edellytetty ammattitaito. Tutkinnon ammattitaitovaatimukset on määritelty siten, että niiden saavuttaminen edellyttää alan peruskoulutuksen jälkeen täydentäviä ja syventäviä opintoja sekä vähintään kolmen vuoden työkokemusta.
- *Erikoisammattitutkinnoissa* osoitetaan alan vaativimpien työtehtävien hallinta. Tutkinnon ammattitaitovaatimukset on määritelty siten, että niiden saavuttaminen edellyttää alan peruskoulutuksen jälkeen täydentäviä ja syventäviä opintoja sekä viiden vuoden työkokemusta.

Ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot on tarkoitettu etupäässä aikuisille lähinnä eri alojen käytännön ammattitaidon ja pätevyysosoittamiseksi. Tutkinnot on jaettu osiin tehtäväkokonaisuuksien ja ammatin ydintoimintojen mukaan. Tarkoituksena on, että tutkintoon osallistuva henkilö voi valita itselleen tarpeellisia osia tutkintovaatimusten mukaisesti. Yhä useammin aikuiset halusivat rekisteröidä elinikäisen oppimisen hengessä myös koulutusjärjestelmän ulkopuolella saavutettu osaaminen.

Tutkintojärjestelmä käynnistyminen oli alkuvuosina varsin kirjavaa. Katajiston (1995) raportin mukaan tilanne oli esimerkiksi kyseisenä raportointivuonna sellainen, että tutkintoon ja tutkinnon osiin tähtäävän koulutuksen määrässä oli alueellisia, koulutusaloittaisia ja aikuiskoulutuskeskuskohtaisia eroja. Osittain tähän olivat syynä myös erilaiset vielä vakiintumattomat koulutuksen ostokäytännöt ja tutkintotavoitteisen koulutuksen erilainen arvostus eri koulutusaloilla ja eri aikuiskoulutuskeskuksissa. Myös tutkinnon suorittamisen käytettyjen opiskeluaikojen vaihtelut olivat suuria koulutusaloittain ja aikuiskoulutuskeskuksittain. Ammattitutkintolain mukaisiin tutkintoihin tähtäävässä kehittämis- ja kokeilutyössä, kuten esimerkiksi näyttökokeiden ja tutkintojen kehittämisessä sekä oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien kokeilussa oli havaittavissa myös koulutusala- ja oppilaitoskohtaisia eroja toiminta- ja kehittämisaktiiviteettien mukaan. (Katajisto 1995, 9.) Haja-asutusalueen pit-

kät etäisyydet ja väestöpohjan vähäisyys aiheutti lisäkustannuksia, jotka haittasivat myös käynnistämisiongelmiä.

Nykyisin käytössä olevan pitkälle kehitetyn käytännön mukaan, arvioinnissa käytetään tutkinnon perusteissa määriteltyjä arviointikriteerejä. Arvioinnissa tulee käyttää monipuolisesti erilaisia ja ensisijaisesti laadullisia arviointimenetelmiä. Vain yhden menetelmän käytöllä ei välttämättä saada luotettavaa tulosta. Arvioinnissa otetaan huomioon ala- ja tutkintokohtaiset erityispiirteet tutkinnon perusteiden mukaisesti. Mikäli tutkinnon suorittajalla on luotettavia dokumentteja aikaisemmin osoitetusta osaamisesta, arvioijat arvioivat niiden vastaavuuden suhteessa näyttötutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksiin. Arvioijat ehdottavat dokumentein tutkintotoimikunnalle tunnustettavaksi osaksi näyttötutkinnon suoritusta. Tunnistamisesta päättää tutkintotoimikunta. Ammattitaidon arviointi on prosessi, jossa arviointiaineiston keräämisellä ja dokumentoinnilla on keskeinen merkitys. Työnantajan, työntekijöiden ja opettajien edustajat tekevät kolmikantaisen ja monipuolisen arvioinnin. Tutkinnon suorittajan tulee selvästi saada tietoonsa arviointiperusteiden soveltaminen omalta kohdaltaan. Tutkinnon suorittajalle on annettava mahdollisuus suoritustensa itsearviointiin. Henkilökohtaistamisen kehittämistä jatketaan edelleen eri osapuolten toiminnan laadun kehittämistyönä. Tutkinnon suorittajalle annettava palaute arvioinnista on osa hyvää arviointiprosessia. Lopullisen päätöksen arvioinnista tekee tutkintotoimikunta. (Opetushallitus 2007, 25.) Näyttötutkinnoissa korostuvat ammatillisen osaamisen arvot riippumatta niiden hankintatavasta. Myös arvioinnin oikeudenmukaisuus varmistetaan monitasoisesti ottamalla myös itsearviointi ja arvioinnin läpinäkyvyys mukaan. Järjestelmä takaa myös sen, että koulutuksen hankkijan eli ostajan ekonomisten arvojen merkitys jää taustalle.

Vuoden 1993 alussa tuli voimaan ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annettu asetetus, jonka nojalla uusia tutkintoja ryhdyttiin ottamaan käyttöön myös kouluasteella. (Km. 1993:16, 71)

4.3.8 Tulosten koontia ja arviointia

Arvomutokset olivat merkittäviä siirryttäessä ammattikurssikeskusjärjestelmästä ammatilliseen aikuiskoulutuskeskusjärjestelmään. Se arvoperusta, mikä oli muodostunut kurssikeskustoiminnan aikana ja jo sitä ennen, muutettiin rajusti liiketoiminnalliseen ja kaupalliseen suuntaan. Ekonomiset arvot nousivat etuoikeutettuun asemaan käytännössä ja myös ihmisten tuntemuksissa ja mielissä. Koko järjestelmää alettiin mitata ns. rahassa. Moraaliset arvot jäivät taka-alalle. Tiedolliset arvot ja ammattiosaaminen jäivät myös toissijaiseksi. Vuosikymmenen alussa sitä vielä edesauttoi suomalaista yhteiskuntaa kohdannut lama, jonka seurauksena osa ammatillista aikuiskoulutusta menetti uskottavuutensa

ja aikuiskoulutuskeskuksista tehtiin työttömien säilöntälaitoksia. Voitiin puhua joutumisesta todelliseen arvomurrokseen.

Seurauksena oli, että kaikki toiminnon alettiin mitata kaupallisilla käsitteillä. Oppijoistakin alettiin puhua asiakkaina. Aikuiskoulutuskeskusten toimintaan alettiin kehittää liiketoimintasuunnitelmien avulla. Tehtiin markkinointisuunnitelmia. Johtosääntöjä muutettiin kaupallisten yritysten toteutusmallien suuntaan. Otettiin käyttöön uusia tunnuslukuja entisten keskushallinnon käyttämien sijaan. Muutettiin kirjanpito kustannusten seurannasta liikekirjanpidon mallien mukaiseksi. Jouduttiin tekemään likviditeettisuunnitelmia. Soljutettiin liiketaloudellinen ajattelu läpi koko organisaation. Opeteltiin tarjouslaskentaa ja tarjousten tekoa. jne. Uuden kaupallisen systeemin oppimisen jälkeen, ammattitaidolliset arvot ottivat kuitenkin vähitellen paikkansa. Kilpailun kiristyessä aloitettiin myös henkilöstön mittavat koulutusprojektit ja koulutusvälineitä ajantasaistettiin kukin aikuiskoulutuskeskus mahdollisuuksiensa mukaan. Aikuiskoulutuskeskusten yhteistyö tiivistyi erityisesti muutoksen alkuvaiheessa. Tuotekehittelyssä tuli opetushallitus tutkintojen kehittämiseen tehokkaasti mukaan. Valta-arvot alkoivat saada suurempaa merkitystä erityisesti kuntayhtymien hallinnoimissa aikuiskoulutuskeskuksissa. Niiden jalkauttaminen myös työvoimahallinnossa muutti toimintaa osittain joustavampaan suuntaan mutta myös lisäsi arvaamattomuudellaan epävarmuutta koulutuksen tuottajien keskuudessa.

Pysyvyyttä aikuiskoulutuskeskusten toiminnassa edustivat liiketoiminnallisuus ja kaupallisuus. Ne tulivat ammatilliseen aikuiskoulutukseen mukaan ja myös arvoina pysyvästi jäädäkseen. Joustavuus tuli tässä yhteydessä jopa pakonomaisesti vahvistettua arvona koulutuksen tarjontaan. Uusi näyttötutkintojärjestelmä vakiintui tärkeäksi osaksi ammatillista aikuiskoulutustoimintaa. Se vahvisti samalla myös ammatillista ja -tiedollista arvoperustaa. Samalla se edesauttoi ammatillisen aikuiskoulutusjärjestelmän kehittymistä lainsäätäjän elinkeinoelämän tavoitteiden mukaan.

4.4 Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen aika 1970–1990

Tutkimuskysymyksessä kysyttiin, *mitkä asiakirjoihin sisältyvät arvot ovat leimanneet maamme ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen uudistamista vuosina 1945–2001*. Tutkimuksen tässä osassa etsitään vastauksia lähinnä alue- ja yksilötasolta. Vastauksia etsitään myös kysymykseen: *Mitä kulttuuri- ja arvovirtiriitoja on havaittavissa ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa?*

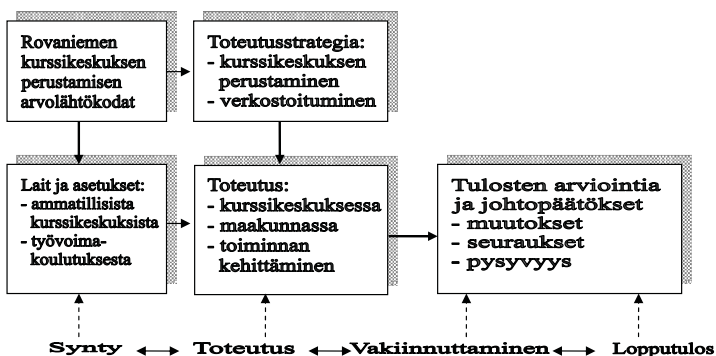
Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen kehittämisen arvoja ja niistä aiheutuneita muutoksia tutkittaessa käytettiin edellisten kohteiden tapaan tiedon hankintakohteina kirjallisia aineistoja, erilaisia kuvia ja tutkimushenkilöiden haastatteluja. Asiantuntijahaastattelutavina

oli henkilöitä, jotka olivat toimineet valtion tai kunnallishallinnon tehtävissä ja olleet vaikuttamassa aikuiskoulutuskeskusten toimintaa joko yhteiskunnan tai aluetasolla. Syvähaastateltaviksi valittiin sellaisia opetushenkilöitä (*tutkimushenkilöt 1–10*), jotka olivat työskennelleet sekä ammattikurssikeskuksessa että myös aikuiskoulutuskeskuksen toimikaudella. Haastateltaville jaettiin noin kaksi kuukautta ennen haastattelua kirjalliset haastattelukysymykset. Myös ote Ahlmanin ja Niiniluodon arvo- luokituksesta jaettiin haastateltaville yhteisen kielipelin löytämiseksi ja luotettavuuden parantamiseksi. Tähän haastateltavien ryhmään valittiin edellä kuvatut (alaluku 4.2.7) seitsemän ammatinopettajaa, kaksi johtavassa asemassa olevaa toimihenkilöä sekä hallinnon luottamushenkilö (Liitteet 1, 2 ja 3). Käsillä olevan tutkimuksen osalle asetettiin seuraavia tavoitteita.

Kartoitetaan Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen juuret ja arvo- lähtökohdat eli kyseisen aikakauden konteksti, jossa toiminta tapahtui. Selvitetään kurssikeskuksen perustamisen, toiminnan ja kehittämisen keskeisiä arvoja ja hahmotetaan niiden merkityksiä. Tarkemmin eritelty- nä tutkimuksen tavoitteena on:

1. Selvittää, kuinka arvot toteutuivat ammatillisen kurssikeskuksen ja aikuiskoulutuskeskuksen perustamisen yhteydessä sekä myöhemmissä ammatillisen aikuiskoulutuksen koulutuksen toteutuk- sissa.
2. Tehdä havaintoja ja yhteenvedoja siitä, kuinka lainsäätäjän ja yllä- pitäjän muutokset ja koulutusreformit näkyivät ammattikurssikes- kuksen kehittämisessä ja toiminnassa.
3. Selvittää, aiheutuiko reformeista arvoristiriitoja ja millaisina ne mahdollisesti ilmenivät.

Seuraavassa kuviossa on esitys kurssikeskuksen arvoperustan tutkimus- strategian sovelluksesta Fullanin mallin mukaan:



Kuvio 15. Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen muutosprosessin arviointikehikko (sovellus Fullanin mallista 1991).

Voimme nähdä Aristoteleen (1989) tapaan, että jokainen yhteisö on syntynyt jonkin hyvän aikaansaamiseksi, sillä kaikki toimivat siten, että pitävät silmällä sitä, minkä luulevat hyväksi. Koska kaikki yhteisöt tähtäävät johonkin hyvään, täydellisimmät ja muut itseensä sisällyttävät yhteisöt tähtäävät selvästi korkeimpaan ja täydellisimpään hyvään. On välttämätöntä eritellä yhdistetyt asiat jakamattomiin eli kokonaisuuden pienimpiin osiin. Tarkasteltaessa yhteisöä pienimmistä osista käsin, näemme paremmin, miten yhteisöt eroavat toisistaan ja onko asiantuntemuksen saaminen yksittäisistä asioista mahdollista. Kuten muissakin tapauksissa, myös tässä yhteydessä on parasta tarkastella asioita kysymällä, miten ne ovat alun perin muodostuneet. (Aristoteles 1989, I kirja, 7–28.)

Tämän tutkimuksen osan tärkein tiedonhankinnan kohde oli opetushenkilöstön henkilökohtainen arvoperusta. Kohteena oli myös motivaatio opetustyön toteuttamiseen ja valmiudet koulutuksen kehittämistyöhön. Esimerkiksi Väärälän tutkimus (1995) antoi viitteitä siitä, miten opettajien kvalifikaatiokehitys on ristiriitaisessa vaiheessa. Nykyinen murros tuottaa hyvin monenlaista orientaatiota muutokseen. Kvalifikaation suhteen opettajat jakaantuvat erilaisiin ryhmiin. Toisten kvalifikaatiot nousevat joko omista tietoisista pyrkimyksistä tai kovien haasteiden pakottamana; toisille kvalifikaatiot laskevat tai pysyvät ennallaan. Tärkeänä videnjakajana näyttää olevan se, millä tavalla opettajat ottavat vastaan heille esitetyn haasteen koulutuksen ja opetuksen uudistamisesta. (Väärälä 1995, 189.) Edellä esitettyjä käsityksiä tukevat myös tämän tutkimuksen tekijän omat käytännön kokemukset opettajien kvalifikaatioiden ristiriitaisuudesta. Kokemuseräisesti tiedetään, että henkilöstön maailmankuva, arvot, motivaatio ja asenteet vaikuttavat merkittävässä määrin siihen, miten heidän mahdollinen koulutus- ja opetustyönsä toteutuu ja millä vaihtoehdoilla se toteutuu.

Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen (myöhemmin aikuiskoulutuskeskuksen) toimintahistorian aluksi etsitään tietoa siitä, millaisessa arvokontekstissa ja millaisista arvolähtökohdista Rovaniemen ammattikurssikeskus syntyi. Mitkä olivat ne tarpeet, jotka edellyttivät kiinteämuotoisen aikuisten ammattioppilaitoksen perustamisen Keski-Lappiin? Toisin sanoen, tässä tutkimuksen osassa etsitään ammattikurssikeskuksen juuria. Tehdään myös huomioita siitä, kuinka lait ja asetukset ammatillisista kurssikeskuksista näkyivät Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen perustamisen yhteydessä. Tämän jälkeen kuvataan kurssikeskuksen perustamisen toteutusta ja toimintaa tausta-arvojen valossa. Seuraavaksi analysoidaan jatkokehittämisen ja toiminnan taustalla olleita arvoja ja arvostuksia. Lopuksi selvitetään mahdollisia arvomuutoksia ja reformin seurauksia sekä niiden pysyvyyttä.

4.4.1 Ammatillisen aikuiskoulutuksen juuret ja arvolähtökohdat Lapissa

Aluksi tarkastellaan aikaa 1945–1970 eli kontekstia, jossa Rovaniemen aikuiskoulutuskeskus syntyi. Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen

toimintahistorian voidaan katsoa alkaneen kohta Lapin sodan päättymisen jälkeen. Kuten tunnettua, Lappi oli kokenut päättyneessä sodassa lähes täydellisen tuhon. Jälleenrakentamisen tarve oli mittava. Yleisestä ahdingosta johtuen kurssien järjestämiseen osoitettiin valtion varoja ensimmäisen kerran jo vuoden 1949 budjetissa. Kyseessä oli harkinnanvarainen valtionapu, jonka määrä vaihteli kurssien järjestäjästä riippuen kahdestakymmenestä sataan prosenttiin hyväksytyistä menoista. Tämä koulutustoiminta kasvoi voimakkaasti 1950-luvulla. "Rahahanan" aukaisupäätös pani vuonna 1957 työllisyyskoulutukselle vauhtia, mutta siitä aiheutui myös ongelmia ja hallitsematonta kasvua. (Leskinen 1997, 29.)

Aristoteleen (1989) mukaan tekemisen ja toiminnan kautta saavutettavat asiat kuuluvat niihin, jotka voivat olla toisin, mutta tekeminen ja toiminta ovat eri asioita. Siksi sielun järkipäiväinen toimintavalmius on eri asia kuin järkipäiväinen tekemisvalmius. Kun tekeminen ja toimiminen ovat eri asioita, taito koskee välttämättä tekemistä, mutta ei toimimista. Jokainen taito koskee syntymistä. Taidon harjoittamiseen kuuluu myös sen käsittäminen, miten jokin sellainen syntyy, joka voi olla olematta ja jonka olemassaolon perusta on tekijässä eikä siinä, joka tehdään. Taito on siis todenmukaisesti päättelevä tekemisvalmius eli ammattitaito. (Aristoteles 1989, IV kirja 4. Luku, 110.)

Kontekstia, jossa työvoimakoulutusta käynnistettiin, voidaan kuvata Lapin työvoimapiirin toimiston entisen toimistopäällikön (1996) havainnoilla ja muisteluilla työllisyyskurssien käynnistämisestä Lapissa.

Helmikuussa 1945 näin ensikerran Kemin tullikamarilla rintamalta päässeitä miehiä valkoisissa takeissaan tekemässä muuraus- ja rappautöitä. He suorittivat sodassa vaurioituneen tulliaseman korjausta. Olin silloin Lapin rakennuspiirin auton mukana kahdeksantoistavuotiaana autonapumiehenä. Sain näin ensimmäisessä kesätyössäni kosketuksen kurssiasioihin. (asiantuntija 4. 1996, haastattelu.)

Lapin tuhon vaurioiden korjaaminen vaati paljon erilaista ammattityövoimaa jälleenrakennustehtäviin. Ammattitaitoisesta työvoimasta oli kuitenkin huutava pula. Ihmiset asuivat väliaikaisissa parakeissa ja muissa väliaikaiseksi tarkoitetuissa tiloissa, jotka olivat ihmisasunnoiksi lähes kelpaamattomia. Ensimmäisen sodanjälkeisen kesän sosiaalisten olojen kurjuutta poltetussa Rovaniemen kauppalassa kuvaa seuraava haastattelu:

Keväällä 1945 kuljetin isäni autolla kahdeksantoistavuotiaana autonkuljettajana rakennustarvikkeita ja rahtia Rovaniemelle. Työpäivät olivat pitkiä, joten unet jäivät vähiin. Kaikesta oli puutetta. Asuntoja ei ollut koska lähes kaikki rakennukset olivat tuhoutuneet. Ne vähäiset paikat, joissa oli hieman kattoa päänpäällä, olivat ympäri vuorokaudisessa käytössä eli nukuttiin vuorotellen. Mi-

näkin nukuin palaneen talon kellarikomerossa. Äitinikin tuli vuorollaan evakosta ja kun hän näki makuusijani, niin häneltä pääsi itku. Lohdutin häntä sanomalla ettei täällä ole kenelläkään sen parempaa ja kyllä tästä selvitään. Näin jatkui syksyyn, jolloin saatiin hieman parempia parakkeja käyttöömme. (asiantuntija 5. 2007, haastattelu.)

Sama tilanne oli myös julkishallinnon tilojen kanssa lähes kaikissa Lapin kunnissa. Tarvittiin kipeästi ammattityövoimaa eri työkohteisiin. Esi-merkiksi ammattikirvesmiehistä oli erityinen pula. Aikuisväestöä alettiinkin kurssittaa nopeasti. Myös ihmisten sosiaaliset ja terveydelliset ongelmat olivat raskaiden sotavuosien vuoksi kasaantuneet. Niiden korjaamiseen tarvittiin välittömiä toimenpiteitä ja uuden elin- ja toimintaympäristön rakentamista. Hallinnolliset ja sosiaaliset palvelut oli luotava uudelleen, koska tuhoutuneet virastot ja koulut oli rakennettava jälleen. Samoin oli rakennettava kulkuyhteydet ja sillat, jotka oli räjäytetty ja tuhottu Lapin sodan aikana. Kurssien käynnistymisen monimutkaisuutta kuvaa ote seuraavasta asiantuntijahaastattelusta:

Seuraava kontakti työvoimakoulutukseen syntyi, kun olin Kemijärvellä kunnansihteerinä vuosina 1952 – 1954. Otin silloin puhelimella yhteyttä maalarimestari Saavalaiseen, jonka tunsin ammatikoulutuksen puuhamiehenä. Hän neuvoi ottamaan edelleen yhteyttä Pohjois-Pohjanmaan keskusammattikoulun rehtori Ågreniin. Saimme ao. koulun välityksellä rahat rakennusmiehen kurssia varten. Palkkasin niillä varoilla opettajaksi rakennusmestari Autioniemen (sittemmin Kittilän kunnan pitkäaikainen rakennustarkastaja). Autioniemen vetämänä saatiin rakennusmiesten kurssi käyntiin. Kurssin merkittävin työmaa oli Sallan virastotalon rakentaminen vuosina 1953 – 1954. (asiantuntija 4. 1996, haastattelu.)

Ammattityövoiman tarve muutti muotoaan eli ammatillisen koulutuksen puute ilmeni alalla kuin alalla. Ammatillisen aikuiskoulutuksen tarvetta yritettiin paikata tilannekohtaisilla ratkaisuilla, joihin erilliset ammattikurssit toivat helpotusta yhtenä suhteellisen hyvänä mutta työläännä keinona. Seuraava haastattelu kuvaa hyvin koulutuksen hajanaisuutta, mutta samalla myös ammatillisen aikuiskoulutuksen tarvetta koko Pohjois-Suomessa.

Vuonna 1954 siirryin Rovaniemen maalaiskunnan sihteeriksi. Minua kauhistutti silloinen työvoiman värvääminen etelästä Lappiin, jolloin täällä esiintyi edelleen puutetta ammattityömiehistä. Kemijoki Oy:n koneosaston päällikön avulla saimme käyntiin metalli- ja koneasennuskursseja. Osa koulutuksesta toteutettiin Raahessa Raahen Oy:n konepajalla, josta kiitos johtaja Pesoselle erikseen ja toinen osa Petäjäskosken, Pirttikosken ja Jumiskon voimalaitostyömaiden korjaamoissa.” (asiantuntija 4. 1996, haastattelu.)

Edellä haastatellun asiantuntijan työvoimapolitiittiset näkemykset olivat osaltaan tärkeitä silloin kun lähdettiin rakentamaan pysyviä ratkaisuja eli perustamaan Rovaniemen ammatillista kurssikeskusta. Haastateltava oli vaikuttamassa monimuotoisesti kurssitoiminnan käynnistämiseen. Hän oli Rovaniemen työvoimatoimiston johtajana vaikuttamassa työvoimapolitiittisesti tarpeellisten ammattikurssien valitsemiseen, toteuttamiseen sekä niiden oppilashankintojen ohjaamiseen ja järjestämiseen.

Seuraavassa vaiheessa Maakuntaliitto toimi kurssittajana Lapissa. Nopeasti toteutunut jälleenrakentaminen ja suuret maa- ja vesirakennustyöt työllistivät läänin työvoiman vain noin kymmenen vuoden ajan. Ammatillisen koulutuksen lähes täydellinen puuttuminen aiheutti sen, että läänin oma työvoima ei kyennyt tekemään läheskään kaikkia tarjolla olleita töitä. Tämän vuoksi maakuntaliitto antoi vuonna 1956 työllisyys- ja ammattikoulutusjaoston tehtäväksi työllisyysammattikurssien järjestämisen. Tarkoituksena oli, että kurssien avulla voitaisiin poistaa Lapin läänin väestön pahimpia ammattitaidon puutteita. (Timonen 1971, 79 – 80.)

Jo ensimmäisenä syksynä päätöksen jälkeen saatiin alkamaan kymmeniä erilaisia kursseja Kemissä, Rovaniemellä, Kemijärvellä, Muonioissa ja Inarissa. Kurssien varsinaiset opetuksen järjestelyt hoidettiin Pohjois-Pohjanmaan keskusammattikoulun toimesta. Kaikki muut käytännön järjestelyt, kuten oppilasvalinta, tilojen hankinta, opetus ja opiskelijoiden asumisjärjestelyt hoidettiin maakuntaliiton toimesta. Kunnat maksoivat yleiskuluja noin 1000 silloista markkaa opiskelijaa kohden kuukaudessa. Kurssitoimintaa jatkettiin tällä tavoin viitisen vuotta. Loppuvaiheessa koulutus tapahtui läheisessä yhteistyössä vuonna 1957 toimintansa aloittaneen Lapin keskusammattikoulun kanssa. Viimeiset viisi työllisyyskurssia järjestettiin Muurmanskin alueella Ylä-Tuuloman voimalaitostyömaalla yhteistyössä rakentajayhtiö Imatran Voima Oy:n kanssa. (Emt., 79 – 80.)

Koulutusolosuhteiden ankeutta ja jopa suoranaista työturvallisuuden kustannuksella tapahtuvaa koulutusta ei voitu aina 1960-luvulla välttää. Esimerkiksi Rovaniemellä kaari- ja kaasuhitsauksen opetustiloiksi jouduttiin vuokraamaan kerrostalojen autotalleja ja varastotiloja, joissa ei ollut minkäänlaisia hitsauskaasujen poistolaitteita eikä valokaarien ehkäisysärmejä. Hitsausarjoitusten ajaksi avattiin yleensä autotallin ovet ja hitsauslaitteet siirrettiin autotallin ulkoluiskaan. Näin välttyttiin myrkyllisten kaasujen hengittämiseltä, mutta kaarihitsauksen valot välkkyivät ympäristöön kerrostalojen seinistä. Joskus syntyi tilanteita, joissa ylimääräisiä katsojia jouduttiin poistamaan lähietäisyydeltä. Sateen sattuessa harjoitus jouduttiin keskeyttämään ja laitteet siirrettiin sateensuojaan. Tällainen touhu herätti ympäristössä enemmän sääliä kuin paheksuntaa. Se vaikutti myös kurssien arvostukseen ja niitä kutsuttiinkin eräissä ammatti- ja koulutuspiireissä ”lumenluontikursseiksi”. Autoasentajien kursseilla tilanne oli parempi, koska niitä toteutettiin iltakursseina paikallisissa autokorjaamoissa. Myönteistä oli kuitenkin se, että näistäkin ammattikurssilai-

sista useat työllistyivät aina Ruotsin teollisuutta myöten. Edellä mainitut havainnot ovat tämän tutkimuksen tekijän omakohtaisia, ja ne kuvaavat sitä aikakautta ja kontekstia, jossa silloin toimittiin.

Maakuntaliiton ollessa taustayhteisönä koulutettiin lähes 1000 Lapin nuorta eri ammatteihin. Koulutettujen työhön sijoittumisesta tehtiin tutkimus, jonka toteuttivat Työmarkkinalaitos ja professori Heikki Variksen oppilas Reijo Koskela. Kyselytiedustelu osoitti, että kurssin käyneet olivat varsin hyvin omaksuneet ammatin ja sitä myöten sijoittuneet työelämään. Hyvien tulosten perusteella saatiin myös työvoimapiirin varaukseton tuki kurssitoiminnan edelleen kehittämiseksi. (Timonen 1971, 79 – 80.) Tuolloin keskeisinä arvoina olivat näyttävästi ammattitaidolliset ja sosiaaliset arvot. Tiedollisten ja taidollisten arvojen korostuminen tuli ilmi erityisesti ammattitaidottoman työvoiman koulutustarpeen myötä. Koulutukselliset tasa-arvokysymykset korostuivat: ammatillisen koulutuksen mahdollisuuksia tuli avata myös lappilaisille aikuisille heidän kotikonnuillaan. Näkemyksen tukena olivat erityisesti työvoimapolitiittiset tarpeet ja ammattitaitoisen työvoiman saatavuus omasta maakunnasta. Tärkeä yhteiskunnallinen tavoite oli ilmiselvä: tuhotun Lapin uudelleenrakentaminen ja asuttaminen. Koulutuksen järjestäjien ansioksi voidaan lukea voimakas tahtotila, jonka avulla voitettiin lähes mahdottomatkin olosuhteet. Sen myönteisenä seurauksena oli koulutettavien työllistyminen ammatti-tehtäviin. Kurssitoiminnan lisääntyessä hankaluudeksi tuli niiden järjestämisen pirstaleisuus ja monimutkaisuus. Tällaiseen tilanteeseen tarvittiin kipeästi aikuiskoulutusorganisaatio, joka otti tehtävän ensisijaisesti ja kokonaisvaltaisesti hoidettavakseen. Kehitys oli siis Lapissa lähes samanlaista kuin muuallakin Suomessa. Kehityksen kansalliseksi ratkaisuksi säädettiin laki ammatillisista kurssikeskuksista ja sen yhtenä tuloksena syntyi Rovaniemen ammatillinen kurssikeskus.

4.4.2 Lyhyt kuvaus Rovaniemen ammatillisesta kurssikeskuksesta

Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen (myöhemmin aikuiskoulutuskeskuksen) päätoimipaikka sijaitsee Rovaniemen kaupungissa. Muita kiinteitä toimipaikkoja on ollut Kemijärven sivukurssikeskus ja turkkiskoulu Kemijärvellä, Saamen kurssiosasto Inarissa, Posion keramiikkakoulu Posiolla ja Pohtimolammen puualan toimipiste Rovaniemen maalaiskunnassa sekä lukuisa joukko yksittäisiä kurssipaikkoja ympäri Lappia. Niistä on suurimmaksi osaksi luovuttu ylläpitäjän toimesta. Pysyvä toiminta on keskitetty lähinnä Rovaniemen kaupunkiin. Alkuperäisenä toiminta-alueena oli Keski-, Koillis- ja Pohjois-Lappi.

Ylläpitäjän toimintamuotona on ammattikoulutuskuntayhtymä. Sen alkuperäisinä perustajakuntina olivat Rovaniemen kaupungin ja entisen Rovaniemen maalaiskunnan lisäksi Ranuan ja Kittilän kunnat. Nykyiseltä nimeltään Rovaniemen koulutuskuntayhtymä on alkujaan perustettu jo 1960-luvulla ylläpitämään ammattioppilaitosta. Ylläpitäjän alkuperäinen

nimi oli tuolloin Keski-Lapin ammattikoulun kuntainliitto. Ylläpitäjän nimeä ajantasaistettiin ajan saatossa useita kertoja omistajakuntien pysyessä kuitenkin samoina. Aikanaan se oli valmis organisaatio myös kunnallisen ammattikurssikeskuksen ylläpitäjäksi, joten se teki aloitteen silloisen ammattikurssikeskuksen perustamiseksi. Ammattikurssikeskus perustettiin ja se sai oman johtokuntansa. Ylläpitäjän toimikausi jatkui lähes samanmuotoisena yli kaksikymmentä vuotta. Suurempi muutos ylläpitäjän organisaatiossa tapahtui vasta vuoden 1996 alusta. Tällöin ylläpitäjän omistukseen liitettiin alueella valtion omistamat ammattioppilaitokset. Koulutuskuntayhtymä kasvoi merkittävästi ja samalla se joutui vastaamaan myös valtion sille luovuttamista kiinteistöistä ja muusta lainuudistusten edellyttämästä hallinnosta.

Alustavana yhteenvetona voidaan todeta, että Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen toiminta jakautuu selviin sysäyksenomaisiin muutos- ja kehitysvaiheisiin. Rovaniemen ammattikurssikeskuksen, kuten muidenkin ammatillisten kurssikeskusten toimintaa, ovat muokanneet lainsäädäntö ja tietyt valtiovallan ohjaustoimenpiteet sekä kulloisenkin ylläpitäjän ohjeistot ja toiminnan uudelleen järjestelyt. Niiden seuraukset on nähtävissä selvinä muutos- ja kehityssykleinä. Muutosten taustalla ovat olleet kulloinkin yhteiskunnassa ja toimialueella vallinneet kansalliset ja paikalliset arvot ja arvostukset. Tämän tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista selvittää, minkälaiset merkityssuhdejärjestelmät ja niistä johdetut arvoperustat ovat kulloinkin olleet ylläpitäjän tausta-ajattelussa. Yhtenä tärkeänä tiedonsaannin tavoitteena on myös se, minkälaiset arvot ovat vaikuttaneet Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen (aikuiskoulutuksen) reformeihin ja kuinka sen henkilöstö on ne kokenut.

4.4.3 Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen rakennusvaiheita

Rovaniemen ammatillinen kurssikeskus (myöhemmin aikuiskoulutuskeskus) aloitti virallisesti toimintansa 16.8.1971. Se toimi aluksi pääasiassa pitkäaikaisen sisaroppilaitoksensa Rovaniemen ammattikoulun ja myös Lapin keskusammattikoulun tiloissa, joissa kurssitoimintaa oli ollut aikaisemminkin. Ensimmäisenä toimintavuonna järjestettiin vain erilliskursseja. Ensimmäiset kurssit olivat hajallaan ympäri Rovaniemen ja Kemijärven talousalueita (lukuunottamatta ammattikoulun tiloja). Seuraavana vuonna ohjelmaan tulivat pysyvien koulutusalojen kurssit. Perustamispäätöksessä Rovaniemen ammatilliselle kurssikeskukselle myönnettiin 330 oppilaspaikkaa. Ensimmäiseksi johtajaksi uuteen kurssikeskukseen valittiin vuonna 1972 silloisen keskusammattikoulun kemian opettaja FM Lehtinen ja talouspäälliköksi sosionomi Pyykönen. Myös toimistovirkailijan ja palkanlaskijan toimet perustettiin, ja ne täytettiin välittömästi. Kurssikeskuksen ensimmäinen oma toimisto perustettiin Rovaniemen ammattikoulun tiloihin, josta käsin valmisteltiin myös uusien toimitilojen rakentaminen Viirinkankaalle.

Ennen toiminnan aloittamista oli ollut tiedossa, että rovaniemeläinen rakennusliike Rova-Rakennus Oy ja rakennushallitus olivat allekirjoittaneet urakkasopimuksen 180 oppilaspaikan kurssikeskuksen ja 120 paikan asuntolan rakentamiseksi Rovaniemelle. Rova-Rakennus Oy luovutti kurssikeskuksen rakennukset valmiina rakennushallitukselle 16. maaliskuuta 1972, josta ne siirrettiin ammattikasvatushallituksen omistukseen. Ammattikasvatushallitus luovutti seuraavana syksynä tilojen hallinnan edelleen silloiselle taustayhteisönä toimineelle Keski-Lapin ammattikoulun kuntaliitolle. Koska harvat opiskelijoista olivat kotoisin Rovaniemeltä ja erilliskurssitoiminta oli runsasta, opiskelija-asuntola osoitautui heti liian pieneksi. Ammattikurssikeskuksen johtokunta teki siksi esityksen asuntolan laajentamiseksi kuudellakymmenellä majoituspaikalla. Opetusministeriö hyväksyi ammattikasvatushallituksen tukemana laajennusesityksen 5. joulukuuta 1972. Kurssikeskusjärjestelmän tarpeellisuus havaittiin näin jo käynnistymisvaiheessa tilojen tarpeena.

Tämä oli kuitenkin vasta rakentamisen alkua, sillä Rovaniemen toimipistettä jouduttiin laajentamaan moneen kertaan niin, että sen toimitilat käsittävät tällä hetkellä 16 000 m². Koillis-Lapin koulutustarpeita varten käynnistyi 1970-luvun lopulla Kemijärven toimipisteen rakentaminen. Myös sitä on toimihistoriansa aikana laajennettu kolme kertaa. Inarin saamenkurssiosastoa kehitettiin niin, että se sai omat lakinsa. Omien tilojensa valmistuttua 1980-luvun alussa se itsenäistyi omaksi Saamen alueen ammattioppilaitokseksi (SAAKKI). Turkisala sai myös uudet tilat Kemijärvellä. Myöhemmin tilat luovutettiin kiinteämuotoisen koulutuksen alaisuuteen. Alan pioneerityö jäi kuitenkin kurssitoiminnan ansioksi. Teollisuuskeraamisen alan opetusta varten valmistui 1984 Posiolla oma oppilaitos. Se rakennettiin yhteistyössä Posion kunnan kanssa. Tämän jälkeen käynnistettiin vielä Rovaniemen maalaiskunnassa Pohtimolammella lomarakentamiseen erikoistunut toimipiste. Sen päätoimialana on hirsirakentaminen kaikissa muodoissaan. Rovaniemen ammatillinen kurssikeskus teki uraa uurtavaa työtä myös viemällä maaseutuammattien koulutusta suoraan kyliin. Kyläkoulutuksen mahdollistivat kurssikeskuksen 52 tilaelementtiä, jotka siirrettiin raskailla kouluautoilla. Niiden avulla perustettiin tarpeen mukaan erilaisia väliaikaisia ja muunneltavia koulutuskeskuksia. Niitä perustettiin muun muassa Ranualle, Lompoloon, Lohinivaan, Syväjärvelle, Lokkaan, Vuostimoon, Sallaan, Mourujärvelle ja Lehtiniemeen. Niissä harjoitettu kurssitoiminta oli varsin monipuolista ja se otettiin maaseudulla kiitollisuudella vastaan. Ideaa sovellettiin myös porotalousalan opetukseen. Niiden maastossa tapahtuvan opetuksen tarpeisiin hankittiin hinaamalla liikuteltavat pyöräalustaiset kurssitilat. Alan koulutuksen siirtyessä Saamenalueen koulutuskeskukseen, tilat luovutettiin koulustoittoiminnan mukana. (Nykänen 2001a, 4–5.)

Rovaniemen seudulla ammattikoulujen asenne kurssitoimintaa kohtaan oli yleiseen linjaan nähden myönteinen. Valtion ja silloisen kuntayhtymän ammattikoulut ottivat aktiivisesti osaa kurssitoiminnan käynnistämiseen

ja Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen perustamiseen. Myös valtiovallan asenne haja-asutusalueiden erityisolosuhteiden huomioon ottamiseksi oli kiitettävää. Sitä kuvaa seuraava lainaus silloisen työministeriön työvoimaosaston osastopäällikön Oinaan lehtiartikkelista:

Neuvottelujen tuloksena päädyttiin siihen, että Suomeen rakennetakaan työllisyyskoulutusta varten itsenäinen ammattikurssikeskusverkko. Suunnitelmien mukaan kurssikeskuksia tuli olla yksi jokaisessa läänissä ja tietysti Etelä-Suomen suurissa kaupungeissa omansa. Pulmallisin tilanne oli vaikeimmilla alityöllisyysalueilla, missä työllisyyskurssitoimintaa kaivattiin kipeimmin. Usein varsinaisen ammattikoulutoiminnankin järjestäminen oli kesken, eivätkä kunnat kiinnostuneet kustantamaan muualle muuttavien nuorten koulutusta. Työllisyyskoulutus ei näin ollen lähtenyt käyntiin siellä, missä sitä olisi eniten tarvittu, ja moni joutui maailmalta vailla ammattitaitoa. Todettiin, että kun valtio oli rakentanut kehitysalueiden ykkösvyöhykkeen lääneihin ammattikoulut, se voisi rahoittaa myös ammattikurssikeskukset. Budjettipäällikkö Paavela hyväksyi näkemyksen. Ammattikurssikeskukset kehitysalueiden ykkösvyöhykkeellä, siis myös Rovaniemelle, rakennettiin ripeästi seuraavan vuoden budjetissa olleilla määrärahoilla. (Oinas 1996, 11, lehtiartikkeli.)

Edellä esitetty historiallinen analyysi osoittaa, kuinka haja-asutusalueen koulutus oli monivaiheista ja -ilmeistä. Kiinteän kurssitoimipaikan tarpeellisuus kävikin ilmiselväksi: niiden avulla myös maakunnan tarpeet voitiin toteuttaa paremmin. Tehdyt toimenpiteet vahvistivat valtiovallan arvosuuntausta, jossa korostuivat erityisesti huolehtiminen syrjäseutujen ammatillisista koulutustarpeista. Alueellinen ja koulutuksellinen tasa-arvo tulivat siis huomioon otetuiksi.

4.4.4 Kurssikeskuksen toiminnan toteutus, verkostoituminen ja kehittäminen

Kurssikeskuksen toiminta oli dynaamista. Sitä osoittaa se, että uusiin koulutushaasteisiin tartuttiin innolla ja tarmokkaasti. Keskeisenä tavoitteena oli Pohjois-Suomen ja Lapin aikuisväestön ammattitaidon kehittäminen ja työllisyystilanteen parantaminen pääasiassa alueen omista lähtökohdista. Seuraavissa kuvauksissa käsitellään muutamia tyypillisiä kohteita, joista kehitettiin ammatillista aikuiskoulutusta usein yhteistyössä paikallisten toimijoiden kanssa. Kurssikeskusten koulutustarjonta noudatti aluksi hyvin paljon ammattikoulujen vastaavia koulutusaloja. Myös Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen kasvualustasta johtuen oli luonnollista, että opetusjärjestelmien toteutuksen malleja haettiin aluksi ammattikoulujärjestelmästä. Opetussuunnitelmat olivat usein monilla pääkoulutusaloilla lainauksia ammattikoulujen vastaavista tuotoksista. Suunnitelmia jouduttiin kuitenkin useimmiten tiivistämään ja muokkaamaan huomattavasti, jotta ne soveltuivat aikuiskoulutukseen.

Syy yksipuoliseen tarjontaan oli myös hallinnollinen, koska jo perustamispäätöksessä määriteltiin runkokurssien oppilaspaikkamäärät ja koulutusalat. Pääkoulutusaloja olivat metalli-, sähkö-, auto-, palvelu-, ja ompelualat. Erilliskurssijärjestelmästä saatiin koulutuksen järjestämiseen kuitenkin vapausasteita lisää. Näin pystyttiin heti alkuvaiheessa tarjoamaan elinkeinoelämän tarpeisiin suuntautuvaa alueellista “täsmäkoulutusta”.

Erilliskurssit teetättivät ylimääräisiä töitä. ... Maksupalvelutoiminta tuli uutena tuotteena kurssikeskusten toimintaan mukaan. (tauko) Jos ristiriitoja joskus ilmeni, ... ne ratkottiin myös yhdessä. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Rinnan runkokurssijärjestelmän kanssa toteutettiin huomattava määrä niin kutsuttuja erilliskursseja. Ne muistuttivat toteutuksiltaan ja jopa budjetoinneiltaan tällä hetkellä yksilöllisiä ja välittömään koulutustarpeeseen perustuvia ainutkertaisia koulutusratkaisuja. Merkittävimpiä erilliskursseja olivat kurssikeskuksen tulevan kehityksen kannalta hirsirakennus- ja autonkuljettajakurssit. Kehitys johti vähitellen siihen, että erilliskurssit muodostivat voimakkaimmin kasvavan osan kurssikeskuksen kasvavasta koulutustarjonnasta. Esimerkkeinä tämän tyyppisestä koulutustarjonnasta ovat muun muassa kalatalous-, kuljetus-, puutarha- ja porotalousalojen kurssit. Erikoisuuksina mainittakoon saamenkäsityö-, metsureiden ja eräoppaiden kurssit sekä hotelli- ja ravintola-alojen paikakuntakohtaiset kurssit, joita toteutettiin aina Utsjoen kuntaa myöten.

Erilliskurssitoiminnan käynnistymistä ja sen vaikeuksia kuvaa hyvin seuraava Saamen käsityökonsulentin (1996) muistelus neljännesvuosisadan takaisista tapahtumista:

Työskentelin silloin Rovaniemellä Johannes Laurin matkamui-stopajassa. Sen aikainen Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen rehtori Lehtinen ja työnantajani Murto kutsuivat allekirjoittaneen luokseen neuvonpitoon. Ilmeni, että Laurin paja suunnitteli yhdessä kurssikeskuksen kanssa luutyöalan matkamuiستوتیöntekijänkurssia ja minua kysyttiin kurssin pääopettajaksi. Kurssi käynnistyi 3. päivänä marraskuuta 1971. Se oli kuuden kuukauden pituinen ja päättyi näin 29. huhtikuuta 1972. Kurssi onnistui ilmeisesti hyvin, koska saman vuoden syksyllä Lehtinen kutsui minua jälleen neuvonpitoon. Hän esitti ajatuksen saamenkäsityökurssien käynnistämistä saamelaisalueella. Esimerkiksi Inarin kirkonkylän taajama olisi sopiva ja sieltä olisi löydettävissä myös koulutukseen sopivia tiloja. Lisäksi hän muistutti, että jos lähden, niin palkkaa voin saada vasta kurssin käynnistyttyä. Aluksi taisin kuitenkin saada jonkin verran suunnittelupalkkiota, mikä oli vain laiha korvaus siitä työn määrästä, jota kurssien käynnistämiseen todella tarvittiin. Kysyin työnantajaltani lupaa ja toimestani palkaton- ta vapaata noin kuukauden ajaksi. Työnantaja ilmoitti kielteisen

kantansa asiasta. Mikäli kuitenkin haluan lähteä, ainoa vaihtoehto on lopputili. Otin lopputilin ja lomakorvauksen ja lähdin. Siitä alkoi lähes kuusi vuotta kestänyt työsuhde kurssikeskukseen. (Laiti 1996, 12, haastattelu.)

Opettajan rekrytointi ja uuden koulutusalan käynnistäminen tapahtui tyypillisesti edellä kuvatun prosessin tapaan. Reunaehdot olivat ahtaat, joten myös opettajalta vaadittiin henkilökohtaista riskinottokykyä ja pioneerihenkeä. Käynnistämismuutosten jälkeen kurssi sai ansaittua huomiota ja sitä kautta se takasi uusien ammattien ja työpaikkojen syntyä.

Luu- ja puutyöalan sekä nahkatyön peruskurssit käynnistyivät Inarin kirkonkylässä Saamelaisen kristillisen kansanopiston metallityöhallissa 21. marraskuuta 1972. Aluksi kurssit suunniteltiin 12-viikkoisiksi, mutta pian todettiin niiden olevan aivan liian lyhyitä. Kurseja jatkettiin tämän jälkeen 16-viikkoisiksi, mikä pituus vakiintuikin koko kurssikeskuksen toimintahistorian ajaksi. Saamelaiskäsityöalan kurssit laajenivat jo ensimmäisten toimintavuosien aikana kaikkiin saamealaisalueen kuntiin (Utsjoelle, Inariin, Enontekiölle ja Sodankylään). Kurssitoiminnan laajeneminen aiheutti sen, että kurssikeskus perusti saamenkurssiosaston, jossa toimin aina vuoden 1978 elokuuhun asti. Silloin aloitti toimintansa Saamelaisalueen ammatillinen koulutuskeskus. Se otti samalla myös saamelaisalueella toimivan kurssikeskuksen koulutuksen hoitoonsa. (Laiti, 1996, 12, haastattelu.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että vuoden 1972 syksyllä alkanut saamelaiskäsityöalojen kurssimuotoinen koulutus oli ensimmäinen vakava yritys kouluttaa saamelaisia heidän käsityöammatteihinsa ja samalla elvyttää heidän perinteistä käsityökulttuuriaan. Lisäksi se loi pohjan nykyiselle saamelaisalueen koulutuskeskuksen syntymiselle.

Kurssikeskustoiminta mahdollisti koulutuksen kehittymisen (edellisen esimerkin lisäksi) myös muille aloille. Ne olivat pääsääntöisesti aloja, joista kiinteämuotoinen koulujärjestelmä ei ollut kyennyt huolehtimaan. Esimerkkeinä mainittakoon raskaat koneenkorjausalat, maansiirto-, turve-, nosturi-, kaivannaisteollisuus-, varastointi- ja kuljetusalat, syrjäkylien maatalousalan täydennyskoulutus sekä myös porotalousala. Poikkeusalan erityisiä koulutusjärjestelyitä kuvaa hyvin seuraava Paliskuntainyhdistys ry:n silloisen toiminnanjohtajan (1996) muistelu:

Poromiehille on järjestetty erilaisia kurseja vuosikymmenien ajan. Jo vanhassa poronhoitolaissa 1932 oli määräys poroisännille ja rahastonhoitajille järjestettävistä kursseista. Paliskuntainyhdistys oli kurssinpitäjä, joka eri yhteistyötahojen kanssa huolehti kurssittamisesta. (Huttu-Hiltunen 1996, 12, haastattelu.)

Ammattikurssikeskusjärjestelmä takasi myös monille marginaalialoille uuden mahdollisuuden ammatillisen koulutuksen elvyttämiseen ja tehostamiseen. Syynä oli ammatillisen aikuiskoulutuksen organisoituminen ja asianmukaisten kiinteiden koulutustilojen rakentaminen. Niistä oli myös helppo lähteä suorittamaan haja-asutusalueelle pieniä erillisiä koulutusinterventioita. Seuraava lainaus todistaa ammattikurssitoiminnan merkitystä esimerkiksi luontaistalousammattien tehostumisesta ammattikurssitoiminnan kautta.

Järjestelmällistä kurssittamista poromiehille ruvettiin antamaan 1970 luvulla. Tuolloin kurssien pitäjäksi tuli Rovaniemen ammatillinen kurssikeskus. Poromieskurssienkin talous- ja hallinto tulivat kurssikeskuksen huoleksi. Opettajina olivat enimmäkseen Paliskuntainyhdistyksen henkilökunta ja eri alojen asiantuntijat. Poromieskurssit olivat kurssikeskuksessa osaavissa käsissä. Kurssien opetusala ja sekä kurssiohjelmat laajenivat. Kurssikeskus paneutui antaumuksella myös poromieskoulutukseen. Erikoisen kiitoksen tässä kehitystyöstä ansaitsevat silloinen kurssikeskuksen rehtori ja johtokunnan puheenjohtaja. He osoittivat laajakatseisuutta ja ymmärtämystä heille vieraan elinkeinon perusteiden rakentamisessa. (Huttu-Hiltunen 1996, 12, haastattelu.)

Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen johtokunta koki myös esimerkillisen tärkeänä Lapin elinkeinotoiminnan kehittämisen. Erityiset ansiot kehittämisessä oli johtokunnan pitkäaikaisella puheenjohtajalla. Hän oli vahva maatalousalan asiantuntija. Hän koki huolta erityisesti maaseutuväestön koulutusmahdollisuuksista. Seuraavassa lainaus hänen haastattelustaan:

Valmistumiseni jälkeen olin viisi vuotta maaseutukonsulenttina Lapin läänissä. Tunsin kaikki kunnat ja kylät. Koin erityistä huolta haja-asutusalueen väestöstä ja heidän koulutuksestaan. Erityisesti maatalousväestölle järjestettyä koulutusta oli vähän. Esteeksi koulutukselle oli muodostunut pitkät matkat ja vaikeus majoittua kotipaikan ulkopuolelle. Yhtenä syynä oli usein myös maatilojen pieni koko. Ne olivat lähinnä perheyrityksiä, joten niissä oli vaikea irrottaa työvoimaa koulutukseen. Karjanhoito vaati jatkuvan läsnäolon, se rajoitti myös liikkumista. Ratkaisuksi päätettiin kehittää liikuteltavat koulutustilat. Tilat oli maakunnan tuntemukseni mukaan helppo sijoittaa oikeisiin paikkoihin eli sinne missä tilanne oli vaikein ja missä oli kuitenkin riittävästi koulutettavia. Ministeriö myönsi erillisrahoituksen ko. toimintaan. Siten koulutusta vietiin työministeriön avustuksella sinne missä tarve oli suurin. Valtionavut olivat siihen aikaan Lapin läänissä erittäin hyvät (100 %). (asiantuntija 3. 2007, haastattelu.)

Seuraava kuvaus ilmentää hyvin koulutuksen joustavuusvaatimusten toteutumista poikkeusluvalla jo ennen lainsäädännön muutoksia työajoista.

Koulutusajat poikkesivat normaalista kurssinpidosta. Talvella annettiin koulutusta päivällä navettatöiden jälkeen ja ennen vastaavien iltatöiden alkua. Osa opetustehtävistä tehtiin iltatöiden lomassa. Näillä toimenpiteillä edistettiin ammatillista osaamista ja todellista koulutuksellista tasa-arvoa. (asiantuntija 3. 2007, haastattelu.)

Johtokunnan kurssitoiminnan koulutustarkastusmatkat olivat 1970 ja 1980-luvuilla jokavuotisia. Ne suunnattiin eri puolille Lappia ja niiden yhteydessä neuvoteltiin ammattikurssiasioista kuntien edustajien kanssa. Samalla ne toimivat markkinointimatkoina kuntiin: tutustuttiin kunnallispolitiikkoihin ja kuntien elinkeinoviranomaisiin. Näin kartoitettiin monia tulevia työvoimapolitiittisia hankkeita ja suunnitelmia, joita myöhemmin tuettiin kurssikeskuksen toimesta viritetyillä koulutushankkeilla. Esimerkkinä voidaan mainita monet matkailu-, elektroniikka-, turkis-, vaatetus-, muovi-, kalan ja lihanjalostus-, keramiikka- ja kaivosalan hankkeet, joihin koulutettiin työvoimaa "täsmäkoulutuksena". Myös puolustusvoimien varikoille koulutettiin monenlaista ammattihenkilöstöä.

Seuraavassa esimerkillinen muistelu hankkeista, jossa johtokunnan luottamusmiesten henkilökohtaisia poliittisia suhteita hyödynnettiin, koska kurssikeskuksen omat keinot eivät riittäneet tavoitteen saavuttamiseksi.

Yritettiin kotimaisia polttoaineita hyödyntävän opetuslämpölaitoksen hankintaa monta vuotta. Oli käynyt ilmi, että maassa oli pulaa koulutetuista lämpölaitoksen hoitajista. Opetus kuitenkin edellytti, että oli käytettävissä lämpölaitos (*KPA-laitos*), jossa poltettiin haketta ja turvetta. Niiden palamisprosessin hallinta edellytti tiedollista ja taidollista erityisosaamista. Samalla edistettiin valtakunnallista ja alueellista työllisyyttä ja energian tuotantoa. Hanke ei kuitenkaan ottanut ministeriöissä tulta. Lieneekö ollut liian kallis (*4,5 milj mk*), koska hanke oli kariutunut useaan kertaan. Mm. silloinen rakennushallitus ei ollut puoltanut hanketta. Ammattikurssikeskus olikin päättänyt luopua hankkeesta huolimatta sen tarjoamista erinomaisista eduista. (asiantuntija 3. 2007, haastattelu.)

Hankkeen keskeinen puuhamies oli kuitenkin toista mieltä. Hän kertoi hyvistä yhteyksistään valtioneuvoston virkamiehiin sekä heidän taivuttelusta hankinta-asian taakse. Niinpä hän pani koko henkilökohtaisen osaamisensa ja asioiden ajamistaitonsa peliin. Hän kertoi edelleen seuraavaa:

Eduskunnan puhemiehenä oli tuolloin Johannes Virolainen. Minulla oli aikaisemmista hankkeista johtuen hänen kanssa erinomaiset poliittiset suhteet, joten soitin hänelle eduskuntaan. Seurauksena oli, että Virolainen oli sopinut meille neuvotteluajan rakennushallituksen pääjohtajan kalenteriin. Rehtorikin uskoi asi-

an viimein todeksi varmistettuaan sitä ennen neuvottelun ajankohdan pääjohtajan sihteeriltä. Neuvotteluun kutsuttiin rakennushallituksen ylimmän johdon lisäksi opetusministeriön ja ammatikasvatushallituksen vastaavat virkamiehet ja tietysti johtokunnan puheenjohtaja ja rehtori. Neuvottelussa todettiin hanke kannattavaksi ja sitä puolsi vielä se, että tarvitaanhan laitos oman oppilaitoksen lämmitykseenkin. Asian opetus oli se, että ei riitä, että anomuksia lähetellään edestakaisin. Ihmiset hoitavat asioita ja niitä on myös paimennettava henkilökohtaisesti päättäjien pöydillä. (asiantuntija 3. 2007, haastattelu.)

Lämpölaitos rakennettiin, ja se palveli vuosia koulutustehtävässään tuoden huomattavia koulutuksellisia ja taloudellisia etuja ammattikurssikeskukselle ja sen opiskelijoille. Laitoksen kannattavuutta paransi vielä se, että kuljettajakurssien kouluautoyhdistelmät saivat suorittaa todellisia hake- ja turveraaka-aineiden kuljetuksia. Tämä käytäntö rakensi sekä kuljettajakurssilaisten ammattitaitoa että toi osastolle huomattavia työtuloja. Laitos kytkettiin Rovaniemen kaupungin kaukolämpöverkkoon ja kaupunki sitoutui ostamaan ylimääräisen lämmöntuotannon, josta saatiin myös ylimääräistä työtuloa.

Aluksi työnteko oli ongelmallista koska piti paljon mennä kentälle ... sillä omaa lämpölaitosta koululla ei ollut. Sitten saatiin aikaan tämä opetuslämpölaitos. (tauko) Laitos oli aikaansa edellä. Tunsin ylpeyttä. ... Olin saanut käyttööni ajanmukaiset opetustilat ja välineet. ... Laitos piti sisällään kolme erilaista lämmöntuottolinjaa. Opetus lähti tehokkaasti käyntiin, ... touhuttiin tauoita ympäri vuoden. (tauko) Kurssimuotoinen koulutus pyöri opetuslämpölaitoksen valmistuttua seitsemän vuotta, ... tauotta ... oppilaat työllistyivät hyvin. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Uudet koulutusalat aloitettiin lähes aina erilliskursseina. Niistä muodostui koulutustarpeen jatkuessa vähitellen niin sanottuja runkokursseja. Ratkaisevaa roolia näiden alojen kehittämisessä näytteli silloisen ammatikasvatushallituksen ammattikurssitoimisto. Sen toimesta perustettiin runsaasti ammattialakohtaisia opetuksen kehittämistyöryhmiä. Näissä työryhmissä kehitettiin uusimuotoisia moduuliovetussuunnitelmia, oppimateriaaleja, testistöjä ja talousseurantajärjestelmiä. Kurssikeskuksen opetushenkilöstö otti niihin osaa runsaslukuisesti.

Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen perustamisen myönteisiä seurauksia yksittäisen koulutusalan osalta kuvaa erinomaisesti seuraava lainaus:

Opetuskokemuksista yleensä ja erityisesti käytännön porotalouden opetuksesta on tullut pelkästään myönteistä palautetta kurssilaisilta. Voidaan näin jälkeenpäin todeta, että tuon aikaiset po-

romieskurs silliset ovat *menestyneet hyvin elinkeinossaan*. (Huttu-Hiltunen 1996, 12, haastattelu.)

Kurssikeskukset olivat 1970-luvulla vielä nuoria. Organisoituminen oli osa hallintoa ja sen tehtäväsisältöä. Kuviteltiin, että kaikkiin käytännönkin asioihin voidaan laatia kirjalliset ohjeet. Rovaniemen kurssikeskusten johtajan lisäksi ohjeiden laatimisesta vastasi ammattikoulujen osalta ammattikoulutuskuntayhtymän ensimmäinen johtaja Räsänen. Laadittuja kirjallisia ohjeita käytettiin 1970-luvulla myös Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopiston hallinnon monisteena. Opettajakokelaat risivät sen ”Lapin äidin kehtolauluksi” – siinä hyvä kuvaus lukijoiden suhtautumisesta organisaatiokäsikirjoihin.

”Kurssikeskuksen aika oli byrokraattista. ... Oli ”Tanen” musta kansio, ... siinä oli toimintaohjeet. Kansioista löytyi säännönmukaiset toimintatavat ja ohjeistuksen kaikille työntekijäryhmille. (tauko) Käsitelläänkö ihmisiä enää samalla tavalla?” (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Ohjeistot paisuivat monisatasivuisiksi kansioiksi, ja niiden täydentäminen oli päättymätön prosessi. Useimmiten oli helpompi kysyä ohjeita esimiehiltä tai työkavereilta kuin etsiä niihin vastauksia organisaatiokäsikirjasta. Kun mukaan tuli vielä tulkinnan ongelma, joutui asian kuitenkin varmistamaan vielä suullisesti neuvoa kysymällä. Uudelle työntekijälle organisaatiokäsikirjasta oli hyötyä perehdyttämismielessä, jos tämä sattui olemaan innokas lukija. Tausta-ajatuksena organisaatiokäsikirjassa oli säännönmukaisuuden korostuminen. Käytännön moninaisuuden ja vastauksen hakemisen ongelmallisuudesta johtuen ne unohtuivat vähitellen työntekijöiden kirjajhylyihin.

Rovaniemen ammatillinen kurssikeskus teki arvokasta pioneerityötä käynnistämällä monien eri alojen koulutusta toiminta-alueellaan.

Kun Kittilän maatalousoppilaitokseen saatiin porotalouslinja ja myöhemmin vakinainen porotalouskoulu, päävastuu poromiesten ammattikoulutuksesta siirtyi sinne. Siitä huolimatta muistellemme kuitenkin kiitollisina Rovaniemen kurssikeskuksen tekemää arvokasta työtä porotalouden hyväksi. (Huttu-Hiltunen 1996, 12, haastattelu.)

Monet koulutusalat siirtyivät ammattikurssikeskustoiminnan kautta vähitellen kiinteämuotoisten ammattioppilaitosten toteutettavaksi. Kurssi-toiminnan ansiosta niiden koulutustarpeet tulivat ilmeisiksi ja koulutuksen toteutus vakiintui.

4.4.5 Kurssikeskusjärjestelmän arvoperusta ammatillisen aikuiskoulutuksen toteutuksissa

Opetushenkilökunnan keskeisinä arvoina olivat näyttävästi ammattitaidolliset ja sosiaaliset arvot. Tiedollisten ja taidollisten arvojen korostuminen tuli ilmi erityisesti ammattitaidottoman työvoiman koulutustarpeen ja työllistymisen myötä. Myös tapakasvatus ja vitaaliset arvot olivat ammattikasvatuksen kohteina. Kurssikeskusten ammatinopettajat ilmaisivat ja analysoivat kurssikeskuksen toimintaa ja toimikauden arvoja sekä arvoperustaa haastatteluissaan seuraavilla kannanotoilla ja kuvauksilla:

Tiedolliset ja taidolliset arvot koettiin tärkeinä (tauko) koettiin vastuuta siitä ... saivatko oppijat opetusta siihen ammattiin mihin kouluttauduttiin. ... Oppilaiden työllistyminen koettiin myös tärkeänä. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

1970-luvulla tiedolliset ja taidolliset sekä sosiaaliset arvot olivat ensisijaisia. ... Koettiin oppilaitten työllistyminen tärkeäksi. (tauko) Taloudelliset arvot tulivat esiin ... vain kalustohankintojen yhteydessä. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Tulin kurssikeskuksen palvelukseen 1980. ... Silloin olivat ammatilliset tekijät tärkeässä asemassa. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Vitaaliset arvot olivat keskeisiä ja merkittäviä ... liikunta- ja tapakasvatus tulivat opetukseen mukaan. ... Kerrottiin tupakoinnin ja alkoholin vaaroista. (tauko) ... Homma hoidettiin yhdessä terveydenhoitajan kanssa. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Ammattikasvatushallituksessa (AKH:ssa) ja kurssikeskuksissa huolestuttiin aikuisopiskelijoiden terveystieteistä. Niinpä 1980-luvulla liitettiin pakollinen liikunta ja terveystieteiden opetussuunnitelmiin. Tavoitteena oli aktivoita oppilaat löytämään uudelleen mahdolliset liikuntaharrastuksensa ja tätä kautta myös työkykyä ylläpitävä fyysinen toiminta.

Kurssikeskuksen arvostus oli ongelmallinen. ... Oli luotava suhteita kaikkiin sidosryhmiin. ... Muihin oppilaitoksiin nähden oltiin aliarvostetussa asemassa. (tauko) Yhdessä koko henkilö- ja opettajakunta tehtiin töitä arvostuksen eteen. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Ammattikurssikeskukset olivat hallinnollisestikin ja myös kansan suussa leimattu työttömien aikuisten oppilaitoksiksi. Niillä ei ollut samaa statusta kuin muilla kiinteämuotoisilla ammattioppilaitoksilla. Asiantila vaivasi usein eri yhteyksissä kurssikeskuksen henkilökuntaa. Negatiivisuudesta huolimatta sillä oli kuitenkin myös yhteisöä voimaannuttava vaikutus.

Työssä jaksamisen kannalta sosiaaliset kyvyt ovat tärkeitä ... myös asiakaspalvelun kannalta. (tutkimushenkilö 4. 2007, haastattelu.)

Henkilöstö koki yleensä, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, tekevänä yhteiskunnallisesti tärkeää opetustyötä. Oppilaiden työllistymistulokset vahvistivat kurssikeskusten työn tärkeyden merkitystä: henkilökunta uskoi omaan asiaansa eli kurssikeskusten arvostusta pyrittiin kaikkiin keinoin vahvistamaan joko tiedostaen tai tiedostamatta. Tätä käsitystä tukevat seuraavat lainaukset:

Kurssikeskusten aika 1980-luvulla oli turvallista. ... Oli AKH ja VHK. ... Oppilaspaikkamäärä oli pysyvä. ... Vuoden rahoitus tuli kerralla. (tauko) Töitä tehtiin ... ja sitä oli paljon. (tutkimushenkilö 4. 2007, haastattelu.)

Voimaantumista työstä saatiin myönteisistä tuloksista. ... Kehitystoimenpiteistä tärkeimpiä oli laitteistojen nykyaikaistaminen. (tauko) Opettajien lisäkoulutus nousi tapetille ... pedagoginen ... kuin ammatillinenkin. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Kurssikeskusten nuoruudesta johtuen erityisesti 1980-luvulla ammatinopettajilla korostuivat tietojen ajantasaistaminen ja ajanmukaisten koneiden ja laitteiden hankinnat sekä ammatin opettamisen vaatimukset täyttävät asialliset työtilat. Huoli sinänsä oli ymmärrettävää, koska vastuuta kannettiin opettamisen laadusta ja oppilaiden työllistymisestä. Ammatikasvatushallituksen ammattikurssiosasto muodosti kehittämisen selkänöjan, joka auktorisoi myös koulutuksen laadun sekä vastuun kurssi-toiminnan kehittämisestä valtakunnallisesti. Opetushenkilöstö koki tulevansa tiukasti johdettuun ja turvalliseen työ- ja oppimisympäristöön.

Työtilat rakennettiin omiin tarpeisiin ja olivat monimuotoiset. ... Siellä oli ihana työskennellä. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Työtilat runkokurssien osalta rakennettiin kunkin alan erityisvaatimusten mukaan. Niihin hankittiin ammattikasvatushallituksen ohjauksessa ja valvonnassa tarvittavat koneet ja laitteet sekä opetusympäristö muovattiin ammatin opettamisen tarpeiden ja vaatimusten mukaan.

1980-luku oli hyvää aikaa. ... Meillä oli sellainen yrittäjämäinen ote touhuun. (tauko) Meidän opiskelijat ovat muistelleet sitä aikaa lämmöllä. ... Minä näen heitä aika usein. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Kurssikeskusten talousarvio laadittiin kalenterivuositain ja lausuntokierrosten jälkeen se hyväksyttiin työministeriössä ja ammattikasvatushallituksessa. Tämän jälkeen saatiin varat koulutuksen toteuttamiseen. Lisärahoitusta saatiin talousarvion ulkopuolelta kalusto- ja tilahankin-

toihin. Erilliskurssi- ja maksupalvelutoiminta sekä oppilastyötulot toivat jonkin verran rahaa.

Kehittämistyöryhmät olivat hyviä. ... Tehtiin yhteisiä opetussuunnitelmia ... ammattikurssitoimiston valvonnassa ja ohjauksessa. (tauko) Vuorovaikutus muiden kurssikeskusten kanssa oli tiivistä. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Toiminta perustui pitkäjänteiseen suunnitteluun ja hankkeiden keskittämiseen painopistealueille. Etuna oli turvattu toiminta. Koulutuksen "räätälöityä" toteutusta haittasi kuitenkin jonkin asteinen toiminnan jäykkyys. Kuten edellä on jo käynyt ilmi, toiminnan joustavuutta parannettiin yksittäisten elinkeinoelämän tarpeiden osalta erilliskurssitoiminnalla.

Ammattikurssikeskukset olivat kehittyneet yksilöllisiksi ja varsin erilaisiksi toimintayksiköiksi. Ne peilasivat monessa suhteessa ympäröivää yhteiskuntaa ja sen elinkeinoelämää. Seuraava esimerkki on kuvaus yhden hallintokunnan ja ammattikurssikeskuksen välisestä yhteistyöstä, joka oli virinnyt vuosien kuluessa ja jolla oli monia ilmenemismuotoja. Yksittäisellä ammattikurssikeskuksella saattoi olla useita samanlaisia yhteistyökuvioita. Samalla ne olivat hyvin erilaisia riippuen siitä, millaisia tarpeita niiden toimintaympäristössä on kulloinkin syntynyt. Seuraavan tarkastelun kohteena on puolustusvoimien ja Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen välinen yhteistyö, verkostoituminen ja virka-avun anto.

Yhteistoimin toteutettuja koulutusinterventioita voidaan jo aikaisemmin esitettyjen lisäksi mainita useita. Esimerkiksi vuodesta 1984 lähtien ammattikurssikeskus on kouluttanut puolustusvoimien palvelukseen aseseppiä (noin puolet valmistuneista on työllistynyt puolustusvoimien varikolle). Ennen aseseppien koulutuksen käynnistämistä, aseseppäkurssin opettaja oli puoli vuotta työharjoittelussa Kokkolan asevarikolla. Tervolan varikon tarpeisiin on koulutettu yhteistyössä Lapin sotilasläänin kanssa tykkiaseasentajia (14 asentajaa), panssarivaunuasentajia (7 asentajaa) ja sotilasajoneuvoasentajia (15 asentajaa). Seuraava lainaus alan opettajan haastattelusta kuvaa tuolloisia 1980-luvun aikoja:

Koulutettiin suuri määrä ammattiasentajia esimerkiksi Tervolan varikolle. ... Opetustyö tehtiin yhteistyössä puolustusvoimien kanssa. (tauko) Peruskorjattiin tulevien varikon asentajien kanssa oppilastyönä ... kolme "Roto-Sisua" ... kolme telamaastokuorma-autoa. (tauko) Oppilastyöt onnistuivat hyvin. ... Kaikki oppilaat työllistyivät sen jälkeen varikolle ... pysyviin ja pitkäaikaisiin työsuhteisiin. (tutkimushenkilö 4. 2007, haastattelu.)

Lapin sotilasläänin Esikunnan ja Rovaniemen varuskuntien henkilöstö osallistui virka- ja vapaa-aikoinaan useille kurssikeskuksen järjestämille atk-kursseille. Aikanaan pidettiin Lapin Lennoston autokoulun ja kurssikeskuksen kuljetus- ja autoalan opettajien yhteisiä koulutustilaisuuksia.

Niitä toteutettiin maastossa ja vastavuoroisesti varuskunnan ja kurssikeskuksen eri koulutustiloissa. Vaativissa olosuhteissa jouduttiin osaamisen avuksi hankkimaan myös valtakunnan tason huippuosaajia. Esimerkiksi 1990-luvun vaihteessa Lapin Lennoston lentokonekorjaamon teknillisen henkilöstön tulosjohtamiskoulutus toteutettiin yhteistyössä Johtamistaidon opiston ja ammattikurssikeskuksen kanssa.

Ammatillinen kurssikeskus on lähes koko toimintansa ajan saanut alueen joukko-osastoilta kouluttaja-apua moniin eri tarkoituksiin. Esimerkiksi räjäyttäjäkursseiden opetuksen toteuttamiseen aikuiskoulutuskeskus on osannut useaan otteeseen pioneeriopetusta puolustusvoimilta. Potkuriturbiinikoneiden lentäjien ja mekaanikkojen tyyppikoulutuksessa on voitu hyödyntää Lapin Lennoston asiantuntijoita ja lennonopettajia. Lentokoulutuksen lisäksi tarkastuslentojen vastaanotto ja ilmailenglannin opetus hoitui myös heidän avullaan. Vastaavasti aikuiskoulutuskeskus antoi koulutusapua Lapin Lennostolle muun muassa liikennepsykologian opetuksessa, ADR-koulutuksessa (Kansainväliset vaatimukset täyttävä vaarallisten aineiden kuljettamiseen oikeuttava ajoneuvon kuljettajan kelpoisuustodistus). Ammattikurssikeskus järjesti asiassa myös asiantuntija-apua lennoston autokoululle. Vastavuoroisesti lennoston autokoulu antoi vastaavaa koulutusapua myös kurssikeskukselle esimerkiksi opettajien loma-aikoina. Kuljettajaopetuksessa käytettiin jopa yhteisiä tuntiopettajia. Rovaniemen varuskunnan ajoneuvokaluston jarrujen testauksessa hyödynnettiin kurssikeskuksen raskaan kaluston jarrudynamometriä. Tarvittaessa kurssikeskus antoi virka-apua myös jarrujen testauksessa. Rovaniemen varuskunta hyödynsi sähkö tarkastuksen ja vikojen etsinnän yhteydessä aikuiskoulutuskeskuksen sähköosaston erikoismittalaittein varustettua mittaus- ja vikojen paikantamisautoa. Edellä mainitut ovat esimerkkejä muutamista tyyppillisistä virka-apujärjestelyistä, joita on vuosien saatossa hyödynnetty molemmin puolin. Asiantuntijoiden hankkiminen opettajiksi ammattikurssijärjestelmän ulkopuolelta onnistuttiin tekemään taitavasti ja asiantuntevasti. Esimerkiksi juuri puolustusvoimien kanssa tehty yhteistyö edesauttoi koulutuksen toteutuksia laajalla sektorilla. Yhteisten ammatillisten arvojen kunnioittaminen määräsi tavoitteet. Erityisesti pitkälle viety ammatillinen osaaminen toteutui verkostoitumisen ja virka-apujärjestelyiden kautta erinomaisesti. Tietoa otettiin vastaan ja omaa osaamista annettiin vastaavasti muiden käyttöön. Vanhan sanonnan mukaan: “kun lusikalla antaa, niin kauhalla takaisi saa” piti paikkansa.

Aluetason kehittämisessä näkyi voimakkaana myös kurssikeskuksen johtokunnan ja alueellisten ammattijärjestöjen rooli. Tällöin korostuivat työllisyyden edistämismielessä taloudellisten arvojen lisäksi koulutuselliset ja sosiaaliset arvot. Mahti- ja valta-arvojen merkitys näkyi erityisesti hankkeiden käynnistämisessä, ja luovuudella on oma sijansa hankkeiden onnistuneessa suunnittelussa ja perustelemisessa. Myös ekologisten arvojen uusi tuleminen alkoi ilmetä lämpöenergian tuoton myötä.

4.4.6 Opettajien koulutus ja sen kehittyminen

Heti 1970-luvun alkupuolella käynnistettiin Ammattikoulujen Jyväskylän ja Hämeenlinnan Opettajaopistossa (AJO ja AHO) kurssinopettajien kymmenviikkoinen poikkeuskoulutus. Samaan aikaan järjestettiin myös kurssitoiminnan palkatuille, teknistä koulutusta vaille oleville ammattimiesopettajille työnopastajakoulutusta. Oli yllättävää, että monet heistä suorittivat myöhemmin erivapausteitse opettajaopistoissa ammattikoulun opettajan pätevyyttä vastaavat opintosuoritukset. Kurssiopettajat pätevoityivät 1980-luvun vaihteessa suurin joukoin erityisesti Hämeenlinnassa. Sen seurauksena opettajien pedagoginen pätevyys nousi huippuunsa kurssikeskusten siihen astisessa toimintahistoriassa. Työnantajan kiinnostusta opettajien pedagogista koulutusta kohtaan peilaa hyvin seuraava ote haastattelusta:

Silloinen ammattikoulutuksen kuntayhtymä kantoi myös huolta ammattioppilaitoksen ja ammattikurssikeskuksen opettajien pedagogisesta pätevyydestä. Koulutukseen hakeutuvia tuettiin tuolloin työnantajan apurahan muodossa. Se oli jopa useita kymmeniä prosentteja bruttopalkasta laskettuna. Tuen suuruuteen vaikutti perhesuhteiden lisäksi oliko opettajalla työsopimus- vai virkasuhde työnantajaansa. Kurssinopettajien työsuhteet olivat työsopimussuhteisia, joten se vaikutti huonontavasti opintotukeen. Tuen myönsi ammattikoulutuksen kuntayhtymän liittohallitus, jonka jäsenenä olin myös useita vuosia. Mielestäni opettajien kohtelu ei ollut tasa-arvon mukaista ja rikkoi oikeustajuani. Epäoikeudenmukaisuus loukkasi erityisesti kurssikeskusten opettajia, joten otin asian esille. Asia korjattiin joksikin aikaa. Ajan kuluessa kurssinopettajien määrä moninkertaistui ja avustusten tarve kasvoi. Seurauksena oli, että koulutusavustus lakkautettiin kokonaan ja kailta kuntayhtymän opettajilta. (asiantuntija 3. 2007, haastattelu.)

Kurssikeskusten opettajat olivat 1970-luvulla myös itse osittain syyllisiä koulutuksellisen epätasa-arvon toteutumiseen. He vaativat ammattikurssiopettajayhdistyksen nimissä itselleen lyhyempää pedagogista koulutusta kuin mitä vaadittiin ammattioppilaitosten vastaavilta opettajilta. Perusteluina oli se, että aikuisten oppiminen ei vaadi samanlaista kasvatuksellista ja pedagogista osaamista kuin ammattioppilaitoksien opettajien vastaavissa tehtävissä. Asiaa vauhditettiin joukkokieltäytymisellä. Neuvottelujen jälkeen päädyttiin kymmenviikkoiseen kurssinopettajien poikkeuskoulutukseen. Koulutusta toteutettiin sen jälkeen Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksissa. Myöhemmin pätevyudet kuitenkin rinnastettiin ammattioppilaitosten vastaaviin.

Kentältä haalittiin todellisen ammattiosaamisen vuoksi hyviä ammattimiehiä opettajiksi. ... jyvät erottuivat akanoista. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Osaamisen laadun takaamiseksi ja opetuksen sisältöjen ajantasaistamiseksi kurssitoiminnan ammatinopettajia rekrytoitiin suoraan elinkeinosta. Myöhemmin jouduttiin huomaamaan, että heidät piti kouluttaa pedagogisesti. Kaikilla asiantuntija- eli ammattimiesopettajilla ei ollut opettajilta vaadittavaa asiallista pätevyyttä, jotta he olisivat voineet hankkia myös muodollisen pätevyyden. Heille jouduttiin järjestämään poikkeuskoulutus Hämeenlinnan Ammattikoulujen opettajaopiston ja ammattikasvatushallituksen toimesta.

Kouluttajan keskeinen tehtävä on edelleenkin ... valmentaa oppilas työelämään. Koulutuksen jälkeen ... hänen on mahdollisimman lyhyen perehdyttämisen jälkeen kyettävä työhön ... mihin hän on opiskelemassa. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Poikkeuskoulutusta jatkettiin uudella kierroksella 1980-luvun puolivälissä, jolloin esimerkiksi huomattava liikenneopettajien ryhmä sai kurssinopettajalta vaadittavan pedagogisen pätevyyskoulutuksensa Lahdessa (AHO:n järjestämä ja työnimellä LAHO). Lainsäädäntö edellytti tuolloinkin kurssikeskusten opettajilta ja rehtorilta samaa pätevyyttä kuin ammattioppilaitosten opettajilta.

4.4.7 Yhteiskunnan muutoksiin on mukauduttava

Kurssikeskusten perustamisen jälkeen seuraava voimakas muutoksen sykli lähti käyntiin 1980-luvulla. Kurssitoiminta kehittyi vuosikymmenen vaihteeseen mennessä sekä määrällisesti että laadullisesti. Rovaniemen kurssikeskuksen runkopaikkamäärä kasvoi vuosikymmenen alussa 660 oppilaspaikkaan ja sen päälle tuli vielä huomattava määrä erilliskursseja, jotka budjetoitiin erikseen. Samalla kuitenkin todettiin, että kurssikeskuksista ei voi tulla pelkästään aikuisten ammattikouluja, vaan niiden tulee mukautua yhteiskunnallisiin muutoksiin joustavammin kuin kiinteämuotoisten oppilaitosten. Aluksi muutosten ennakointi näkyi siten, että lyhytkurssi- ja maksupalvelutoiminta mahdollistettiin sekä säädöksissä että käytännön toiminnassa. Myös oppisopimuskoulutusjärjestelmää alettiin tukea järjestämällä sen tarvitsemia teoriakursseja.

Samanlaista urakaluontoista työtä tehtiin heti kun tulín remmiin. Ei se työnkuva siitä ole muuttunut. Vaatimukset ovat muuttuneet. Työ itsessään on samanlaista kuin silloin ennen. (tutkimushenkilö 5. 2007, haastattelu.)

Vuosikymmenen aikana kevennettiin kurssikeskusten päätoimisten opettajien järjestelmää huomattavasti. Ammattikasvatushallitus painotti työelämän tarpeiden tehokkaampaa huomioon ottamista sekä koulutuksen suunnittelussa että erityisosaamisessa. Useissa tapauksissa osaamista os-

tettiin myös tuotantolaitosten karkiosajilta ja alihankkijoilta. Tarjontaan tuli uusina koulutustuotteina mukaan automaatiotekniikan eri alat ja atk-koulutussovellukset sekä yrittäjäkoulutus monissa eri muodoissaan. Työelämään valmentava ohjaava koulutus alkoi myös monimuotoistua. Vuosikymmenen loppupuolella yleistyivät myös pakolaisten ja maahanmuuttajien kurssit. Niiden tilaajana oli sosiaali- ja terveysministeriön toimeksiannosta Lapin lääninhallitus.

Vuosikymmenen loppupuolella käynnistettiin Sodankylän Järvikyläprojektin yhteydessä alihankintayrittäjien koulutus. Kyseistä kokeilua jatkettiin myönteisin tuloksin Ranualla puualan yrittäjäkoulutusprojektin yhteydessä. Opetustoiminnassa alettiin yhä enemmän painottaa yksilöllisempiä opetusmenetelmiä. Maksupalvelu- ja lyhytkurssitoiminnan myötä koulutuksen tilaajiksi tulivat työhallinnon lisäksi myös yksityiset yritykset ja muu julkishallinto. Rovaniemen ammatillinen kurssikeskus kehittyi monialaiseksi aikuisten ammattioppilaitokseksi. Valtakunnallisia koulutustarpeita varten rakennettiin esimerkiksi oma KPA-polttoainetta hyödyntävä opetuslämpökampus. Se mahdollisti lämpölaitostyöntekijöiden kurssimuotoisen ja oppisopimusjärjestelmään perustuvan koulutuksen. Muita valtakunnallisia ja voimakkaasti kehittyviä kursseja olivat muun muassa aseseppä-, puutavaran autonkuljettaja-, hotellin vastaanottovirkailija- ja keramiikkatyöntekijäin kurssit. Runkopaikat pudotettiin vuosikymmenen lopulla 540 paikkaan. Sen sijaan erilliskurssien määrä kasvoi koko ajan. (Nykänen 1996, 14, lehtiartikkeli.)

Yhteiskunta muuttuu, ja aikuiskoulutusta tarvitaan. Yhteiskuntamme on yhden ikäpolven aikana kokenut valtaisan muutoksen. Olemme siirtyneet Suomessa agraariyhteiskunnasta teollistumisen kautta tietoyhteiskuntaan. Etenkin 90-luvun rajujen mullistusten vuodet ovat osoittaneet, että kehitys ei suinkaan ole pysähtynyt. Vauhti kiihtyy. On jopa vaikeaa nähdä, minne olemme menossa.

Nyt tiedetään, että teknologian kehitys muuttaa työmenetelmiä kaikilla aloilla. Työntekijöiden tarve vähenee. Työttömyys on pitkään pysyvä ilmiö, ellei työaikauudistuksiin rohjeta ryhtyä. Yhtä ilmeistä on, että vanhoja ammatteja katoaa ja uusia syntyy yhä kiihtyvällä vauhdilla. Tästä luonnollisesti seuraa, että aikuiskoulutuksen tarve tulevaisuudessa yhä lisääntyy. Aikuiskoulutusjärjestelmän keskeisin haaste mielestäni onkin, miten se kykenee seuraamaan yhteiskunnallista kehitystä ja pitämään koulutustarjontansa erityisesti laadullisesti ajan tasalla. Itsekannattavuusperiaatteella toimiva laitos voi onnistua vain silloin, kun se tarjoaa opetusta, jolla on kysyntää. Lähtökohtana tulee luonnollisesti olla ihmisten toiveet, mutta ei ole mielekästä kouluttaa eikä koulututtua sellaisiin ammatteihin, joihin ei synny työpaikkoja. Ammattikoulutuslaitoksen kehittämisessä tarvitaan aktiivista ja ulospäin suuntautunutta henkilökuntaa, mutta myös ympäristön olot tuntevia luottamushenkilöitä. (asiantuntija 1. 1996, haastattelu.)

4.4.8 Koontia ja arviointia

Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen syntyvaiheet noudattivat lähes samaa kaavaa kuin muidenkin kurssikeskusten vaiheet Suomessa. Lapin tuhon vuoksi lähtökohdat sodanjälkeiselle ammattikurssitoiminnalle olivat kuitenkin kovemmat. Koulutuksen arvoperusta oli ehdoton, koska koulutus aloitettiin lähes nollasta (“äiti, ei täällä kenelläkään ole sen parempaa”). Arvoja ei tarvinnut arvottaa. Lapin jälleenrakentaminen ja koskivoiman hyväksikäyttö vaati perinteisten ammattien lisäksi aivan uutta osaamista, josta ei selvitty ilman ammatillista koulutusta. Kurssitoiminnan toteutukset vaativat joskus jopa lähes ylivoimaisiakin järjestelyitä. Niistä kuitenkin selvittiin järjestävien instituutioiden ja henkilöiden tarmokkailla ponnistuksilla. Ponnistusten seurauksena ja näkyvänä tuloksena syntyi Rovaniemen kurssikeskuksen arvoperusta ja niin sanottu kiinteämuotoinen “koulutuspaikka” Rovaniemelle. Rovaniemen ammattikurssikeskus aloitti toimintansa heti ammattikurssilainsäädännön valmistuttua. Sen kehitys oli niin voimakasta, että se kuului 1980-luvulla kurssitoiminnan kukoistuskaudella Suomen kuuden suurimman kurssikeskuksen joukkoon oppilasmääränsä ja liikevaihtonsa perusteella. Koulutustoiminnan kehitys ja toteutukset seurasivat samoja linjoja kuin muuallakin Suomessa.

Lapin läänin suuresta haja-asutusalueesta johtuen myös fyysinen toiminta-alue muodostui Suomen suurimmaksi. Tämä näkyi myös koulutuksen monialaisena tarjontana. Siihen vaikutti osaltaan aikuisväestön tuonakaiset heikot mahdollisuudet saada ammatillista koulutusta. Monella toimialalla kurssikeskus teki arvokasta ammatillisen koulutuksen pioneerityötä, mikä näkyi myös tuloksissa. Näitä aloja olivat esimerkiksi elektroniikka, teollisuuskeramiikka, porotalous, asesepät, KPA-lämpölaitosala, ilmailuala, kuljetusala, luontaiselinkeinot, yrittäjäkoulutus ja niin sanottu “järvikyliin” jalkautettu maaseutuammattien koulutus. Lisäksi mukaan tulivat vielä perinteiset koulutusalat. Kurssikeskuksen toiminta näkyi aikanaan myös vilkkaana kiinteiden sivutoimipisteiden perustamis- ja rakentamistyönä. Niistä jouduttiin luopumaan ilman kurssikeskuksen omaa tahtoa alue- tai koulutuspoliittisista syistä joko kurssikeskuksen toiminta-aikana tai myöhemmin muiden alan toimijoiden hyväksi. Toiminnalliset tulokset ovat kuitenkin osoittaneet, että suuri osa sivutoimipisteiden luovutuksista on ollut poliittisia virhearviointeja. Toiminnan jatkajien arvoperustan erilaisuus on ollut osasyynä näivettymiseen. Saamenalueen koulutuskeskusta lukuun ottamatta tilat ovat joutuneet eri käyttöön kuin mikä niiden alkuperäinen tarkoitus oli ollut. Kurssitoiminta ei ole ollut ylläpitäjälle enää toiminnan primaarinimittäjänä. Tiivistetyksi sanottuna: päätöksiä tehtäessä valta-arvot ovat menneet koulutuksen kantavan arvoperustan edelle.

Muutokset ammatillisen aikuiskoulutuksen kentässä yrittivät seurata kurssitoiminnan muodossa suomalaisen yhteiskunnan muutosta. Se ei kuitenkaan riittänyt. Tarvittiin uusi aikuiskoulutusjärjestelmän koulu-

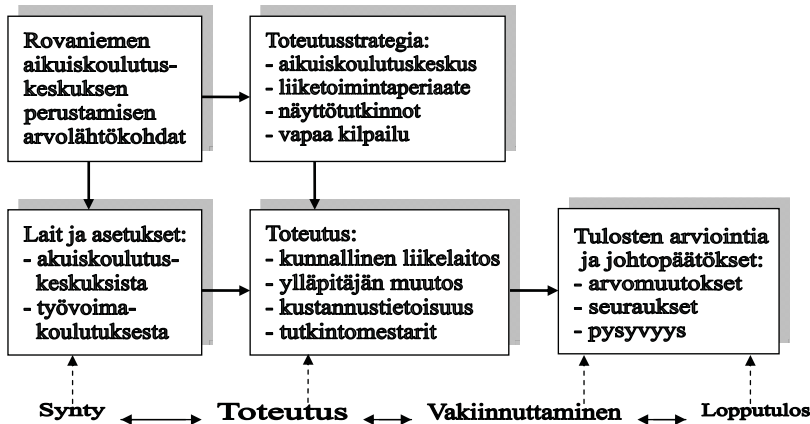
tusreformi, jonka seurauksena kurssikeskukset lakkautettiin ja aikuis-koulutuskeskukset perustettiin. Näin kävi myös Rovaniemellä. Muutos oli tällä kertaa helpompi toteuttaa, koska kaikkea ei tarvinnut alkaa luoda alusta. Oli jo olemassa kiinteä niin sanottu ”koulutuspaikka”, joka oli helppo muuttaa ammattioppilaitokseksi.

4.5 Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen aika 1991 – 2001

4.5.1 Rovaniemen aikuiskoulutuskeskusta koskevan tutkimusosan toteutus

Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen toimintahistoria alkoi virallisesti 1.1.1991 uuden lainsäädännön myötä yhdessä muiden aikuiskoulutuskeskusten kanssa. Arvolähtökohtien tarkastelu alkoi kuitenkin jo 1980-luvun puolivälissä, jolloin alkoi ilmetä eri yhteyksissä viitteitä ammattikurssitoimintaan valmisteltavasta merkittävästä koulutusreformista. (esim. Mietinnöt 1983:54, 1983:55, 1987:11 ja 1988:34.) Tällä aikuiskoulutuskeskusta koskevalla tutkimusosalla (luku 4.5) etsitään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin. 2) *Mitä työolttuuri- ja arvo-ristiriitoja on havaittavissa ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa?* Tavoitteena on myös etsiä osavastauksia kysymykseen 3) *Mitä eroja tutkimusaineistossa ilmenee lainsäätäjän, koulutuksen ylläpitäjän ja opetus-henkilöstön arvoperustoissa?* Lisäksi etsitään vastauksia kysymykseen 4) *Millaiset arvot näkyivät koulutusreformien arvoperustoissa?* Tässä tapauksessa kysymyksiin etsitään vastauksia ylläpitäjää ja yksilöitä koskevien intressien arvonäkökulmista.

Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen uudistamisen lähtökohtana oli pyrkimys tehdä aikuiskoulutuskeskuksesta liiketoimintaperiaatteella toimiva aikuisten ammattioppilaitos. Toinen tärkeä tavoite oli näyttötutkin-tojärjestelmän luominen ammatilliseen aikuiskoulutuskeskukseen. Tavoitteena oli myös tasavertaisuus ylläpitäjän muiden ammattioppilaitosten kanssa. Tutkimuksessa tarkastellaan ja analysoidaan reformin aiheuttamia muutoksia aikuiskoulutuskeskuksen toimintakentässä. Kuvausten ja haastattelujen avulla analysoidaan, miten koulunuudistus koettiin ja minkälaisia arvomuutoksia siitä aiheutui. Lopuksi arvioidaan koulunuudistuksen seurauksia ja tulosten pysyvyyttä. Rovaniemen ammatillis-ta aikuiskoulutuskeskusta ja sen vaiheita käsitellään myös edellisten lukujen tapaan Fullanin muutosprosessin jäsentämismallia hyväksi käyttäen. Koulutusreformin arvomuutoksia, seurauksia ja pysyvyyttä tarkas-tellaan ja analysoidaan lähinnä ylläpitäjän ja yksilötason näkökulmasta. Tutkimusosan keskeinen tutkimussisältö koskee pääasiassa aikuiskoulu-tuskeskusten aikaa 1991 – 2001. Alaluvun lopussa (4.5.9) tutkitaan kuitenkin vielä ajanjaksoa 2002 – 2007, jolloin aikuiskoulutuskeskus toimi Lapin ammattiopiston yhteydessä. Rovaniemen ammatillista aikuiskou-lutuskeskusta ja sen muutoksia tutkitaan yhtenä tapauksena kuntayhty-mien ylläpitämiä aikuiskoulutuskeskuksia.



Kuvio 16. Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen muutosprosessin jäsentämismallin arviointikehikko (sovellus Fullanin mallista 1991).

Kuten jo aikaisemmin on käynyt ilmi, tämän tutkimuksen kontekstikuvauksen tavoitteena ei ole ollut aikuiskoulutuskeskusta koskevan kattavan historiikin luominen. Niiden tarkoituksena on lähinnä ollut tutkimuksellisten taustojen luominen sen osoittamiseksi, missä ja miten arvot ja niiden muutokset ilmenevät. Toimintojen ja esitettyjen tulosten kuvaukset on laadittu lähinnä arvojen ja niiden muutosten esille saamiseksi ja ymmärtämiseksi.

4.5.2 Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen toiminta ja ostojärjestelmään siirtyminen

Rovaniemen ammatillisella aikuiskoulutuksella oli vuonna 1991 aikuiskoulutuskeskustoiminnan alkaessa hallinnollisesti neljä kiinteää toimipistettä. Päätoimipaikka oli Rovaniemellä ja sillä oli kolme opetusosastoa. Sivutoimipisteet sijaitsivat Kemijärvellä, Pohtimolammella ja Posiolla. Kullakin toimipaikalla ja osastoilla oli opetushenkilöstön lisäksi oma osastonjohtaja ja kurssisihteeri. Osastot pitivät kokouksiaan pääsääntöisesti kerran kuussa. Tiimejä käytettiin toiminnan eri tasoilla ja niiden muodostumista tuettiin silloin kun niille oli tarvetta. Pysyviä tiimejä oli johtotiimi, viestintätiimi, atk-kouluttajien tiimi sekä osastojen sisäiset alakohtaiset löysät kouluttajatiimit. Johtotiimi kokoontui joka maanantaiaamu kello kahdeksasta alkaen. Osastonjohtajat raportoivat johtotiimin kokouksissa osastojensa pöytäkirjojen lisäksi osastojensa asioista myös suullisesti. Samoin periaattein tiimit raportoivat asioistaan ja valmistelemistaan esityksistä johtotiimille. Jokainen johtotiimin jäsen raportoi johtotiimille menneen viikon asioista sekä hyväksytti alkavan viikon ohjelmansa ja toimenpiteensä. Johtotiimin keskeinen tarkoitus oli

johtamisrutiinien lisäksi sitouttaa koko johtotiimi tehtyjen päätösten ja valmisteltavien asioiden taakse. Muutoin toiminta jatkui pääsääntöisesti 1980-luvun käytäntöjen mukaan. Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksella oli tuolloin matriisiorganisaatio, jossa johtaminen perustui toisaalta ydin- ja tukiprosessialuejakoon sekä toisaalta perinteiseen liiketoiminta-aluejakoon. Koulutusalat pysyivät toiminnan alkuaikoina lähes samoina eli toteutetut koulutuspalvelut olivat ammatillista perus-, täydennys- ja jatkokoulutusta, jota toteutettiin työvoimapolitiittisena koulutuksena, omaehtoisena koulutuksena, henkilöstökoulutuksena ja oppisopimuskoulutuksena.

Rahoituslain muuttuminen oli oleellinen muutos ... siirryttäessä aikuiskoulutuskeskusjärjestelmään. (tauko) Uutta oli kilpailu kursseista ... tarjousmenettelyn opettelu ... muut taloudelliset menettelyt ... kirjanpidon muuttaminen liikekirjanpidoksi (tauko) budjetin laatiminen kaikelle toiminnalle. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Taloushallinnon muutokset olivat suurimpia sisäisessä toiminnassa. Kustannusten ja tarjouslaskennan hallinnassa pysymiseksi budjetit laadittiin jokaiselle kurssille erikseen. Talousseuranta ulotettiin toimipisteisiin, osastoihin ja jopa erilliskursseihin. Johtavana teemana oli sanonta: "kurssi on yritys ja opettaja sen toimitusjohtaja". Toimintaa kuvaamaan otettiin sellaisia kaupallisia tunnuslukuja kuin oppilastyöpäivän keskihinta ja henkilötehokkuus. Ikävintä oli se, että *taloudelliset arvot* korostuivat joka tilanteessa. Myös työministeriö kehitti koulutustoiminnan mittariksi uuden toiminnallisen ja kaupallisen tunnusluvun (oppilastyöpäivämäärä). Sen avulla seurattiin aikuiskoulutuskeskuskohtaisesti tehtyjä oppilastyöpäivämääriä ja määriteltiin oppilaspäivämäärien keskihinta. Ne olivat myös keskeisinä muuttujina tehtäessä koulustarjoustoukia ja sopimuksia. Kurssikeskustoiminnan loppuvuosina oppilastyöpäivämäärät olivat alenevia johtuen tulevasta ostotoimintafilosofian käynnistämistä. Ostotoimintajärjestelmästä johtuneet valtakunnallisten alojen kaupankäynnin vaikeudet aiheuttivat muutoksia huonompaan suuntaan. Aikuiskoulutuskeskukset sopeutuivat uuteen ostojärjestelmään kuitenkin yleensä hyvin. Elinkeinoelämän odotukset ja tehtävät kyettiin jotakuinkin täyttämään. Myös Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskusten toiminnassa tapahtui samoin.

Koulutustoiminta toimi kurssikeskuksen aikana häiriöttä seitsemän vuotta. ... Ostotoimintaan siirtymine merkitsi alan koulutuksen tyrehtymistä ... välittömästi. (tutkimushenkilön 7. 2007, haastattelu.)

Aikuiskoulutuskeskuksen tulos notkahti hieman koulutusreformin vuoksi. Ensimmäisenä toimintavuonna 1991 tulos oli oppilastyöpäivissä mitattuna 107 397 työpäivää (toimintakertomus 1991, 12). Notkahduksen syynä oli tuolloin toisen pääasiakkaan eli työvoimaviranomaisen ostotoiminnan

painopisteen siirtyminen osittain muiden koulutuksen tuottajien eduksi. Syynä oli myös koulutusmäärien vähentäminen valtakunnallisilla aloilla tai häviäminen joissakin yksittäisissä tarjouskilpailuissa.

Muutoksen jälkeen opetustoiminnan tulokset lähtivät kuitenkin kasvuun. Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksessa kasvu oli 1990-luvun alussa useana vuonna yli kuusi prosenttia. Kasvua edisti osaltaan myös se, että koulutusta oli asiakkaiden toivomuksesta jouduttu järjestämään iltaisin ja viikonloppuisin. Myös vuosiloman aiheuttamista oppilaitoskohtaisista seisokeista jouduttiin vähitellen luopumaan. Samalla parannettiin koulutuksen saavutettavuutta eli reagoitiin myönteisesti lainsäätäjän toivomuksiin koulutukseen pääsyn esteiden raivaamisesta. Parannus koski erityisesti toimessa olevaa aikuisväestöä, mikä näkyi myös toiminnan tuloksissa.

Opetushallituksen käynnistämänä merkittävänä pedagogisena uudistuksena mainittakoon henkilökohtaisten opetussuunnitelmien teko kaikille pitkien kurssien opiskelijoille. Opettajien perehdyttäminen asiaan aloitettiin alkuvuodesta 1992 niin, että kesäkeskeytyksen jälkeen jokainen opintonsa aloittanut opiskelija aloitti opintonsa yksilöllisemmän oppimissuunnitelman mukaan. (toimintakertomus 1992.) Opetustoimen kehittämisprojektien osalta jatkettiin laatu- ja yrityskoulutusprojekteja. Näyttötutkintojärjestelmän vaikutusten arviointi opetuksen ja opetussuunnitelmien suunnitteluun alkoi näkyä erilaisten kehittämisesitysten ja toimikuntien perustamisen muodossa. Oppilastyöpäivämääräkertymä nousi 121 091 päivään (toimintakertomus 1994, 12.) Vuotuinen oppilastyöpäivien kasvu alkoi vahvistua niin, että jo vuonna 1995 päästiin 132 159 työpäivään. Kasvun tärkeimpinä selittäjinä oli työvoimakoulutuksen ostotoiminnan tehostuminen ja sen seurauksena laman jälkeinen alkava nousukausi (toimintakertomus 1995, 9.) Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen 1990-luvun historiassa koulutuskausi oli huipussaan vuonna 1997: määrällinen tulos kapusi 180 831 oppilastyöpäivään. Laadullisina tuloksina voidaan todeta, että Opetushallituksen projektien puitteissa kehitettiin merkittävässä määrin näyttötutkintoja, opetussuunnitelmia, oppimisympäristöjä ja tietotekniikkaa. (toimintakertomus 1997, 18). Aikuiskoulutuskeskuksen tulosta heikensi kuitenkin tuolloin jo Posion keramiikkakoulun menetys.

Aikuiskoulutuskeskuksen sisäisen oppimisympäristön kehittämiseksi otettiin merkittäviä askeleita toimintavuonna 1998. Näyttötutkintosektorilla tapahtui esimerkiksi huomattavaa edistymistä. Yhä useampi opettaja otti osaa näyttötutkintojen järjestämiskoulutukseen (näyttötutkintomestarin koulutus). Koulutuksen välittömänä seurauksena alkoi entisten tutkintojen lisäksi syntyä uusia tutkintoja. Johtoryhmien pedagoginen KEHO-projekti valmistui kesäkuuhun mennessä. Projektin huipennuksena oli Tampere-talossa pidetty Grande Finale, johon osallistui yli tuhat aikuiskoulutuskeskusten kutsuvierasta ja kouluttajaa. Myös Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksella oli siellä oma osasto, ja henkilöstö osallis-

tui aikuiskoulutuskeskusten yhteisten ohjelmien toteuttamiseen. Henkilöstön kehittämistä päätettiin jatkaa ottamalla osaa TUKEVA-projektiin.

Toimipaikkojen menetykset aikuiskoulutuksen osalta jatkuivat kuitenkin vielä vuonna 1998. Silloin jouduttiin luovuttamaan Kemijärven toimipiste ylläpitäjän hallinnollisilla päätöksillä paikalliselle ylläpitäjälle. Toiminnallinen tulos pysyi kuitenkin menetyksestä huolimatta 171 516 oppilastyöpäivänä. (toimintakertomus 1998, 22.) Toiminnan määrällisen tuloksen uusi alamäki alkoi näkyä jo vuonna 1999, jolloin tulos oli 158 905 oppilastyöpäivää, eli alenema oli – 7,4 %. Tulosta rasitti erityisesti Kemijärven toimipisteen menetys, josta tuli samalla koulutusmarkkinoille myös uusi kilpailija. Laadullisten tulosten osalta kehitys oli positiivista. Opetuksen kehittämisen ja kouluttajien osaamisen näyttöinä valmistui kolmekymmentä näyttötutkintoa. Niiden ansiosta suoritettiin erikoisammatti-, ammatti-, ja perustutkintoja kaikkiaan yli sata. Näyttömestariksi kouluttautumisen aloitti neljätoista opetushenkilöä. Heistä neljä valmistui jo toimintavuoden aikana. Ammatillisille ja pedagogisille täydennyskursseille osallistuttiin yli sata kertaa. (toimintakertomus 1999, 5 – 23.)

TAULUKKO 8. Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen vuosittaisten oppilastyöpäivien toteumat 1991 – 2001 ja Lapin ammattiopiston aikana 2002 – 2007.

Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus

Toimintavuosi	Oppilastyöpäivät
1991	107 397
1992	108 762
1993	116 308
1994	121 091
1995	132 159
1996	142 027
1997	180 831
1998	171 516
1999	158 905
2000	70 897
2001	60 192

Lapin ammattiopisto – aikuiskoulutuskeskus

Toimintavuosi	Oppilastyöpäivät
2002	59 819
2003	67 155
2004	68 837
2005	69 211
2006	77 997
2007	96 832

Ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoitusongelmat kärjistyivät koko maassa erityisesti vuosina 2000 ja 2001. Esimerkiksi toimintavuonna 2000 tapahtuneen notkahduksen syynä olivat työvoimaviranomaisten koulutusmäärärahojen valtakunnallinen leikkaus tavanomaisesta lähes puoleen. Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen toiminnan tulosta huononsi myös Lapin lääninhallitukseen kohdennetut koulutuksen hankintamäärärahojen leikkaukset. Tuskaa lisäsi vielä opetusministeriön keski-kesällä asettama koulutuksen ostokielto, jonka vuoksi loppusyksyn toiminta koki erityisiä vaikeuksia. Niinpä vuoden 2000 aikuiskoulutuskeskuksen toteuma oli enää 70 897 oppilastyöpäivää ja kuntayhtymän tulokset mukaan laskettaessa yhteensä vain 106 023. (toimintakertomus 2000, 14.) Tapahtumavuosien toteumaa huononsi valtiovallan tekemät rajut muutokset, jotka näkyivät koulutukseen suunnattujen hankintamäärärahojen karsimisena. Opetusviranomaisten ostaman omaehtoisen ammatillisen lisäkoulutuksen määrärahojen alamäki jatkui myös vuodelle 2001. Aikuiskoulutus joutui todellisten negatiivisten markkinavoimien riepotehtavaksi.

Opetushenkilöstön usko aikuiskoulutuksen tulevaisuuteen alkoi horjua. Suomi oli selvinnyt lamasta, ja opetushenkilöstö koki, että "meitä ei enää tarvittu". Suuret koulutusmäärien vaihtelut eivät voineet olla vaikuttamatta opetushenkilöstön työmotivaatioon ja turvallisuuden tunteeseen työn jatkumisesta. Ongelma alkoi näkyä voimakkaana vakituisen henkilöstömäärän alenemana ja sen seurauksena osaavien opettajien menetyksinä. Seurauksena oli myös aikuiskoulutuskeskuksen palvelukyvyn osittainen romahtaminen.

Opetuslämpölaitoksemme oli valmistuessaan 1984, ... se oli aikaansa edellä. ... Se merkitsi koulutusmahdollisuuksien huomattavaa tehostumista. (tauko) Olimme mukana jo ensimmäisten lämpölaitosten henkilöstön koulutuksessa. Nyt se seisoo ... lähes tyhjän panttina. (tutkimushenkilön 7. 2007, haastattelu.)

Opetuslämpölaitostyöntekijän koulutus oli tyypillinen esimerkki valtakunnallisen koulutuksen diskriminoinnista. Muita merkittäviä, osittaisia tai kokonaisia koulutusalojen menetyksiä oli useita. Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksessa olivat kärsijöinä esimerkiksi teollisuuskeramiikkatyöntekijän koulutus, autonkuljettajakoulutus, aseseppäkoulutus ja hotellin vastaanottovirkailijan koulutus ja niin edelleen. Niiden heikkoutena oli valtakunnallinen oppilashankinta-alue tai oppilashankinnan ulottuminen Lapin ja Oulun läänin ulkopuolelle.

4.5.3 Kuinka aikuiskoulutuskeskuksen henkilöstö koki muutokset?

Tässä alaluvussa etsitään vastauksia tutkimuskysymyksiin 2) *Mitä työ-kulttuuri- ja arvoriitoja on havaittavissa ammatillisissa aikuiskou-*

lutuskeskuksissa? 3) Mitä eroja tutkimusaineistossa ilmeni lainsäätäjän, koulutuksen ylläpitäjän ja opetushenkilöstön arvoperustoissa?

”Opettajan ammatillisen minäkuvan ydin on tavoitteiden ja arvojen järjestelmä, jonka yksilö on kehittänyt voidakseen tehdä päätöksiä vaikeissa tilanteissa. Ammatillainen kykenee sovittamaan yhteen ulkoa tulevat vaatimukset, omat muihin kohdistuvat odotuksensa ja ihanne-minäkuvansa, jota hän pystyy vertaamaan tietoisesti todelliseen minäkuvaansa.” (Nissilä S-P. 2007, 12.)

Aluksi voidaan yleisellä tasolla todeta, että sosiaaliset ja eettiset arvot kärsivät kaupallisten ja valta-arvojen korostuessa lähes kaikissa toiminoissa. Ne menivät aluksi jopa tiedollisten ja taidollisten arvojen edelle. Arvomutokset aiheuttivat opetuksen tasosta vastaaville opetushenkilöille monenlaisia ristiriitoja. Seuraavassa aikuiskoulutuskeskuksen opettajien ja johtavassa asemassa olevien tutkijahenkilöiden arviointeja muutoksista ja vallansiirron seurauksista:

Vallan siirtäminen aluetasolle tapahtui liian nopeasti. ... Nähtiin vain vallankäytön jalkauttamisen myönteiset puolet. (tutkimushenkilö 10. 2007, haastattelu.)

Aikuiskoulutuskeskuksiksi muuttumisen jälkeen ... *mahtiarvot korostuivat*. Vallan ja voimankäytön korostuminen näkyi muutoksena ... sekä ylläpitäjän että työviranomaisten toiminnassa. (tutkimushenkilö 1. 2007 haastattelu.)

Uuteen järjestelmään siirryttiin myös koulutuksen hankkijan osalta – osittain valmistautumattomana muutoksen aiheuttamista kielteisistä seurauksista.

Tuli selvästi ilmi, ... lainsäätäjänkään tasolla ei ollut loppuun asti mietitty ... mitä toimenpiteitä lainmuutokset kentällä aiheuttavat. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Opetushenkilökunnan haastatteluissa ilmeni laaja-alaisesti samoja näkemyksiä kuin edellä. Seuraavassa muutamia muutoksen merkitysten tulkintoja sen aiheuttamista yksilökohtaisista kokemuksista:

Ekonomiset arvot ja taloudellisuus tuli tärkeäksi. ... Kaikki asiat alettiin mitata rahassa. (tauko) Liiallinen talouden ja rahoituksen tasapainotus ... häiritsee opetusta ... joka päivä. ... Vastuu omasta talosta ja toiminnasta kasvoi. (tutkimushenkilö 1. 2007 haastattelu.)

Toiminnan muuttaminen rahalla mitattavaksi ärsytti useimpia kurssin opettajia. Samalla kuitenkin oman kurssinsa tilanteiden seuraaminen tuli tärkeämmäksi ja antoi työhön uutta sisältöä.

Aikuiskoulutuskeskuksen alkuaikana 1990-luvulla oli aivan hirveää. ... Sinniteltiin kaupankäynnin kanssa ... monella tavalla ... se jo kypsytti pikkusen sitä touhua ... mutta jostain syystä ei periksi annettu. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Epävarmuus tulevaisuudesta vaikutti negatiivisesti monen opettajan työhön aiheuttaen samalla monenlaista turhautumista. Muutospelot olivat aluksi voimakkaita koko henkilökunnalla.

Työ oli silloinkin tärkeää. ... Muutosvaiheessa työpäivät venyivät usein ... pitkiksi. (tauko) Vastuu työyhteisön selviämisestä oli minulla päällimmäisenä huolena. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Kustannustietoisuus tuli koulutukseen mukaan. ... Seurattiin joka markkaa. (tauko) Oppilastyöt pelastivat kurssin talouden. ... Saa-ttiin tilanne hallintaan. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Opetushenkilöstö koulutettiin 1990-luvun alussa kustannustietoisuuteen periaatteella ”kurssi on yritys ja opettaja sen toimitusjohtaja”. Tarjouslaskennallisista syistä laadittiin kurssikohtaiset budjetit ja kustannusten seuranta. Osatot saivat joka kuukausi kuukausiraportit, josta selvisi kunkin kurssin oppilastyöpäivät tilanne ja varain käyttö.

Oppilaiden persoonakohtainen opetus väheni – *ekonomiset arvot* alkoivat vaikuttaa toden teolla ... myös opettajan työhön. Tuntui joskus, ... että raha oli tärkein. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Kaupallisten arvojen ylikorostuminen tiedollisten ja moraalisten arvojen kustannuksella merkitsi suurta ristiriitaa opetushenkilöiden ammattietikassa siirryttäessä aikuiskoulutuskeskusjärjestelmään.

Muut arvot jäivät vähitellen taka-alalle. ... Piti selvittää uudessa systeemissä ... jotenkin. (tauko) Pyrittiin olemaan jotakin. ... Tilalle tuli korostunut omanarvon tunto, ... oma etu. (tutkimushenkilö 1. 2007 haastattelu.)

Koko oppilaitoksen henkilöstö koki uudistuksen todella ristiriitaisena. Koko henkilöstön ajattelutapaa piti ryhtyä muuttamaan kustannustietoisemmaksi.

Oppilasmääriä lisättiin ... ja paineita tuli erityisesti työvoimatoimiston taholta ... ja myös talon johdon taholta. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Ostojärjestelmään siirryttäessä vain oppilastyöpäivän keskihinnalla oli merkitystä työvoimakoulutuksen hankkijalle. Synnä tällaiseen menette-

lyyn oli ilmeisesti työministeriön ohjeet, joiden mukaan työpäivän keskihinnan piti pysyä annetuissa rajoissa.

Oma motivaatio oli koetuksella heti alkuun. (tauko) Kaikki mitataan rahassa. ... Kilpailuttaminen tappaa ... laskee koulutuksen tasoa. ... Myös näennäinen kilpailu vääristää, ... kukaan ei usko toistaan. (tauko) Hyvä yhteishenki työvoimaviranomaisten kanssa muuttui kielteiseen suuntaan. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Jouduttiin tarkkaan kustannuslaskentaan, (tauko) joka kurssi oli hinnoiteltava erikseen. (tauko) Aluksi hinta oli tärkein kriteeri. ... Myöhemmin tulivat mukaan myös muut laatutekijät. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Aika heti lainmuutoksen jälkeen oli rankkaa. Uutta oli esimerkiksi se, että kaikki sopimukset tehtiin tarjousten pohjalta. Koulutuksen päähankkijan taholta koettiin pientä hiostustakin. Kilpailu lisääntyi. Markkinoille tuli muitakin koulutuksen tarjoajia ja toimijoita.

Suunnitelmallinen asioiden hoito vaikeutui huomattavasti. (tauko) Likviditeettiongelmat tulivat uutena asiana ... talouden hoitoon. ... Palkat oli kyettävä kuitenkin maksamaan. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Myyntibudjetin toteutumisen seuraaminen ja likviditeettisuunnitelmien teko ovat saaneet oman tärkeän merkityksensä. Lainmuutoksen jälkeen tuli usein vaikutelma, että kaikki kaupankäynnin osapuolet eivät olleet riittävästi valmistautuneet muutokseen. Esimerkiksi kassavarantokäsite eli likviditeetti oli erityisesti työviranomaisille tuntematon. Tuolloin tuli tunne, että muutoksessa olikin tarkoituksena pääasiassa pelkkä kilpailuttaminen.

Saatiin sopimukseen nimet vasta tammikuun alun jälkeen ... huoli ... palkanmaksuun tarvittavien varojen laskuttaminen viivästyi (tauko) aiheutti näin ylimääräistä huolta. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Kaupankäynnin yhteydessä tuli ilmi, että koulutuksen pääostaja ei tiennyt, että aikuiskoulutuksen henkilöstölle pitää maksaa palkka säännöllisesti, koska muuten toiminta joudutaan keskeyttämään ja henkilöstö lomauttamaan. Ostajilla oli alkuvaiheessa myös yleisesti käsitys, että kyllä ylläpitäjä maksaa, jos tappioita tulee.

Ammattiasioiden opetus tahtoi kuitenkin kärsiä. ... Seurasi käden vääntöä siitä ... miten asiat pitää opettaa – ongelmia syntyi erityisesti työviranomaisten kanssa. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Sellaisiakin oppisisältöjä karsittiin, jotka kuuluivat ammattien perustaitoihin ja perusosaamiseen. Ostajan päätavoitteena oli ilmiselvästi oppilasmäärien lisääminen opetuksen ja koulutuksen avulla saatavan ammatiosaamisen kustannuksella.

Työviranomaisen edustaja karsi opetussuunnitelmasta mielestään tarpeettomat sisällöt pois. ... Ne oli aikaisemmin työmarkkinajärjestöjen asiantuntemuksella todettu hyväksi ... ja tarpeelliseksi opettaa. (tauko) Yhdentoista kuukauden kurseja lyhennettiin jopa kuuteen kuukauteen. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Koulutuksen pääostaja ei aina tiennyt, mitä hän halusi ostaa. Kaikki opetus kyseenalaistettiin. Ostaja vaati opetussuunnitelmien tiivistämistä ja kurssien pituuksien lyhentämistä. Alat, joiden opetukseen sisältyi teknisiä kädentaitoja ja todellista osaamista, alkoivat välittömästi kärsiä koulutuksen pääostajan menettelystä, koska taitojen oppiminen edellytti työpajoja, koneita, ajoneuvoja ja työlaitteita. Työtaitojen harjoittelussa vaadittava työkoneiden ja -välineiden käytön oppiminen edellyttää varsinkin alkuvaiheessa opettajan välitöntä ohjausta, joten näiden kurssien hintaan jouduttiin kytkemään paljon lähiopetusta. Esimerkiksi hitsausta ei voi opettaa ilman hitsauskoneita ja hitsauspuikkoja tai maanrakennuskoneen käyttöä ilman maanrakennuskoneita ja niillä työskentelyn ohjausta. Seurauksena oli, että koulutusmääriä karsittiin rajusti hintasyistä juuri niillä aloilla, joilla olisi ollut vielä työllistymismahdollisuuksia laman aikana. Erityisenä esimerkkinä voidaan mainita kuljetusalan koulutus. Kuljetusliikkeet joutuivat ulkoistamaan työpaikkoja siirtämällä osia yrityksistään esimerkiksi Viroon ja Venäjälle tai palkkaamaan ulkomalaisia kuljettajiksi Suomeen.

Silloin alkoi se lama. ... Oppilaiden työllistyminenkin vaikeutui. (tauko) Suuri huoli oli omasta tilasta, ... ei ollut jatkuvasti ostettua koulutusta. (tauko) Välillä oli kaksi kurssia päällekkäin. ... Välillä yksi kurssi ... välillä ei mitään. ... Se aiheutti turvattomuutta työn jatkuvuudesta. ... Sitä vielä lisäsi kun olin yksin omalla ammattialallani ... eikä voinut keskustella ammatillisesti kenenkään kanssa. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Työllistymiskontrollin tulokset olivat heikkoja, koska lama karsi työpaikkoja. Päällimmäiseksi tavoitteeksi näytti jäävän vain työttömien mahdollisimman suuren määrän sijoittaminen työllisyyskoulutukseen. Samalla unohdettiin, että kyseinen toiminta mursi koulutuksen todellisia tavoitteita, eli työvoimakoulutuksesta tuli monen kouluttajan mielestä työttömien säilöntäpaikka.

”Aikkariksi” muuttuminen aiheutti, ... että kaikki piti muuttaa. ... Piti olla lyhyitä kurseja. ... Tuli kaupankäynti mukaan. ... Tuli rahan hiostus. (tauko) Kaikki piti ruveta myymään. (tauko) Se ei

kuitenkaan haitannut kovin paljon ... tuli kuukausiraportit ... tiesi aina missä mennään. (tutkimushenkilö 4. 2007, haastattelu.)

Kurssien väkivaltainen tyypistäminen aiheutti myös ristiriitoja oppimistuloksista tunnollisesti vastaaville opettajille. Synkin tutkijan kuulema ammatinopettajan ilmaisu kurssin lyhentämisen jälkeen oli seuraava: "Mitä se enää kannattaa opettaa kun ei ne näillä tiedoilla ja taidoilla työllisty kumminkaan".

Aikuiskoulutuskeskukseksi muuttuminen ei muuten näkynyt omalla alallani kovin voimakkaasti. ... Opettamani kurssin kova kysyntä työmarkkinoilla ... oppilastyöpäivän alhainen hinta ... pelastivat kurssin jatkuvuuden. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Alat, joilla syntyi huomattava määrä oppilastyötuloja, olivat poikkeus, sillä niiden hinnoittelu oli huomattavasti helpompaa. Toinen kriteeri oli myös työllistyminen lamankin aikana.

Uudistettu rahoitusjärjestelmä oli petosta. ... Monivuotiset koulutuksen hankinnat eivät toteutuneet, ... kuten aluksi luvattiin. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Koulutuksen hankintajärjestelmän muutos vaikeutti oppilashankintoja ja kalustoinvestointeja erityis- ja teknistä osaamista vaativilla aloilla. Aluksi saatiin lupauksia useampivuotisista hankintasopimuksista, jotta uskaltaisiin tehdä teknisten ammattien vaatimia kalliita investointeja. Lupa-ukset eivät kuitenkaan toteutuneet. Monissa tapauksissa tärkeätkin hankinnat jouduttiin siirtämään parempien aikojen toivossa.

Päättäntävallan siirtyminen aluetasolle merkitsi usein sitä, että koulutuksen hankintoja ei ohjannut pelkästään koulutuksen tarve, vaan koulutuksen hankkijan omat mieltymykset. Valtakunnalliset erityisalat kärsivät tästä välittömästi. Koulutuksen pääostaja halusi kohdentaa hankintavaraansa vain oman hankinta-alueen koulutettaviin. Koulutuksen hinnalla ja työllistettävyydellä ei tällöin ollut mitään merkitystä, vaikka hankkijana oli työviranomainen.

Koulutuksen ostaminen rupesi kuitenkin 1990-luvun alussa hiljalleen hiipumaan ... koska sitä ei enää valtakunnallisesti hankittu. ... Se loppui 1990-luvun puolivälissä kokonaan. ... Sen jälkeen hankittiin vain oppisopimuskoulutusta. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Tästä oli hyvänä esimerkkinä lämpölaitoksen hoitajan koulutus. Koulutuksen hankkijalle ei merkinnyt mitään, vaikka eduskunta teki 1990-luvun vaihteessa kielteisen päätöksen viidennen ydinvoimalan hankkimisesta. Ajateltiin, että kotimaisten polttoaineiden käytön tehostaminen eli

hake- ja turvevoimalaitosten rakentaminen on riittävä ratkaisu. Kaikista vastuksista huolimatta, myös myönteisiä näkemyksiä löytyi.

Työn mielekkyys ... ja monipuolisuus ... tieto siitä, että muutkin arvostivat työtäni, ... antoi voimaa ja auttoi jaksamaan. (tauko) Seurauksena vain oli ... että ... omat kotiasiat tahtoivat jäädä vähemmälle. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Talokohtaiset opetussuunnitelmat selkiinnyttivät 1990-luvun alussa. (tauko) Ainakin minun osalla ne muuttivat ammatinkuvaa ... ja työmenetelmiä ... ja sitä kautta opetusta. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Ammattikasvatushallitus ei enää auktorisoinut opetussuunnitelmia, vaan sen joutui säädösten mukaan tekemään oppilaitos eli koulutuksentuottaja itse. Oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen merkitsi joillakin aloilla positiivista muutosta. Hallintosäännön mukaan jopa rehtorin valtuudet riittivät opetussuunnitelman vahvistamiseen. Asia oli myös ostajan tiedossa, joka halusi käyttää sitä omien kaupallisten mieltymystensä mukaan. Opiskelijan etu ja pedagogiset vaatimukset jäivät usein taka-alalle. Usein tuli tunne, että työvoimapiirien piiritarkastajat, jotka olivat pääasiassa ostajan edustajia ja esittelijöitä, hankkivat mieluummin naisvaltaisten alojen koulutusta, koska se oli usein myös heille tutumpaa ja halvempaa.

4.5.4 Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen hallinnon muutos 1.7.1995

Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus siirtyi 1.7.1995 ylläpitäjän toimesta perustettuun Rovaniemen ammattikoulutuksen kuntayhtymään. Ylläpitäjälle vuosi 1995 oli merkittävä. Silloin sille luovutettiin Rovaseudun ja Kittilän kaikki valtion ammattioppilaitokset. Rovaniemen ammattikoulutuksen kuntayhtymän koko moninkertaistui, ja samalla se merkitsi melkoista uudelleen organisointia. Esimerkiksi aikuiskoulutuskeskuksen johtosääntö jouduttiin uusimaan jälleen kerran. Uusi ylläpitäjä vahvisti aikuiskoulutuskeskukselle uuden johtosäännön 1.9.1995. Muuten toiminta jatkui entiseen malliin.

Suuri kuntayhtymä aloitti toimintansa virallisesti 1.7.1995. (tauko) Sen valmistelu lähti käyntiin jo edellisenä vuonna, ... joten muutokseen kyettiin osittain varautumaan. Se oli muutos, joka näkyi myös aikuiskoulutuskeskuksessa. (tutkimushenkilö 9. 2007, haastattelu.)

Aikuiskoulutuskeskus jatkoi kuntayhtymässä vielä suhteellisen itsenäisenä tulosityksikkönä. Sillä oli esimerkiksi edelleen oma johtokunta. Täsmällisesti ilmaistuna aikuiskoulutuskeskus määriteltiin liiketoimintaperiaatteella tulostavasti toimivaksi ammatilliseksi oppilaitokseksi, joka

toimi kunnallisena liikelaitoksena ja noudatti kirjanpitolain mukaista liikekirjanpitomallia sekä päätti ylläpitäjän asettamissa rajoissa itsenäisesti toimintaansa liittyvistä asioista. Sen toiminta rahoitettiin koulutuksen ja siihen liittyvien palvelusten myynnillä, valtiolta saatavalla toimintaavustuksella ja erityisavustuksella sekä muulla mahdollisella rahoituksella. Aikuiskoulutuskeskus määrittyi tulosityksiköksi, joka jakaantui opetustoimintojen osalta osastoiksi ja muiden toimintojen osalta tulosalueiksi. Näin jatkettiin vielä muutama vuosi, kunnes ylläpitäjä luovutti Kemijärven toimipisteen Kemijärven kaupungille vuoden 1998 alusta. Posion teollisuuskeraamiikkatyöntekijöiden koulutukseen erikoistunut toimipiste jouduttiin lakkauttamaan opetushallituksen luovuttua sen vuokrauksen jatkamisesta vuokrauden päätyttyä 1997. Syynä lakkauttamiseen oli se, että oppilastyöpäivän hinta nousi koulutuksen ostajien mielestä liian korkeaksi. Koulun ylläpitoa ei ollut enää taloudellisista syistä tarkoituksenmukaista jatkaa. Menetyksen kautta toimintavolyymi kärsi noin 30 % tappiot. Jäljelle jäivät Rovaniemen toimipiste ja hirsi- ja lomarakentamiseen erikoistunut Pohtimolammen sivutoimipiste. Vuosikymmenen edessä aikuiskoulutuskeskus joutui luovuttamaan vuosien saatossa maakunnassa käynnistämäänsä kursseja myös muille koulutuskuntayhtymän omistamille ammattioppilaitoksille ja toimijoille.

Ristiriitaa aiheutti esimerkiksi, ... että valtaa siirtyi ... sinne ... ja vastuu jäi kuitenkin tekijöille. (tutkimushenkilö 9. 2007, haastattelu.)

Tehdyt muutokset tehtiin joko hallinnollisilla päätöksillä tai puuttamalla aikuiskoulutuksen sopimiin omaehtoisen koulutuksen hankintoihin. Menettely vaikutti negatiivisesti aikuiskoulutuskeskuksen tuloksiin. Tulosityksikkönä aikuiskoulutuskeskus joutui kuitenkin vastaamaan päätöksistä, joiden tekemiseen se ei voinut osallistua.

Kurssikeskuksen aika ... ja aikuiskoulutuskeskuksen alkuajat olivat mahtavia. Tehtiin yhteistyötä monella tasolla. ... Ei ollut opettajia, ei johtajia, ... eikä siivoojia. Oli vain aikuiskoulutuskeskuksen henkilökuntaa. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Valta- ja taloudelliset arvot ohittivat koulutukselliset arvot ja poistivat aikuiskoulutuskeskuksen aikaisemman mahdollisuuden päättää omasta toiminnastaan. Osa menetyksistä tuli aikuiskoulutuskeskukselle ylläpitäjän taholta.

Me omistettiin ”talo”. ... Se oli meidän työympäristö, ... jota pidettiin siistinä. Aikuiskoulutuskeskus oli siistein ja parhaiten hoidettu koulu. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Kiinteistöjen huolto ja asuntolatoiminta siirrettiin ylläpitäjän tilapalvelulle. Niihin kustannuksiin ei enää voitu vaikuttaa. Tämän muutoksen jälkeen kyseinen henkilöstö ei enää kuulunut kiinteästi työyhteisöön. Esi-

merkiksi kiinteistöjen hoitajakurssi hävisi talon sisällä tarjouskilpailun kiinteistön ulkotöistä. Pihatyöt teki tämän jälkeen ulkopuolinen urakoitsija. Oman koulun kalusto jäi ulkopuolisten töiden varaan. Edellä mainitut seuraukset alkoivat näkyä sosiaalisten ja yleensä moraalisten arvojen alueella menetyksinä. Ne olivat myös kielteisiä seurauksia vuosikymmenen alussa tehdystä koulutusreformista.

4.5.5 Henkilöstön koulutus 1990-luvulla

Uusi 1.1.1991 voimaan tullut laki (laki 760/90) edellytti opettajilta samaa pätevyyttä kuin ammattioppilaitosten opettajilta ja rehtorilta ylempää korkeakoulututkintoa. Koulutusreformin yhtenä seurauksena otettiin vallinneen vuosikymmenen aikana henkilöstön kehittäminen ja koulutus koko aikuiskoulutuskeskusjärjestelmässä yhteisten kehittämistoimenpiteiden kohteeksi. Siitä oli osoituksena muun muassa aikuiskoulutuskeskusten kehittämiskoulutuksen käynnistäminen laajalla rintamalla. Tämä alaluku etsii vastauksia tutkimuskysymykseen 4) *Millaiset arvot näkyvät koulutusreformien arvoperustoissa?*

Koulutusprojekteilla vastattiin aikuiskoulutuskeskuksissa koulutusreformin esiintuomiin tiedollisten ja taidollisten arvojen asettamiin haasteisiin ja elinikäisen oppimisen vaatimuksiin. Koulutusreformi asetti aikuis-koulutuskeskusten olemassaolon taloudellisten arvojen mittauksen kohteeksi. Ainoa mahdollisuus selvittää kyseisistä haasteista oli ammatillisen ja pedagogisen osaamisen kohottaminen ja sen kehittämisen jatkuva ylläpito. Myös Opetushallitus tuki merkittävästi moniulotteista 1990-luvun alkupuolella toteutettua aikuiskoulutuskeskusten kehittämisprojektia, KEHOa. Koulutus organisoitiin yhteistyössä Aike Oy:n kanssa. Rehtoreiden osalta KEHO-koulutus saatiin päätökseen ensimmäisenä. Johtoryhmien vastaava koulutus alkoi tuottaa täsmällisiä kehittämishankkeita, joiden osalta toteutukset voitiin käynnistää välittömästi ja soljuttaa läpi koko organisaation. Myönteisiä tuloksia kyseisen koulutuksen saavutuksista alkoi näkyä aina tiedotusvälineitä myöten (toimintakertomus 1997). Sen yhtenä tuloksena toteutettiin poikkeuskoulutuksena järjestettyä opettajien pätevyitysmiskoulutusta, jota kutsuttiin työnimellä *Aiko-koulutus*. Tällä pyrittiin siihen, että hajautettu opettajankoulutus antaisi jälleen kerran mahdollisimman monelle epäpätevälle opettajalle tilaisuuden osallistua kyseisille kursseille. (Esimerkiksi kyseisen projektin taloudellisen tuen turvin tämän tutkimuksen tekijä suoritti Tayo:n Hämeenlinnan yksikössä kasvatustieteen maisterin tutkinnon).

Kokemus on osoittanut, että poikkeustoimenpiteet ovat välttämättömiä, jos aiotaan ylläpitää edes kohtuullista kurssinopettajien pedagogista valmiutta. Tosiasia on, että aikuiskoulutuskeskusten opetushenkilöstö uusiutuu huomattavasti nopeammin kuin muissa kiinteämuotoisissa ammattioppilaitoksissa. Normaali opettajankoulutus ei käytännössä riittänyt, vaan syntyi pakonomainen tarve tukea opettajien pedagogista pä-

teväytymistä poikkeustoimenpitein aina noin viiden tai seitsemän vuoden välein.

Henkilöstökoulutuksen toteuttamiseksi Ammatillisten Aikuiskoulutusten Liitto ry (AAKKL) teki eri toimintayksikköjensä kanssa varojen hankinta-, käynnistämisen- ja koordinoituvuutta. Toteutuksia ja alkutoimenpiteitä suunniteltiin yhdessä Opetusministeriön johdolla Opetushallituksen sekä Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten rehtorit ry:n kanssa. Suunnittelun tukijoina olivat aikuiskoulutuskeskusten tukijärjestelmän lähes kaikki verkostot. Yhteistyön seurauksena syntyi TUKEVA-projekti 1998. Se oli suora jatko aikaisemmalle KEHO-projektille.

Koulutustarjonta suunniteltiin aikuiskoulutuskeskusten henkilöstön tarvelähtökohdista. Koulutusinterventtioiden toteutusten suunnittelusta, organisoimisesta ja koordinoimisesta vastasi Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus yhdessä Aike Oy:n kanssa. Eri alaprojekteja johtivat Aike Oy:n palkkaamat päätoimiset vetäjät, jotka käynnistivät, markkinoivat ja koordinoivat tuloksia ja tehtyjä alueellisia toimenpiteitä. Niiden vaikutus aikuiskoulutuskeskusten osaamisen kehittämiseksi oli merkittävä. Niiden ansiosta nostettiin koko henkilöstön osaamisen tasoa ja näin tapahtui myös Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksessa.

Henkilöstön pedagogista ja ammatillista pätevyyskoulutusta päätettiin jatkaa myös Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksessa osallistumalla alkavaan TUKEVA-projektiin. Sen mittavana tavoitteena oli yli kahden tuhannen aikuiskouluttajan osaamisen tason nostaminen viiden tulevan toimintavuoden aikana. Projektin tiimoilta tehtyjen kyselyiden perusteella tehtiin alustavaa tarvekartoitusta. Sen tulosten perusteella käynnistettiin esimerkiksi yhden ryhmän osalta projektin tutoreiden koulutus ja omana ryhmänään korkeakoulujatkotutkinto-opiskelijoiden koulutus. Esimerkiksi toimintavuonna 1999 Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen henkilökunnasta otti TUKEVA-projektin tarjoamiin opintoihin osaa yli kolmekymmentä henkilöä. Palkansaajista lähti siis kolmasosa kehittämään itseään ylemmälle osaamisen tasolle. (toimintakertomus 1999, 5.) (Tämän työn tekijä suoritti TUKEVA-projektin tuen myötä projektin ensimmäisen lisensiaatin tutkinnon syksyllä 2001).

Aikuiskoulutuskeskusten opettajien pedagoginen pätevyyskoulutus käynnistettiin poikkeuskoulutuksena jälleen kerran vuonna 1999 (OTKO-projekti). Vastuullisena järjestäjänä oli Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu yhteistyössä neljän muun ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. Pohjois-Suomen opettajien pätevyyskoulutuksesta huolehti Oulun seudun ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu. OTKO-projektin päätyttyä Oulussa 31.3.2002 opettajan pedagogisen todistuksen sai 59 opiskelijaa. Koulutuksella vastattiin suoraan koulutusreformin toteutukseen ja sen mukanaan tuomiin aikuiskoulutuskeskusten lisähaasteisiin.

Mistä saadaan tulevaisuudessa uudet taitajien opettajat? Ongelma on sekä asiallinen että muodollinen eli ammatillinen ja pedagoginen. Ongelma toistaa ajan saatossa itseään. Kysymys herättää huolta myös elinkeinoelämässä, koska osaavia ihmisiä tarvitaan myös “sorvien ääreen” koko ajan lisää. Todellisia osaajia ja heidän opettamisensa osaavia opettajia tarvitaan lisää.

Ammattikorkeakouluinsinöörin titteli on komea. ... Minulle auto- ja kuljetusalan insinöörinkään ei sano mitään. ... Sielläkin olisi insinöörin koulutus eriytettävä. ... Milloinka saadaan autokorinkorjaajainsinöörejä? (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Aina lukeneisuudesta on maksettu, ... taitaminen ja osaaminen ovat unohtuneet. Nyt on tultu tilanteeseen, ... jossa maksuperusteita on muutettava ... tai tekijät loppuvat. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Vanha kauppa- ja teollisuusministeriön (ennen ammattikasvatustusta) opettajan pätevyysmäärittely 1960-luvulta on vieläkin ajankohtainen: “Jos opettaa hitsausta, on opettajalta vaadittava perusvaatimus, että opettaja itse osaa myös hyvin hitsata”. Parhaat osaajat löytyvät elinkeinoelämästä. Miten heidät saadaan opettajiksi ja miten heille saadaan myös pedagoginen pätevyys? Ammatillista opettajankoulutusta tarvitaan yhä kipeämmin avuksi, ja valintakriteerien on seultava todellisia ammatinosaajia koulutukseen. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus käytti 1990-luvun alkuvuosina noin 5 % liikevaihdostaan kehittämiseen ja opettajan koulutukseen. Syynä oli opettajien taidon ja kilpailukyvyn säilyttäminen koulutuksen markkinoilla. Totuus oli, että sekään ei aina riittänyt.

4.5.6 Näyttötutkinnot kädentaitoammattien laadun reformina

Näyttötutkintojärjestelmä perustettiin vuonna 1994 säädetyllä ammattitutkintolailla. Laki valmisteltiin opetusministeriön asettamassa ammatillisen aikuiskoulutuksen työryhmässä, jossa oli edustettuina työelämän ja opetusalan osapuolet. Opetushallinto organisoi näyttöjen kokeilutoimintaa eri aloilla 1990-luvun alkuvuosina. (Salo 2004, 36.) Näyttötutkinnot ovat yksi näkyvä seuraus 1980-luvun koulutuskomiteoiden mietintöjen tavoitteista ja arvoasetteluista tuleville vuosille. Tämä alaluku pyrkii edelleen löytämään vastauksia tutkimuskysymykseen 4) *Millaiset arvot näkyivät koulutusreformin arvoperustoissa?*

Myös Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksessa saatu kokemus on osoittanut, että tutkintotavoitteinen koulutus edustaa aikuiskoulutuskeskusten toiminnassa jatkuvuutta ja vakiintuneisuutta eli parhaimmillaan sen näkyvimpiä tiedollisia ja taidollisia arvoja. Silloin kun tutkintojärjestelmään sijoittuvien ammattien vaatimukset ja niiden sisältö ja tavoitteet ovat va-

kiintuneet niin pitkälle että tutkintovaatimukset on voitu etukäteen määrittellä (ja ne muuttuvat suhteellisen hitaasti), ne on suhteellisen helppo sijoittaa rakenteellisesti osaksi järjestelmää ja sen ohjelmia. Tällä hetkellä näyttötutkinnoista ja niiden osaohjelmista rakennettu koulutuskokonaisuus on vakiintunein osa aikuiskoulutuskeskuksen tarjonnasta ammatillisen koulutuksen markkinoilla. Näyttötutkintokoulutuksen tarjonta muodostuu ensiksi suoraan tutkintoon johtavista ohjelmista, joiden järjestelyt ja menetelmät on sovittava sen mukaan, onko kysymys edelliseltä koulutusasteelta tulevista nuorista vai työelämästä tulevista aikuisista, ja millaiset heidän muut tarpeensa ja taustansa ovat. Koulutustarjonnan kokonaisuuteen kuuluvat myös tutkinnon osien avoin opetustarjonta sekä työnantajien henkilöstölleen rahoittamat tutkinto-ohjelmat tai tutkinnon osien opetus. Ammatillisissa aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa tämä merkitsee luonnollisesti toisen asteen ammatillisiin tutkintoihin eri tavoin tähtäävää opetusta. Toisen asteen tutkinnoilla tarkoitetaan sekä ammatillisia perustutkintoja että ammatti- ja erikoisammattitutkintoja. (Hirvi 1998, 3. luentomoniste.)

Näyttötutkinnot vakiinnuttivat paikkansa suomalaisessa ammatillisen koulutuksen järjestelmässä pysyvästi. Tästä on osoituksena se, että koulutuslainsäädännön kokonaisuudistuksen yhteydessä ammattitutkintolaki kumottiin ja näyttötutkintojärjestelmää koskevat säädökset siirrettiin vähäisin muutoksin lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998), joka tuli voimaan vuoden 1999 alusta. Merkittävimmät muutokset olivat henkilökohtaisten opiskeluohjelmien aseman korostuminen näyttötutkintoihin valmentavassa koulutuksessa ja Opetushallituksen muutosten yhteydessä opetusministeriöön siirtyneiden koulutustoimikuntien tutkintojen perusteiden esittelyoikeuden kaventuminen kuulemisvelvoitteeksi. Uudessa lainsäädännössä vakiinnutettiin lopullisesti myös termit näyttötutkinto ja näyttötutkintoon valmistava koulutus. (Salo 2004, 37.)

Näyttötutkintoihin osallistuneiden määrä (Vänttinen 2008) nousee jo kuluvana vuonna 70 000 hengen tuntumaan. Määrät ovat kasvaneet tasaisesti viime vuosina. Lähes puolet suoritetuista näyttötutkinnoista on ammattitutkintoja. Uusien tutkintoperusteiden käyttöönottoon ei mennä heti, vaan totutteluun jää 1–2 vuotta aikaa. Viime vuonna otettiin näyttötutkintojen suorittamisessa käyttöön henkilökohtaistamisen periaate. Sen mukaan näyttötutkinto pyritään entistä tiukemmin räätälöimään suoraan suorittajan lähtökohdista. Tämä vaikuttaa myös uusittuihin tutkinnon perusteisiin. Kun siitä mainitaan laissa, se on täysin velvoittava. (Vänttinen 2008, 58.) Seuraavat kuvaukset ilmentävät, minkälaisia koulutuksellisia arvoja koskevia merkityksiä näyttötutkintotyössä mukana oleva Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen opetushenkilöstö on kokenut.

Ammattitutkintojen järjestelyissä olen ollut mukana jo ... vuodesta 1976 lähtien, ... joten näyttötutkinnot olivat sitä kautta tutua asiaa. (tauko) Olen tällä hetkellä ollut tutkintotoimikunnan työssä mukana ... kolme vuotta. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Myöhemmin *näyttötutkinnot* veivät opetuksen kehittämistä huomattavasti eteenpäin vielä lisää. ... Näyttötutkinnot olivat lahjomattomia. ... Ne vaativat työssä harjaantumista enempi. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Edustamallani alalla on ollut valtavasti hyötyä siitä, että on tutkintojen merkeissä lähennytty työelämää. ... Työelämän joukko on hyvin sitoutunutta kolmikantaan. ... Ohjattiin esimerkiksi uutta mallia käyttäen ... työssä olevia ihmisiä. (tauko) Kolmikanta arviointi toimii hyvin ... ympäri Lappia ... ja aina Kuusamoja ja Oulua myöten. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Opettajilla on taipumus verrata tutkintoja koulun työkokeisiin. Tutkintojen mittauksen merkitys on laaja-alaisempi ja siinä mielessä se vaatii laajempaa näkemystä ammatin vaatimuksista. Tutkintotoimikunnatkin ovat hyvin erilaisia. Suoritusten arvioinnissa on arvokasta yhteistyö ja arvoselten antamisen kolmikannan objektiivisuus.

Pystymetsäläinen ei selviä tutkinnoista. ... Tarvitaan lähes aina tutkintoihin valmentavaa koulutusta. ... Eikä tutkinto voi kattaa täysin tieto-taito-osaamista. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Tiedolliset ja taidolliset arvot ovat edelleen tärkeitä. ... Ammatilliset valmiudet on edelleen oltava töihin mentäessä. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Itsenäinen työskentely on kriteerinä työsuoritusten arvioinnissa ... mukana vasta ammattitutkinnon suoritusten yhteydessä. (tutkimushenkilö 5. 2007, haastattelu.)

Näyttötutkinnot ovat lahjomattomia. ... Tutkinnot karsivat – kaikki eivät saavuta tutkintojen tasoa. (tauko) Yllättävää ristiriita tutkintoihin nähden on kuitenkin se, ... kaikki opiskelijat sijoittuvat työelämään ... mutta ei tutkintojen kautta. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Opetushenkilökunnan suhtautuminen tutkintojen järjestämiseen vaihtelee suuresti etenkin niiden käynnistämisvaiheessa. Yleensä niillä on taipumus aikaa myöten kehittyä kokemusten karttuessa. Samoin mittajien kehittyessä mittareiden käyttöön suhtautuminen tutkintojen järjestämiseen paranee. Seuraavaksi on otteita kouluttajien ajatuksista sekä kommentteja työn tuomista kehittämisideoista:

Tämmöiset ammatit, ... missä tutkintotehtävät pitäisi työmailla tehdä, ... eivät ole tasapuolisia ... koska ympyrät ovat hyvin erilaisia. (tauko) Lisäksi järjestelyt aiheuttavat kohtuuttomasti ylimää-

räistä työtä, ... tulevat kohtuuttoman kalliiksi. (tutkimushenkilö 5. 2007, haastattelu.)

Joillakin aloilla tutkintojen järjestäminen vaatii koviakin järjestelyitä onnistuakseen. Terve kritiikki on hyvä lähtökohta uuden ja paremman toiminnan kehittämiseen.

Tutkinnot on hyvä asia, ... mutta tutkintojen kautta tullut liiallinen paperisälä vievät opettajan pois työtapahtumien opetukselta. ... Kaikki mahdollinen pannaan paperille ... ja niiden mukaan eletään tarkasti. Tulee sellainen olotila, ... ettei opettajalla ole mitään omaa harkintaa ... hänen pitää tehdä kaikki tietyn käsikirjan mukaan ... ennen kuin asiat pyörivät. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

On siis viitteitä siitä, että tutkintoihin valmentavan koulutuksen kontrollointi vaatii kohtuuttomasti paperityötä ja se tapahtuu jopa opettamisen kustannuksella. Tulokset paranevat varmasti tulevien vuosien saatossa. Uusi järjestelmä vaatii aluksi aina kehittämistä ja hiomista ennen kuin se soveltuu laaja-alaisesti eri ammattialoille.

Positiivista on se, ... tutkinnot ovat lähentäneet toimimisesta yhteistyössä työelämän kanssa. ... Kehittämistä on vielä paljon. ... Esimerkiksi perus- ja ammattitutkintojen suoritukset ... tulisi sijoittaa lomittain. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Teimme kahdet tutkintojen perusteet ... perusammatti- ja erikoisammattitutkinnon perusteet. ... Päällekkäisyyksiä ei ole pystytty poistamaan. (tutkimushenkilö 5. 2007, haastattelu.)

Ammatti-ihmistenkin kokemukset ovat myös ainutkertaisia ja erilaisia, jokainen tutkintotoimikunnan jäsen tuo siksi toimikunnan työhön omat ainutlaatuiset kokemuksensa. Kehittämisajatukset korostavat näyttötutkintojen merkitystä ja asemaa kädentaitojen osaamisen koulutustyössä. Konsensuksen löytäminen vaatii oman aikansa.

Näyttötutkintoja ei edustamallani alalla ole, ... ala on spesifi. (tauko) Olisin jo haudassa, ... jos olisin yksin joutunut tekemään tutkintoja. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Edellä esitetty haastateltavan kommentti osoittaa, että oman alan näyttötutkinto merkitsee alan vakiinnuttamista tutkintoihin valmentavassa koulutusjärjestelmässä. Erityis- tai marginaalialojen opettajat kokevat turvattomuutta ja tuntevat jääneensä syrjään kehityksessä. Tilannetta kärjistää vielä se, että järjestelmän ulkopuolelle jäävät opettajat kokevat menettäneensä paikkansa kiinteässä ja sosiaalisessa piirissä, joka vastaa oppilaitoksen oppimistuloksista. Olisikohan opettajan kouluttaminen näyttötutkintomestariksi ja suunnitteluresurssien kohdentaminen oikea

ratkaisu kyseiseen pulmaan? Kolmikanta-ajattelun yksi parhaista asioista on joka tapauksessa se, että työelämän kontaktit muuttuvat säännöllisiksi erityisesti niillä aloilla, joilla tutkinnoilla aidosti operoidaan. Näyttötutkintojärjestelmässä vallitseva konstrukttiivinen oppimiskäsitys näkyy muun muassa siinä, että hankittu osaaminen huomioidaan erilaisilla ja eri tavoin rahoitetuilla aikuisopinnoilla, työelämän kokemuksella tai muulla kokemuksella tai niiden erilaisilla yhdistelmillä. (Salo, 2004, 28). Järjestelmän prosesseissa mukana olo takaa myös opettajan työn jatkumon ja turvallisuuden tunteen oman työtehtävänsä tulevaisuudesta. Ammatillisen koulutuksen kokonaisuuden kannalta opetushallitus on tehnyt mittavan ammatillisen koulutuksen kehittämistyön luomalla *näyttötutkintojärjestelmän*.

*Näyttötutkintomestari*koulutusta on Suomessa järjestetty vuodesta 1995 alkaen. Vuonna 2000 uudistetussa näyttötutkintomestari koulutuksen opintojen perusteissa on sovellettu näyttötutkintojärjestelmän perusteita. Opintojen perusteissa esitetyt keskeiset ammattitutkintovaatimukset sekä arvioinnin kohteet ja kriteerit on johdettu näyttötutkintojen järjestämisen ja ammattitaidon arvioinnin työprosessissa. Koulutuksen tarkoitus on auttaa näyttötutkintotoiminnan kehittämistä joustavaksi ja luotettavaksi työelämän vaatimukset huomioon ottavaksi yhteistyöksi. Koulutuksen tavoitteena on, että näyttötutkintojärjestelmässä toimiva ammattihenkilö saavuttaa aktiivisella kehittämistyöllä asiantuntijataso näyttöjen järjestämisessä ja ammattitaidon arvioimisessa edustamansa tutkinnon alalla. Tätä asiantuntijaa nimitetään näyttötutkintomestariksi. (Salo 2004, 40 – 41.) Koulutuksen merkitystä korostaa myös seuraava ammatinopettajan repliikki:

Tutkintomestarin koulutus oli hyvä. ... Se avasi koko ammatillisen osaamiskentän ymmärryksen ... ja selkeytti mistä todellisuudessa oli kysymys. (tauko) Tänä päivänä on hienoa, että lähes kaikilla ammatinopettajilla on se koulutus. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Opettajien ammatilliseen koulutukseen ja kehittymiseen on näyttömentarin koulutus tuonut oman tärkeän lisänsä. Se on varmasti monen ammatinopettajan kohdalla merkinnyt myös sisäistä ja ulkoista uudistumista sekä huomion kiinnittämistä oman työnsä kehittämiseen. Näyttömentarin työtehtävälle asetetaan tietyt arvot. Oppimiskäsityksensä mukaan näyttötutkintomestari näkee opiskelijansa aktiivisena, omaa toimintaansa suuntaavana ja jäsentävänä yksilönä, joka on perusluonteeltaan aktiivinen, tavoitteisiin suuntautunut ja niihin myös sitoutuva. Oppimisen hän näkee aina sidoksissa asiayhteyteen, joka on myös sosiaalista, vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan perustuvaa. Osaava näyttötutkintomestari toimii tasa-arvoisesti suunnitellessaan ja arvioidessaan näyttöjä. Hänet nähdään oppimiskäsitykseltään sosiokonstrukttiivisesti ja kontekstuaalisesti ajattelevana asiantuntijana. Hän näkee oppimisen rakentuvan sosiaalisessa yhteistoiminnassa aikaisemmin opitun tai aikaisemmin saa-

Yhteisten *harjoitusalueiden käytön* ja rakentamisen yhteistoimintaesimerkkinä on 1970-luvulla aloitettu raskaan kaluston yhteisharjoittelualue. Rovaniemen varuskunnan alueella, Norvajärven maantietukikohdan yhteydessä sijaitsee Lapin lennoston, ammattioppilaitosten ja aikuiskoulutuskeskuksen yhteisesti käyttämä Suomen ensimmäinen raskaan kaluston kuljettajakoulutuksen harjoitteluajorata. Rataa käytetään ajoneuvojen käsittelyn alkuharjoitteluun, liukkaankelin ajo-opetukseen ja pimeässä ajon opetteluun sekä erilaisiin kuormaus- ja purkuharjoituksiin. Rataa on käyttänyt myös Liikenneturva, jolta on saatu toimintaa kehitettäessä suunnittelu- ja koulutusapua. Radan käyttöä on ohjannut varuskunnan ja aikuiskoulutuskeskuksen yhteinen ajoratatoimikunta. Radalle on suunniteltu esimerkiksi ”peruutustaskut”, jotka samalla muodostavat kriisiajantarpeita varten tarvittavan hävittäjäkoneparin päivystys- ja valmistelupaikan. Valaisinylväät on suunniteltu siten, että ne sallivat hävittäjäkoneiden rullauksen lentokonekorjaamolle ja valmistelupaikoille. Rata toimii myös tietyissä harjoituksissa helikopterin laskeutumispaikana. Rataa suunnitellaan tällä hetkellä täydennettäväksi kevyen ja raskaan kaluston maastoajoradoilla. Lisäksi siihen liitetään tulevaisuudessa vesistöharjoittelupaikkoja ja myös erilaisia ajoneuvojen testauspaikkoja. Edellä esitetyn ajoradan yhteyteen on myös suunniteltu puolustusministeriön suostumuksella *palo- ja pelastusharjoittelualue*. Harjoitusalueen suunnittelussa on ollut mukana läänin palo-, pelastus-, ja suojeluviranomaisten lisäksi sotilaslääni, Lapin Ilmatorjuntarykmentti, Lapin Lenosto, SPR ja ammattioppilaitokset. Toimeksiantajana on ollut Rovaniemen kaupunki ja maalaiskunta. Työryhmän puheenjohtajana toimi aikanaan tämän tutkimuksen tekijä. Alueen käyttö ja kehittämisen suunnittelu jatkuu yhä edelleen.

Aikuiskoulutuskeskuksen maastoajoalue ja -leiri sijaitsee Rovajärven tykistöleirialueen pohjoisosassa Naarmankairassa. Kuten edellinenkin hanke, tämä perustettiin jo 1970-luvulla. Puutavara-autonkuljettajakokelaat ovat leireillä suorittaneet harjoituksissaan tykistöleirialueen tiestön au-rauksia sekä kesä- ja talviteiden kunnostuksia. Kunnostustöitä on ajoittain tehty virka-aputasolla yhdessä Metsähallituksen ja leirialueen autojoukkojen kanssa. Leirille tehtyä maastoajorataa ovat hyödyntäneet harjoituksissaan myös sotilasajoneuvojen kuljettajat. Harjoitusalueella toimineet joukko-osastot ovat erityistapauksissa käyttäneet Naarman kuljettajaleirin rakennuksia myös majoitukseen. Leirialueen käyttö kuljettajakoulutukseen on 1990-luvun jälkeen jäänyt vähäiseksi. Aikuiskoulutuskeskuksen maanrakennuskoneenkuljettajien *maansiirtotöiden alkuharjoittelualue* sijaitsi 1970 – 1990 välisenä aikana puolustusvoimien tykistöleirin Sarriojärven tukikohdan läheisyydessä. Tukikohdan läheisyydessä tehdyt maansiirtotyöt suunniteltiin yhteistyössä sotilasläänin ja leirialueen vastuuhenkilöiden kanssa. Maanrakentajien alkuharjoittelutukikoh-ta siirrettiin kuluneen toimikauden jälkeen edellä esitetyn Rovaniemen ajoharjoitteluradan yhteyteen.

Puolustusvoimille suoritettuja rakennustöitä maarakennuskoneen kuljettajakurssit ovat suorittaneet koko toimintansa ajan kalustollaan tykistöleirin alueella ja tehneet tykkikenttien ja leirialueen teiden kunnostustöitä. Maanrakennustöitä on tehty Sarriojärvellä, Rovajärvellä, Misin varikkoalueella ja Hautainmaassa. Hautainmaassa tehtiin esimerkiksi panssariura, johon maansiirtotöiden lisäksi autonkuljettajakurssien opiskelijat ajoivat Raajärven kaivokselta noin 3 000 kuutiometriä mursketta. Lapin Lennoston Vuojärven varalaskupaikalle on yhteistyössä autonkuljettajakurssien kanssa tehty maanparannustöitä ja parannettu metsäautotiestöä. Hanhikosken lentokentän parannustöiden yhteydessä on suunniteltu ja osittain myös jo tehty lennoston tarvitsemia tukeutumistöitä. Kieli-Jupon tukikohtaan aikuiskoulutuskeskuksen hirsikurssi veisti aikanaan saunan. Edellä esitetystä kuvauksesta on varmasti jäänyt pois useita työkohteita. Kuvaus antaa kuitenkin ehkä jonkinlaisen mielikuvan niistä tukeutumistöistä, joilla voidaan hyödyntää puolustusvoimien tarpeita ja jotka samalla palvelevat eri rakennusalojen koulutusta.

Esimerkkeinä *koulutusyhteistoimintamuodoista* on 1990-luvulta peräisin oleva Lapin Sotilasläänin, lääninhallituksen ja aikuiskoulutuskeskuksen kanssa käynnistetty varusmiesten vapaa-ajan koulutus. Aikuiskoulutuskeskuksessa on varusmiehille annettu muun muassa atk-koulutusta, tilityökoulutusta, varusmiesten autojen kunnostamiskoulutusta ja ammatinvalinnan ohjausta. Varusmiesten koulutuksen neuvottelukunnissa on lääninhallituksen kouluviranomainen toiminut kokoonkutsujana. Lisäksi voidaan todeta, että aikuiskoulutuskeskuksen opiskelijoita on ollut puolustusvoimien eri ammattityöpaikoissa työharjoittelussa lähes koko toimintahistorian ajan. Ilmailualan yrittäjäkurssille on saatu ilmailualan laatukoulutusapua myös Ilmavoimien esikunnasta. Kyseisen laatukoulutuksen tavoitteena on yritysten laatujärjestelmän kehittäminen JAR-määräysten vaatimalle tasolle (JAR = *Joint Aviation Requirements*). Aikuiskoulutuskeskuksen eri projekteissa on asiantuntijaopettajina ja konsultteina toiminut useita reserviin siirtyneitä Ilmavoimien asiantuntijoita ja alansa huippuammattilaisia. Yhtenä esimerkkinä on 2000-luvun vaihteessa toteutettu ilmailuenglannin EU-projekti, jonka yhteistyön tuloksena syntyi alan kielenopetuksen käyttöön yli 1 300 sivua ainutlaatuista värikuvitettua oppimateriaalia.

Kuljetuspalvelut ovat myös olleet yhteistyön kohteina. Esimerkkinä voidaan mainita muun muassa sotilasläänin antama virka-apu aikuiskoulutuskeskuksen maanrakennuskurssin koneiden kuljetuksissa. Yksittäisenä erikoistapauksena voidaan mainita Lapin Lennoston ja Ilmavoimien esikunnan järjestämä Pohjois-Suomen aikuiskoulutuskeskusten vieraiden ja henkilökunnan lentokuljetus kahdella Fokker-kuljetuskoneella KEHO-projektin Grande Final-tapahtumaan Tampereelle ja takaisin.

Ministeriötason päätöksiä varten tehtävistä esityksistä on sovittu yleensä komentajatasolla. Yhteiseen neuvonpitoon on kokoonnuttu noin viiden vuoden välein ja niissä on ollut komentajatason lisäksi operatiiviset soti-

lasjohtajat. Aikuiskoulutuskeskuksen puolesta neuvotteluihin ovat osallistuneet johtokunnan puheenjohtaja ja rehtori sekä se osastonjohtajataso, jota asiat ovat koskeneet. Aikaisempina vuosina mukana ovat olleet myös asianomaiset Ammattikasvatushallituksen ammattikurssitoimiston ylitarkastajat ja joissakin tapauksissa myös kuntien ja työviranomaisten edustajia. Joukko-osastojen tasolla on toimintaperiaatteista ja keskeisimmistä asioista sovittu komentaja/rehtoritasolla, jonka jälkeen niistä on tarpeen mukaan tiedotettu ylemmälle tasolle. Operatiivisella tasolla (kurssitapahtumat, aikataulut, käyttövuorot, virka-avun antaminen) ovat yhteisistä asioista sopineet ensisijaisesti vastuussa olleet sotilaskouluttajat ja aikuiskoulutuskeskuksen puolella osastonjohtajat ja joskus jopa opettajat. Rahoitusta koskevissa asioissa ovat sopimuksia tehtäessä yleensä olleet mukana rahoitusasioista vastaavat huolto- ja talouspäälliköt. Tehdyt suunnitelmat ja toimenpiteet on annettu kokonaisvastuussa oleville esimiehille tavallisesti vain tiedoksi. Resurssien vähäisyyden vuoksi 2000-luvulla yhteistyökuviot ovat jääneet huomattavasti vähäisemmäksi.

Yhteistyö puolustusvoimien ja Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen välillä on jatkunut pitkään ja se on ollut sekä mutkatonta että moniulotteista. Siihen on vaikuttanut erityisesti se, että hallintokunnat ovat joutuneet kovissa Pohjois-Suomen olosuhteissa turvautumaan vähien resurssiensa vuoksi usein toistensa apuun – niin myös Lapin Sotilasläänin esikunta ja aikuiskoulutuskeskus. Edellä on esitetty vain muutamia esimerkkejä yhteistyömahdollisuuksista, joita voidaan toteuttaa, kunhan löydetään yhteinen tahtotila. Aikuiskoulutuskeskuksen oli helppo työkouluna ja matkalan profiilin laitoksena toimia monissa asioissa yhteistyön välittäjänä ja jopa yhteisten hankkeiden käynnistäjänä. Tosiasia oli aikanaan se, että yhteistyö ei jäänyt pelkäksi juhlapuheeksi. Yhteistyö puolustusvoimien kanssa on merkinnyt myös huomattavia taloudellisia säästöjä. Esimerkiksi harjoitusalueiden maapohjia ei tarvinnut lunastaa, ja kouluttaja-apua saatiin aina tarvittaessa. Aikuiskoulutuskeskus sai myös useita asiantuntijaopettajia käyttöönsä ja jopa vakituiseen työsuhteeseen. Esimerkkinä voidaan mainita maanrakennus- ja ilmailualojen sekä lentokenttätyöntekijöiden koulutuksessa tarvittavat ammatinosaajat ja opettajat.

Aikuiskoulutuskeskuksen toimintamahdollisuuksien kaventuessa ajan myötä myös yhteistyö muiden hallintokuntien kanssa on taantunut. Siihen on ollut osasyynä suunnitteluvastuun siirtyminen työvoimakoulutuksessa osittain koulutuksen tilaajille. Työvoimaviranomaisten osuuden ehtyminen aikaisempaan aktiviteettiin verrattuna on ollut erityisen merkittävä. Toisena vaikuttavana tekijänä näiden yhteistyöhankkeiden kaventumiseen on ollut ylläpitäjän päätösvallan siirtyminen etäämmälle toiminnasta. Yhtenä taantumisen osasyynä on myös toiminnasta johtuvien muiden resurssien kaventuminen. Tilalle on tullut muuta projektitoimintaa, mikä ei välttämättä ole aina hyödyttänyt aikuiskoulutuskeskusta, koska se on vienyt kapasiteettia ja aktiviteettia eri suuntaan.

4.5.8 Vaatimukset kasvavat

Aikuiskoulutuskeskusten tulevaisuus näyttää muodostuvan entistä haasteellisemmaksi, mutta varmasti myös mielenkiintoiseksi. Koulutustoiminnan sisällöllinen kehittäminen on vaatimusten kasvaessa saanut uusia ulottuvuuksia. Siitä on näkyvänä osoituksena näyttötutkintojärjestelmän luominen ja henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien teko jokaiselle opiskelijalle. Sama vaatimus koskee myös Rovaniemen aikuiskoulutuskeskusta. Tämän alaluvun avulla etsitään vastauksia tutkimuskysymykseen 4) *Millaiset arvot näkyivät koulutusreformien arvoperustoissa?*

Ammattitaitovaatimusten kasvua työelämän toiminnoissa kuvaa hyvin seuraava esimerkki autoalalta (Jaala 2007). Nopeasti kehittyvä ja monitukaistuva autotekniikka on pitänyt huolen, että alalla on aina jouduttu panostamaan tekniseen koulutukseen. Teknisen koulutuksen lisäksi on entistä enemmän tullut kuvaan uusi koulutusalue. Sen mottona on ”Pehmeillä arvoilla tyytyväisiä asiakkaita”. Tämä pitää sisällään asiakaspalveluun, markkinointiin, myyntiin, sisäiseen yhteistyöhön ja johtamistaitoon liittyvät asiat. Miten nämä kyseiset arvot ilmenevät sitten autoalalla? *Pehmeitä arvoja* halutaan tuoda nyt entistä enemmän kaikkiin autoalan toimintoihin. Asiakastyytyväisyys on noussut erääksi alan tärkeimmistä tavoitteista. Sitä tuetaan käytännöllisesti katsoen kaikissa autoalan organisaatioissa erilaisin kyselyin. Huollon osalta kysytään lisäksi huolto- ja korjaustoimenpiteiden onnistumiseen, laskutukseen, toiminnan täsmällisyyteen ja asiakkaan kohtelemiseen liittyviä asioita. Vastaus tuloksista haetaan indeksi, joka osoittaa asiakkaan kokeman palvelutason ja työn laadun. (Jaala 2007, 17.) Asia on huomattu aikuiskoulutuskeskuksissa ja sitä vahvistavat myös tutkimushenkilöiden haastattelut tässä tutkimuksessa.

Välineet, kalusto ja materiaalit muuttuivat. ... Sen seurauksena opetettavien asioiden vaatimukset kasvoivat. (tauko) Opetukseen tuli esimerkiksi korjaamokäyttäytyminen ja asiakaspalvelun vaatimukset lisää. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Pitää selvittää mitä yhteiskunta todella tarvitsee ... ja millä aloilla. ... Tulisi seurata työelämän todellisia tarpeita ... tyydyttää ensisijassa niitä. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Monet opetusalat vaativat pitkää kokemusta ammatin perusvalmiuksien ylläpitämiseksi. Myös työelämän todelliset tarpeet on osattava täyttää: jyvät on erotettava akanoista. Liiallinen muotivirtausten seuraaminen tekee opetuksesta hektistä ja pirstaloitunutta.

Muuttaisin koulutuksen suunnittelua pitkäjänteisempään suuntaan. (tauko) Minun kohdalla se tulisi olla ... valtakunnallista koulutusta. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Koulutukselle asettavat uusia vaatimuksia automaatiotekniikan nopea kehitys, kansainvälisyystarpeiden huomioon ottaminen, uusien oppijärjestelmien käyttöönotto, opintojen hyväksilukujärjestelmä ja opetushallituksen voimakkaasti ajama ja kehittämä näyttötutkintojärjestelmä. Oman soveltamisvaatimuksensa opetustyölle asettavat edellisten lisäksi uudet opetuksen toteuttamisen välineet, kuten internet, sähköpostit, multimediajärjestelmät ja kehittyvä monimuoto-opetus.

Sukupolven vaihdos on oppilasaineiksessa tosiasia. ... Uusavuttomuus on iskenyt nykynuorisoon. (tauko) Oppijat ovat kädentaidoiltaan heikompia. ... Seurauksena on, ... kädentaitojen valmiuksien opetuksessa on lähdeittävä aikaisempaa huomattavasti alemmalta tasolta. ... Aikaa tarvitaan enempi ... muuten ammattitaitojen opetus ja sitä kautta työn laatu kärsivät. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Koulutettavien taidollinen lähtötaso on siis mennyt huonompaan suuntaan. Opiskelijoiden käden taidot ovat jääneet jälkeen takavuosien opiskelijoiden osaamisesta. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että *perustyötaitojen* harjoitteluun tarvitaan lisää aikaa.

Esteettisten taitojen merkitys on kasvanut. ... Niin hassulta kuin se kuulostaakin, ... taideaineiden opetus tulisi asettaa peruskoulusta alkaen ... *uuteen arvoonsa*. (tauko) Sitä kautta saataisiin lisää luovuutta myös ammattitaitojen oppimiseen. (tutkimushenkilö 2. 2007, haastattelu.)

Elinkeinoelämän ammattitaitovaatimukset kasvavat ja laajenevat. Työntekijöiltä vaaditaan yhä laajempaa osaamisen hallintaa. Niin sanottu ”täsmäkoulutus” on tulossa entistä tärkeämmäksi toiminta-alueeksi. Sen avulla pureudutaan välittömiin ja alati muuttuviin koulutustarpeisiin. Samalla muodostuu kuitenkin ristiriita oppisisältöjen valitsemisen ja koulutuksen laaja-alaistamisyökkimysten välille.

4.5.9 Postmoderni aikuiskoulutuskeskus – aikuisten oppimiskeskus 1.1.2002 alkaen

Rovaniemen aikuiskoulutuskeskusta kohtasi 2000-luvun vaihteen jälkeen uusi merkittävä muutos. Tarkastelun kohteena on aikuiskoulutuskeskuksen toiminnan suora jatkumo. Tämän tutkimuksen viimeinen kohde on tapaus Lapin ammattiopisto – aikuiskoulutuskeskus vuosina 2002 – 2007. Luvun tarkoituksena on etsiä osavastauksia seuraaviin kysymyksiin: 2) *Mitä työkuultuuri- ja arvoristiriitoja on havaittavissa ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa?* 3) *Mitä eroja tutkimusaineistossa ilmeni lainsäätäjän, koulutuksen ylläpitäjän ja opetushenkilöstön arvooperustoissa?* 4) *Millaiset arvot näkyivät koulutusreformien arvooperustoissa?* Samalla etsitään tietoa Fullanin teorian mukaisesti, minkä-

laisia seurauksia arvoperustan muutokset aiheuttivat tässä yksittäistapauksessa?

Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen johtokunnan lakkauttaminen vuoden 2001 alusta oli tehdyn uudistuksen ensimmäisiä toimenpiteitä. Aikuiskoulutuskeskuksen silloisen rehtorin siirtyessä vuoden 2001 marraskuussa vanhuuseläkkeelle, hänen toimensa yhdistettiin seuraavan vuoden alusta ammattioppilaitoksen rehtorin viran kanssa. Tuolloin siirryttiin yhdistetyn rehtorin viran myötä ammattioppilaitoksen ja aikuiskoulutuskeskuksen osalta yhteiseen hallinto- ja koulutuksen toteutusmalliin. Sen keskeisenä ideana on ollut aikuiskoulutuksen ja nuorisoalan koulutuksen yhdistäminen samoihin toimintatiloihin. Muutokset toteutettiin niillä aloilla, joilla se oli suinkin mahdollista. Aikuiskoulutuksen henkilökunta koki muutoksen varsin yksilöllisesti ja osittain myös ristiriitaisesti sekä uhaksi omalle olemassaolon maailmalleen.

Sartren (1936) ajattelun mukaan maailmoja on yhtä paljon kuin yksilöitäkin. Hän kumosi aikanaan väitteen, että olemassaolon merkityksen määrää objektiivinen luonnollinen maailma, selittämällä että maailmalla ei ole merkitystä, jos ihmiset eivät tee valintoja ja ratkaisuja, jotka antavat maailmalle merkityksen. Sartre korostaa sosiaalisen sitoutumisen ja solidaarisuuden merkitystä eksistentiaalisen vapauden ja vierauden tunteen rinnalla. Hänen mukaan ihminen tiedostaa vapautensa vasta silloin kun hän ymmärtää, että hän itse luo olemassaololleen merkityksen. Ihmiselämän välttämättömiin tosiasioihin kuuluu myös ahdistuksen tunne. ”Minulla ei ole mitään ulkonaista tukea, ei mitään korkeampaa ohjausta, yksinäisenä ja hyljätynä minun on löydettävä tieni maailmassa, joka kulkee tasaista kulkuaan välittämättä vähääkään minun kohtalostani.” Sartren tarkastelun kohteena on yksittäinen inhimillinen tietoisuus sen subjektiivisemmassa muodossaan. Hänen näkemyksensä tarkoittaa siten, että subjektiivisimmalla ja privaateimmalla tasollaankin inhimillinen tietoisuus on rakenteessaan sidottu itsensä ulkopuoliseen todellisuuteen. (Oliver 1999, 128 – 129; Saarinen 1986, 124 – 125; Sartre, 1936, 144, ja teokset 1967 ja 1960.)

Aikuiskoulutuskeskuksen opetushenkilöt olivat kokeneet pitkän yhteisen historian, ja heitä yhdisti sama kohtalo. Heitä jokaista oli koeteltu monilla muutoksilla, joista oli selvitty yhteisillä ponnistuksilla. Sen seurauksena oli syntynyt voimakas yhteenkuuluvuuden tunne, jota oli vielä vahvistanut oma ja yhteinen oppilaitoskulttuuri. Opettajuuteen kasvu ja opettajan identiteetin muodostuminen liittyy jollakin tavalla persoonallisen identiteetin muodostumiseen johonkin kuulumisen sekä toisille olemisen kautta. Oppilaitoskulttuuri on voimakas sosiaalistaja ja opettaja odottaa tukea työyhteisöltä omalle opettajuudelleen sekä haluaa sitoutua työyhteisöön. (Heikkinen et al 2001, 183.)

Nuorten ja aikuisten opetuksen tilojen yhdistämistä pidetään ongelmallisena (Hirvi 1998). Silloin kun sekä nuorten että aikuisten koulutukses-

sa mukana olevat koulutuksen järjestäjät pohtivat toisen asteen koulutuksen organisointia, on tärkeää huolehtia siitä, että aikuiskoulutuksen muuttuvuuden ja nopealiikkeisyyden tarvitsema ammattitaito säilyy riittävän suurissa tätä työtä tekevissä työryhmissä tai yksiköissä, joissa on saavutettavissa synergiaetuja. Jos nuorten ja aikuisten koulutusta hoidetaan samassa yksikössä, on tärkeää huolehtia siitä, että yksikön toiminta ohjautuu selkeästi molemmista lähtökohdista. Vain tällä tavoin yksikö voi edistää elinikäistä oppimista ja tuntee vastuunsa toiminta-alueensa koko väestöstä. (Hirvi 1998, 3–4, luentomoniste.) Seuraavassa tutkimushenkilöiden kannanottoja ja näkemyksiä heidän työtään kohdanneista ammattiopiston järjestelyistä ja niin sanotuista pedagogisista ratkaisuista eli ”postmodernin aikuiskoulutuskeskuksen” luomisesta.

Kuinka uusi muutos koettiin yksilötasolla? Lapin ammattiopiston mallin mukaan aikuiskoulutuskeskus on nykyisin Lapin ammattiopiston sisällä oleva yksikkö. Tutkimushenkilöt kokivat 2002-luvulla alkaneen muutoksen ja sen seuraukset useimmiten varsin ristiriitaisina. Se ilmeni usein oman työn ja velvollisuuden kannalta todellisena arvostirittana tai myös myönteisenä muutoksena. Seuraavassa esitetään muutosten tutkimustuloksia ja niiden tulkintoja sekä analyysejä.

Yli kaksikymmentä vuotta rakennettiin aikuiskoulutusjärjestelmää. ... Nyt on tullut sen hajottamisen aika. (tauko) Omat tilat ja kulkuvälineet on saatava takaisin ... oman kurssin käyttöön. ... Nuorisoasteen koulutus samoissa tiloissa sotkee aikuisten oppimista. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Nykyiset työkaverit ovat kyllä ok. ... mutta kurssikeskus on kuoppattu ... ja samoin aikuiskoulutuskeskus. ... Tutut kaverit on viety muualle. (tauko) Entinen työpaikka on hajotettu. (tutkimushenkilö 4. 2007, haastattelu.)

Vuoden 2002 alusta alkaen aikuiskoulutuskeskuksen toimintoja siirrettiin kuntayhtymän eri toimipisteisiin. Tavoitteena oli keskittää koulutus ammattialakohtaisiin yksikköihin niin, että nuorisoaste ja aikuiskoulutus hyödynsivät yhteisiä työ- ja toimitiloja. Tällöin voitiin käyttää samoja tiloja, koneita ja laitteita sekä yhdistettyä työnjohtoa. Myös asiantuntijaopettajat voisivat tarvittaessa opettaa sekä nuorisoastetta että aikuisia ja myös oppisopimusoppilaita.

Tuohon käytävän varrelle on tullut ammattikoulua, ... ne eivät ole aikuiskoulutuskeskusta, ... ne eivät ole työkavereitakaan minulle. ... Ne ovat sen verran etäisiä koska ne tekevät eri työtä. (tutkimushenkilö 4. 2007, haastattelu.)

Tavoitteet ovat aikuisilla erilaiset kuin nuorisoasteella. ... Tulokset aikuisten kohdalla ontuvat ... nuorten koulutus on erilaisuudesta

johtuen häiritsevää ... ärsyttää monia aikuisopiskelijoita. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Olen kuin piru keskellä outoja ihmisiä. ... Ei tänne koskaan tule syntymään näiden kollegojen kanssa sellaista kommuunia ... kuin Jänkätiellä oli. (tauko) Se on poissuljettu. ... Niiden opetustyö ja ajankäyttö ovat eri planeetalta. (tutkimushenkilö 5. 2007, haastattelu.)

Seuraavaksi tässä tutkimuksessa esitellään tutkimushenkilöiden tunteuksia ja mielipiteitä muutosten vaikutuksista.

Hallinnolliset muutokset. Hallinnollinen muutos oli yksityiskohdiltaan koulutuskuntayhtymäkohtainen. Lähes vastaavia muutoksia oli tehty myös muualla Suomessa. Ne ovat kohdentuneet lähinnä hallinnoltaan samantyyppisten kuntayhtymien ylläpitämiin aikuiskoulutuskeskuksiin. Fullanin jäsentämismallin mukaan se voidaan lukea yhdeksi seuraukseksi arvoperustan muutoksiin eli jatkoseurausilmiöksi aikuiskoulutusjärjestelmän toisesta reformista. Muutoksia voidaan tulkita lähinnä sosiaalisten, moraalisten, taloudellisten ja valta-arvojen näkökulmasta.

Uudistuksen innostuksen myötä rationalisoitiin hallintoakin, ... samalla ei huomattu sitä, ... että ”heitettiin myös lasta pesuveden mukana pois”. (tutkimushenkilö 10. 2007, haastattelu.)

Ei liikkumavaraa asioiden suhteen. ... Kukaan ei kuuntele. (tauko) Ei voi mennä ”päällikön” luo ... pohtimaan edes koulutukseen liittyvistä asioista. ... On vain kylmät käskyt ... eikä ole vaihtoehtoja. (tauko) Työn ilo lähtee vain oppilaista. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Vallankäyttäjät eivät ole perehtyneet tai ymmärtäneet, mitä merkitsee toimintakulttuurin muutos – etenkin silloin kun se on tehty johdon yksipuolisilla päätöksillä.

Minut siirrettiin kuntayhtymän sisällä väkisin ... toisen koulun palvelukseen. ... Sitten tuli irtisanominen ... ja toisena päivänä vasta uusi työ sopimus. (tauko) Uusi kuntayhtymän koulu tarjosi kummallisuuksia, ... joita aina ei voinut ymmärtää. ... Tuli tunne, ... haluavat savustaa minut ulos. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Oikeudenmukaisuusperiaatteet kärsivät ... näin myös koulutuksen kuntayhtymässä. Liittohallitus vei vallan aikuiskoulutuskeskuksen johtokunnalta. ... ja vei myös ... aikuiskoulutuskeskuksen rahat. (tutkimushenkilö 10. 2007, haastattelu.)

Tulokset osoittavat myös sen, että nuorison ammattikasvatus ja aikuiskoulutus ovat aivan omia osaamisen alueitaan. Niiden yhdistävät tekijät eivät riitä kompensoimaan erilaistavia tekijöitä.

Johtamistapojen muutos aiheuttaa epävarmuutta ja päämäärättömyyttä. Esimiehen kanssaosaaminen on menetetty tai sitä ei ole edes ollut olemassa. Jäljellä on vain muodollinen ja byrokraattinen johtaminen ja sekin on etäällä toimijoista tai sitten "laissez-faire".

Johtamistapa ja johtamismalli muuttuivat. ... Aikuiskoulutuskeskuksen kanssa yhteiset osastonjohtajat valittiin ... pääasiassa ammattioppilaitoksen puolelta. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Osastoa ei enää ole. ... Osastonjohtajajärjestelmää tässä talossa ei minulla osalta ole. ... Tämän talon apulaisrehtorin kanssa voin keskustella, ... mutta hänet on syrjäytetty. ... Hän on kuitenkin tämän talon ainoa osaaja ja koossapitävä henkilö. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Työsopimusta muutettiin. ... Tunteja muutettiin reilusti alaspäin, ... joten palkkani on pudonnut ... ja työt lisääntyneet mahdottomasti. ... Minua kohdeltiin erittäin huonosti. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

En pari vuotta sitten tiennyt ... kuka minun esimieheni oli. Olin organisaatiossa toisen esimiehen alainen kuin käytännössä. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Muutosten toteutus näyttää synnyttäneen ainakin alkuvaiheessa melkoisia ristiriitoja erityisesti aikuiskoulutuskeskuksen työntekijöiden taholla. Haastattelutuloksissa ilmenee, että kaikkia tekijöitä ja vaikuttimia ei läheskään aina ole otettu huomioon suunnittelussa. Raskain menetys on opetushenkilöstön mielessä ollut kiinteän, vuosia yhteen hitsautuneen työyhteisön hajoaminen.

Enää ei ole kuin ennen. ... Rehtorikin on taas vaihtunut. (tauko) Eivät ne toimi niin kuin aikuiskoulutuskeskuksen aikana. ... Mutta homma pyörii, ... Pentti on meidän kanssa ... vailla rehtorin valtuuksia. ... Pentti vain on kohta palanut loppuun. (tutkimushenkilö 4. 2007, haastattelu.)

Rehtorin puheille en voi mennä. ... Onneksi osastonjohtaja on ok. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Meni organisaation kokoukseen mukaan ... kuten asiaan kuuluu. (tauko) Muut kokouksen osanottajat kummeksuivat, ... mikä mies se tuokin on. (tauko) Selvisi, etten kuulunut sinne ollenkaan ... minut oli siirretty tietämättäni toiseen koulutusyksikköön ... toiselle puolelle kaupunkia. ... En fyysisesti kuitenkaan voinut toimia siellä ... koska lämpölaite oli entisellä paikallaan. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Johtamisjärjestelmän muutos tehtiin niin kiireesti, että kaikkien työntekijöiden sijoittumista organisaatioon ei edes ehditty miettiä. Organisaatio tehtiin ilmeisesti hierarkian ylätasolla ottamatta suoritusporrasta mukaan. Eikä sitä edes soljuttu läpi organisaation.

Tulos- ja kustannustietoisuuden muutokset olivat merkittäviä. Suuren yläpitäjän rahatalous oli vahva, joten ongelmat likviditeetin suhteen poistuivat. Tutkimushenkilöt olivat kuitenkin tottuneet tarkkaan talous- ja tulosseurantaan, joten oli yllättävää, että kustannusten seurantavastuun poistuminen sitten hämmensi heitä.

Silloin oli hyvä, ... 1990-luvulla oli kurssikohtaiset budjetit ... niitä seurattiin. ... Tämän aikuiskoulutusuudistuksen myötä loppui sekin. (tutkimushenkilö 5. 2007, haastattelu.)

Tänään ei ole kuitenkaan minkäänlaista kustannusten seurantaa, ... kaikki kelluu. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Mutta kun tuli kuntayhtymä, tuli vuoden 2002 jälkeen joku ohjelmavaikeus, en tiedä miksi raportit heitti tulemasta. Ei ole mitään tietoa paljonko on tullut kurssille tuloja, paljonko on menoja. En ole sen jälkeen välittänytään. On ilmeisesti nähty sillä lailla, ettei minun tarvitse tietää mitään.” (tutkimushenkilö 4. 2007, haastattelu.)

Tutkimushenkilöt kommentoivat tehtyjä koulutusjärjestelyiden muutoksia moniselitteisesti. Vertailukohtana rinnastus aikaisempaan järjestelmään ja kokemuksiin oli kaikilla haastatelluilla vallitseva tekijä:

Rahoitus on selkiintynyt. (tauko) Lääninhallituksen rahoittama lisäkoulutus tulee kuntayhtymälle yhtenä kokonaiskakkuna. ... Myös lääninhallituksen rahoittama Noste-koulutus on tullut lisää ... uutena koulutustuotteena kuvioihin mukaan. (tutkimushenkilö 8. 2007, haastattelu.)

Ne epäilee, että meidän oppilaat eivät käy työharjoittelussa ... kun pitää tällaisia lappusia täyttää. ... Harjoittelupaikan vastuullisen pitää niihin nimikirjoituksia hakea. (tauko) Sanovat, että ministeriö haluaa näitä. ... Se on varsin outoa. ... Epäilen, että näitä tietoja ei käytetä mihinkään. ... Niitä kerätään vain keräämisen vuoksi. (tutkimushenkilö 5. 2007, haastattelu.)

Tietyn tyyppinen talouskontrolli on häipynyt kokonaan ja haastateltavien mielestä toisarvoista kontrollia tulee ylenmäärin Työvoima- ja elinkeinokeskuksen taholta.

Toiminnalliset ja pedagogiset muutokset olivat merkittäviä ja aiheuttivat haastateltavien mielissä paljon katkeruutta. Omien työtilojen menetykset

ja niiden muuttuminen nuorisoasteen kanssa käytettäväksi yhteistiloiksi koettiin todellisena menetyksenä ja haittana.

Ennen omat tilat mahdollistivat näytöt. ... Tänään ei ole omia tiloja käytettävissä ... kaikki on työläästi improvisoitava. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Koneet, laitteet ja materiaalit kehittyvät jatkuvasti. Tulee uusia materiaaleja ja työtavat ja työtekniikat uudistuvat. Oman ammattitaidon ylläpitäminen vaatii myös todellista harjoittelua ennen kuin on mahdollista ohjata oppilaita niiden käyttöön.

Työturvallisuus ja siisteys kärsivät. ... Siisteys ja järjestys ovat toisarvoista. ... Työkaluista ei välitetä. (tauko) Valvonta ja ohjaaminen ovat aikuisten kohdalla erilaista eli eriytettävä. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Nuorisoasteen kanssa yhteisten tilojen ja välineiden käyttäminen aiheuttaa paljon ristiriitoja. Niitä ovat esimerkiksi siisteyden ja järjestyksen ylläpito, työkonoiden ja välineiden puhdistus ja kunnostus sekä erilaiset työajat.

Myös oppisopimuskoulutuksen työnopetus on välttämätöntä. ... On annettu periksi ... tehdään vain välttämätön. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Ammattiopettajien pitkät työperinteet takasivat sen, että opettajilla olivat työelämän verkostot hallinnassaan. Osastonjohtajatasen henkilöt valittiin pääasiassa nuorisoasteen osastonjohtajista. Kurssitoiminnan aktiiviteetti oli vierasta heille, koska he olivat toimineet erilaisessa ja suojatummassa toimintakulttuurissa.

Hyvää on se, että kalustoasiat ovat kunnossa. ... Nyt kysytään taas ihmisiä töihin. (tutkimushenkilö 6. 2007, haastattelu.)

Ammatillisten asioiden osalta asiat kentälle ovat kunnossa. ... Talon johdon osalta on hankalaa. ... Johto ei ymmärrä alan laajuutta. ... Minun on ensin kyettävä myymään asia omille johtajille. (tauko) Se ei ole onnistunut. ... Olen päättänyt, ... minulle ei enää ole voimavaroja tuhlattavana. Tämmöistä se sitten on. ... Sanoisin niin, jos tällä lailla mennään, ... ei ole hyvä tulevaisuus. ... Aikuiskoulutuskeskuksen aikana oli helpompaa. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Sosiaalisen ilmapäärin muutokset opetustyössä. Ammattioppilaitosten opettajien työkuulttuurin juuret näyttävät olevan vielä syvemmällä kuin yleensä työyhteisöissä. Sen menettämisen seuraukset eivät voi olla

näkymättä opetustyön tuloksissa. Etenkin, jos on jouduttu siirtymään pois jostakin paremmasta tai jos se menetetään kokonaan.

Tuttua ja turvallista työyhteisöä ei enää ole. (tauko) Työkaverit joilta sai jotakin tukea, ... ovat jossain muualla. ... Työyhteisö on hajotettu. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Jokainen ihminen ja myös työntekijä kokee muutokset omakohtaisina, usein kielteisinä merkityksinä ja erilaisina ahdistuksen ja turvattomuuden tunteina. Tuolloin muutoksen johtaminen nousee arvoon arvaamattomaan. Seuraavista ilmauksista voidaan lukea viitteitä arvoperustan muutosten vaikutuksista yksilöihin ja heidän työyhteisöönsä.

Meidät häivytetään, ... muut ovat tärkeitä, me olemme huutolaisia. (tauko) Väki ei ole kiinnostunut yhteisistä tilaisuuksistakaan, koska työyhteisöä ei ole. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Ammatinopettamiseen kuuluu kiinteä vuorovaikutus opettajien välillä. Ei riitä, että käydään työpaikalla pelkästään vain mallin vuoksi opetustyön suoritustilanteissa.

Kaikki yhteinen toiminta on jäänyt pois. Jäljellä on vain pieniä kuppikuntia. ... Mullistus vei kaiken yhteisen. ... Kaikki on hajotettu ja rapistuu kiihtyvällä vauhdilla. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Etenkin teknisillä ja atk-aloilla aikuiskoulutuskeskuksissa oli ammatinopettajien kesken muodostunut kiinteitä verkostoja ja luontaisia tiimejä, jotka ratkoivat opettamiseen liittyviä ammatillisia ja pedagogisia ongelmia. Yhteisöön kuulumista vahvistettiin joko tietien tai tietämättä. Työasioiden lisäksi yhteenkuuluvuutta tuettiin myös yhteisellä harrastustoiminnalla tai muulla vapaaehtoisella vapaa-ajan toiminnalla. Se oli uudessa tilanteessa lähes tuhoutunut tai koettu muuten menetyksenä.

Sellaista työpaikkaa kuin aikuiskoulutuskeskus ei enää ole olemassa. ... On vain yksi katuosoite, johon tulee erilaisia ihmisiä tekemään erilaisia töitä ... yrittävät illalla selvittää henkisesti ehjinä kotiin. (tutkimushenkilö 1. 2007, haastattelu.)

Opetustyössä tärkeiden ja keskeisten elämänalueiden menetys tulee esille ammatinopettajien kommentteissa yleisenä katkeruutena. Tässä tapauksessa aikuiskoulutuskeskuksen opettajat menettivät fyysisen ympäristö- ja arkielämänalueen lisäksi sosiaalisen ja myös osan itsensä toteuttamisen elämänalueista.

Yhteisövoimaantumisen antamien mahdollisuuksien menetys näkyy toimijoiden turhautumisena vallitseviin käytäntöihin. Totutun sosiaalisen

elämän alueen menetys näkyy voimattomuutena. Se projisoituu erityisesti kriittisenä arvosteluna oppilaitoksen johtoa ja johtamistapaa kohtaan.

Mistä saisi tukea? ... Kun katsoo peiliin, tuki löytyy sieltä ... jos ylipäätään löytyy sieltäkään. (tauko) Johtaja on vihreä kaveri. ... Ei pysty meitä auttamaan. ... Normaalin homman pyörittäminenkin on + - 0. (tutkimushenkilö 5. 2007, haastattelu.)

Työssä voimaantumista en täällä saa. ... Voimat on otettava koulun ulkopuolelta. (tauko) Tilanne on sillä lailla, ... en oikeastaan tiedä ... millainen seuraava työviikko on. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Käyttäessään ylläpitäjän valtaa suvereenisti yli opetushenkilöstön vallanpitäjät unohtavat yhteisvoimaantumisen merkityksen. Asia tulee useimmissa haastatteluissa ilmi katkeruutena vallitsevia olosuhteita ja vallankäyttöä kohtaan.

Kyllä takki on välillä aika tyhjä. ... Tuntuu kyllä kieltämättä joskus, ... että lyön hanskat tiskiinkin. ... Ei tämä tällaisena voi jatkua. (tutkimushenkilö 5. 2007, haastattelu.)

Yhteisvoima puuttuu, ... ei ole juuri kontakteja läheisiin työkavereihin. ... Ainoat työkaverit ovat liian kaukana entisistä päivittäisistä rutiineista. (tutkimushenkilö 3. 2007, haastattelu.)

Valta toimii ihmisessä holistisena potentiaalina. Aikuiskoulutuskeskuksissa ajan saatossa syntynyt yhteisövoimaantuminen on koettu korvaamattomana menetyksenä. Voimattomuus ruokkii samalla myös työuupumusta ja vaikuttaa haitallisesti työyhteisön toimintaan.

Tänään ei ole tärkeitä enää ne arvot ... mitkä minulle ovat tärkeitä ... eli opettaminen ja oppiminen ... ja elinkeinoelämän palvelu. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Hiljaiselo 2000-luvulla on jatkunut edelleen. ... On ollut vain ... lyhytkoulutusta, ... jota firmat ovat ostaneet omalla rahalla. (tauko) Olen ollut aika paljon keikkamiehenä mukana muussa koulutuksessa. ... Muutoksen jälkeen ... osani on ollut kerjäläisen osa. (tutkimushenkilö 7. 2007, haastattelu.)

Mielestäni lämpöalan koulutus ei vielääkään ole valtakunnassa järjestetty kunnolla. ... Ei edes lähellekään niin, kuin ... mitä se meillä oli. (tauko) Nyt jos koskaan alan koulutus olisi tarpeellista ... koska alalla on meneillään sukupolven vaihdos. (tutkimushenkilön 7. 2007, haastattelu.)

Opettajille oma oppilaitos, oma osasto, oma rehtori ja omat työkaverit ovat tärkeitä. Ammatillinen identiteetti on opettajalle kuulumista johonkin, sekä taitojen ja kykyjen jakamista toisten kanssa. Jos työyhteisö menetetään, seuraukset näkyvät voimattomuutena ja turhautumisena. Oppilaitoksen kulttuurin juuret ovat yksilöllisiä ja syviä.

4.5.10 Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen arvomuutokset ja niiden seuraukset

Arvomuutokset. Taloudelliset arvot nousivat aivan uuteen merkitykseen myös aikuiskoulutusjärjestelmän ylläpitämisessä. Ostojärjestelmään siirtyminen oli suurin muutos myös Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen toiminnassa. Kustannustietoisuus sai aivan uusia merkityksiä. Liiketoimintaperiaatteet tulivat mukaan kaikkeen toimintaan. Toiminnan tunnusluvut mukautettiin niiden uuteen järjestelmään. Mahti- ja oikeusarvojen osalta vallan siirtäminen keskus- ja väliportaahan hallinnolta aluetasolle ja koulutuksen ylläpitäjän päättäjille aiheutti monenlaisia yksilötason ristiriitoja sekä koulutuksen hankinnan ja tarjonnan vääristymiä. Rahasta tuli vallankäytön tärkein motiivi. Valtaa delegoitiin tuloksen tekijöille, eli tuloksen tekijän päätäntävaltaa käytännön asioissa vahvistettiin. Tiedollisten ja taidollisten arvojen osalta suurin muutos oli osaamisen osoittaminen näytöillä. Näyttötutkintojärjestelmä tuli jäädäkseen aikuiskeskustoimintaan. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityisesti kädentaitojen alueella korostui aikuisten yksilölliset ohjaus- ja opetustarpeet. Hyväksilukujärjestelmät korostuivat uudella tavalla. Opetuksen eriyttämisen tarve koki aivan uuden merkityksen. Moraalisten ja sosiaalisten arvojen osalta yksilötason muutokset olivat merkittäviä. Opettajalta vaaditaan myös ammatinopettamisessa tiettyä itsenäisyyttä ja valinnan vapautta sekä kriittistä silmää opetuksen oppisisältöjen valitsemisen suhteen. Jos nämä otetaan pois, opetuksesta tulee ulkokohtaista ja se keskityy liiaksi sääntöjen seuraamiseen.

Seuraukset. Vallan jalkauttamisen yhtenä negatiivisena seurauksena oli valtakunnallisten ja erikoiskoulutusalojen näivettyminen Rovaniemellä. Työvoimapiirikohtainen rahoitus ei ollut kiinnostunut piirin ulkopuolisten opiskelijoiden koulutuksen kustantamisesta. Myös koulutuksen markkinointi alkoi kärsiä samasta syystä. Seuraukset alkoivat näkyä välittömästi. Tätä tukee seuraava tutkimushenkilön esittämä näkemys.

Ensin oli rakennettu tehokasta aikuiskoulutuskeskusta ... vuosikymmeniä. ... Sen jälkeen ... sitä hakattiin pala palalta pois.” (tutkimushenkilö 10, 2007, haastattelu.)

Myös yhteistyöverkoston toiminta alkoi karsiutua, ja vähitellen se menetti huomattavasti merkitystään. Tästä yksittäisenä esimerkkinä oli yhteistyö puolustusvoimien kanssa. Selittäjänä oli ostovoiman väheneminen julkisilta koulutuksen tilaajilta. Toisena syynä oli strategisen suunnitteluvastuun painopisteen siirtyminen työviranomaisille ja koulutuk-

sen kuntayhtymälle. Kolmantena syynä oli ylläpitäjän aikuiskoulutuskeskuksen johtamiseen liittyvät sisäiset johtamisjärjestelyt. Aikuiskoulutuskeskuksen perinteisesti toteuttamia koulutustuotteita siirrettiin kuntayhtymän muiden oppilaitosten tarjontaan. Ylläpitäjän taholta puututtiin aikuiskoulutuskeskuksen toimintaan purkamalla esimerkiksi valmistelut ja koulutus sopimuksia muiden yksiköiden hyväksi. Myös asuntolatoiminta ja kiinteistöhuolto siirrettiin ylläpitäjän hallintaan. Niiden avulla saavutettu tuotto jäi saamatta. Sen sijaan toiminnot muuttuivat ylläpitäjän toimesta aikuiskoulutuskeskukselle epäedullisen laskutuksen kohteeksi. Näkyvänä hallinnollisena toimenpiteenä oli myös aikuiskoulutuskeskuksen johtokunnan lakkauttaminen vuoden 2001 alussa. Se oli samalla näkyvä osoitus aikuiskoulutuskeskuksen toissijaisesta asemasta kuntayhtymän toiminnoissa.

Pysyvyys. Kuluneen vuosikymmenen toiminnassa jäivät pysyvinä arvoina vain kaupallisuus ja näyttötutkintojen vakiintuminen. Nämä edustivat reformin seurauksina tiedollisia ja taidollisia arvoja parhaimmillaan. Taloudellisten arvojen ilmentymänä tulivat vallitseviksi käytännöiksi kilpailuttaminen – myös kaikkine kielteisine lieveilmiöineen. Ne soveltuivat useimmiten huonosti aikaisemmin opetuksen keskeisinä arvoina olleisiin moraalsiin arvoihin ja niiden toteutumisiin. Valta-arvojen osalta muutos oli lopullinen. Valta siirtyi ministeriöistä ja keskushallinnosta aluetasolle. Siirtymän seurauksena merkittävää koulutuksen hankintavaltaa käyttivät reformin jälkeen työvoimapiirit ja lääninhallituksen kouluosastot. Koulutuksen toteutuksen valta siirtyi koulutuksen ylläpitäjille. Ministeriön ja keskushallinnon tehtäväksi jäi vain koulutuksen ohjaaminen, jota edustivat parhaimmillaan laadittujen tutkintojen perusteet ja tutkinto-toimikunnat.

5. Pohdinta

5.1 Tutkimuksen toteutus

Pohdinnassa esitetään tiivistelmä tutkimuksen pääkohdista ja punnitaan tutkimuksen luotettavuutta ja tuloksia.

Tässä työssä tutkimuskysymyksiä olivat 1) *Mitkä asiakirjoihin sisältyvät arvot ovat leimanneet maamme ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistamista vuosina 1945–2001?* 2) *Mitä työkalttuuri- ja arvoriiriitoja on havaittavissa ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa?* 3) *Mitä eroja tutkimusaineistossa ilmeni lainsäätäjän, koulutuksen ylläpitäjien ja ope-tushenkilöstön arvoperustoissa?* 4) *Millaiset arvot näkyivät koulutusre-formien arvoperustoissa?*

Tutkimuksessa käytettiin erilaisia aineistoja ja menetelmiä siten, että voidaan puhua useasta eri pisteestä lähtevästä tutkimusotteesta. Tutkimus-aineisto koottiin kirjallisista lähteistä: lainsäädäntöä valmistelleiden komiteoiden ja toimikuntien mietinnöistä sekä ammatillisen aikuiskoulu-tuskeskuksen asiantuntijoilta ja toimijoilta. Arvojen yhteyttä koulutus-reformiin tarkasteltiin monista eri näkökulmista teemahaastattelun kei-noin käyttäen lähestymistapana kolmea teemaa. Ensiksi selvitettiin arvoindikaattoreita: mikä on kohde eli objekti, jonka arvoja arvioidaan? Mi-hin tilanteeseen arviointi sijoittuu tai ajoittuu ja mikä arvo tai arvot ovat kyseessä? Toiseksi kuvattiin relevanssirakenteita: mitkä henkilökohtai-set tarpeet, intressit ja mielekkyyskokemukset ilmenivät arvottamisessa? Millainen suhdejärjestelmä vallitsi arvojen kesken ja olivatko jotkut ilmi-öt muita ilmiöitä olennaisimpia? Kolmanneksi haastatteluissa kysyttiin voimaantumisen kokemuksista: millaisia voimaantumisen kokemuksia ja aineksia esiintyy eri arvoindikaattoreiden värittämässä toimintaym-päristössä? Tapausesimerkkinä oli Rovaniemen aikuiskoulutuskeskus ja sen henkilöstö.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen arvoja tarkasteltiin Ahl-manin ja Niiniluodon luokituksen pohjalta. Työssä käytettiin Ahlmanin 1900-luvun alkupuolella luomaa jaottelua, jossa arvot jaettiin hedonisti-siin, vitalisiin, esteettisiin, tiedollisiin, uskonnollisiin, eettisiin ja sosi-

aalisiin arvoihin sekä mahti- ja oikeusarvoihin. Tarkastelua täydennettiin Niiniluodon tutkimuksissa esiintyneillä ekologisilla arvoilla (luonnon kauneus ja terveys sekä eläinten oikeudet) sekä egoistsilla arvoilla (oman arvontunto, itsekkyyks, oma etu). Arvoluokitusta jouduttiin tutkimuksessa täydentämään vielä ekonomisella eli taloudellisella arvoluokalla (omistaminen, vaihtoarvo, kannattavuus, tuottavuus, pääoma, roi, markkinat). Tavoitteena oli selvittää, miten edellä mainitut arvot ovat vaikuttaneet lainvalmisteluun ja -säädäntöön sekä miten ne ovat tätä kautta vaikuttaneet ammatillisen aikuiskoulutuksen reformeihin. Tulokset osoittivat, että aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämiseen vaikuttaneiden asiantuntijoiden ja toimijoiden sekä valtiovallan edustajien arvoilmaisuissa materialistisia hyötyarvoja ihannoitiin voimakkaasti, ja ne jopa syrjäyttivät muut arvot. Samalla ne nousivat arvoiksi, joiden tavoittelemisen mainittiin jokaisen velvollisuudeksi.

Tutkimuskysymyksiin kaksi ja kolme liittyen tutkimuksessa kysyttiin, onko aikuiskoulutusjärjestelmän koulutusreformien myötä syntynyt arvostirriitoja. Lähtökohtana pidettiin sitä, että työelämän ensisijaisia asioita ovat todellinen ammattitaito ja sen ylläpitäminen. Asiaa tutkittiin kahden viimeisen vuosikymmenen ajanjaksona, jolloin koettiin monia elinkeino- ja työelämän muutoksia. Muutoksia kuvattiin Fullanin (1991) muutuskäsitteen mallilla. Lakeihin tulleet muutokset, muutosten suunnat, tavoitellut seuraukset, muutosten vakiinnuttaminen ja laajentaminen tarjosivat tähän oivallisen lähtökohdan. Fullan (1991; 1994) tarkastelee muutosta kysymällä, onko muutosta todella tapahtunut käytännön tasolla ja mikä on muutoksen arvo ja tekninen laatu. Arvolla tarkoitetaan tällöin muutoksen tuomaa hyötyä ja laadulla kehittämisohjelman hyvää teknistä toteuttamista. Reformin keskeisiä asioita ovat muutoksen toteuttamisessa käytettävät strategiat, henkilöstön kehittämisohjelmat sekä muutoksen johtaminen ja arviointi. Reformi käsitteenä tarkoittaa paitsi uudistusta, myös parannusta ja eräiden julkisen elämän alojen (laillista tietä tapahuttavaa) muutosta. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että ammatillisen koulutuksen muutos on osaksi innovaatioiden rotaatiota: innovaatiot eivät ole todellisuudessa uusia, vaan vanhoja ”löydetään” ja nimetään uudelleen. Myöhäismodernille ajalle on ominaista historiattomuus eikä kehittämistyössä katsota taaksepäin eikä tunneta historiaa, ei edes edellisen vuosikymmenen käytäntöjä.

Tutkimuksen kohteena oli *neljännen tutkimuskysymyksen* ohjaamana myös opetushenkilökunnan arvoajattelu aikuiskoulutuksessa. Minkälaisiin arvoihin ihmiset sitoutuivat toimintansa kautta? Tavoitteena oli selvittää arvojen pysyvyyttä aikuiskoulutuksen piirissä sekä mahdollisia koulutusreformista seuranneita arvostirriitoja lainsäätäjän, ylläpitäjän ja opetushenkilökunnan välillä. Empiirisessä tutkimuksessa tukeuduttiin oletukseen, että arvot ohjaavat valintojamme ja toimintaamme. Tutkimustulokset osoittivat, että arvot näkyivät toiminnassa ja voimavarojen suuntaamisessa.

Arvotutkimuksen haaste on siinä, että arvot luodaan ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Niiden tarkka havainnointi ja mittaaminen ovat vaikeasti toteutettavissa. Kulttuurin muodosteita voidaan tarkastella ja arvioida kuitenkin siitä näkökulmasta, että ne ovat ilmauksia pyrkimyksistä toteuttaa tiettyjä arvoja, aikaansaada jossakin mielessä arvokkaita esineitä, oloiloja, tekoja ja asioita. Arvotutkimuksen lähestymistavaksi sopivat laadulliset menetelmät. Laadullisen tutkimuksen toteutuksessa tutkija tarvitsee tuekseen näkemystä oman toimintansa tarkoitukselta ja paikasta tässä maailmassa. Tutkimustulosten pätevyyttä arvioidessaan hän tarvitsee myös näkemyksen, jonka varassa hän voi löytää oman identiteettinsä tutkijana. Tutkija on tietoinen tulkintojensa luonteeseen kuuluvasta subjektiivisuudesta.

Tämän tutkimuksen tekijän tutustutti arvotutkimuksen kenttään lisensiaatintyö ”Lähtökohtia ammatillisen koulutuksen kehittämistä ohjaavien arvojen tarkasteluun” (Nykänen, 2001b). Väitöstutkimukseen innosti lisensiaatintyön päätulos: kulloinkin vallitsevan työkuulttuurin muutokset ja ammatillisen aikuiskoulutuksen arvot ovat kytkeytyneet toisiinsa. Lisäksi luennot työn arvoista Oulun seudun ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tarjosivat kolmen vuoden aikana mahdollisuuden perehtyä yli sadan ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijan arvokäsityksiin. Tässä esitutkimuksessa selvitettiin Ahlmanin ja Niiniluodon suomalaisten arvojen luokituksen toimivuutta. Tulokset olivat myönteisiä, ja luokituksen esittelyn ja kokeilemisen jälkeen päästiin välittömästi työstämään ammattien arvoperustoja eri koulutusaloja edustaneiden opettajaopiskelijoiden ryhmissä.

Aikuiskoulutuksen arvoperustaa tarkasteltiin neljänä ajanjaksona. Arvoperustan analyysit muodostivat lähtökohdan eri aikakausien vertailulle. Niin myös ensimmäiselle ajanjaksolle, jota kutsutaan ”erillisten työllisyyskurssien ajaksi”. Seuraavien ajanjaksojen – ”kurssikeskusten ajan”, ”aikuiskoulutuskeskusten ajan” ja ”postmodernin aikuiskoulutuskeskusten ajan” – analysointi on ollut huomattavasti monimutkaisempaa, koska yhteiskunnalliset reunaehdot eivät olleet niin selkeitä ja ”kovia” vaatimuksiltaan kuin 1950-luvun Suomessa. Kun kurssikeskuksia koskevan tiedon luotettavuutta on ollut helpompi arvioida, on analyysissa voitu liikkua muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta yhteiskunnallisella tasolla, ja tosiasiat ovat tulleet kirjatuiksi jo historiaan. Myöhempiä ajanjaksoja tarkasteltaessa kansallisen tason lisäksi jouduttiin tekemään havaintoja yhteisön ja ylläpitäjän tasolla ja tutkimuksen loppuosaa kohden yhä enenevässä määrin yksilöiden tasoilla, minkä myötä luotettavan tiedon saanti muuttui paljon haasteellisemmaksi.

5.2 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu

Alasutarin (1994) mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, että kerätään aineistoa, joka mahdollistaa monenlaiset tarkastelut. Luo-

tettavuuden lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan on olemassa useita sosiaalisesti rakentuneita todellisuuksia, kuten tässä tutkimuksessa neljän eri aikuiskoulutusreformin valmistelijoiden, hallintohenkilöiden, muiden asiantuntijoiden ja opettajien tehtävissä rakentunut todellisuus. Tämän tutkimuksen aineistolle, kuten yleensä kvalitatiiviselle aineistolle on tyyppillistä aineiston monitasoisuus, ilmaisun monimuotoisuus ja kompleksisuus. Perimmältään tutkimuksen arvioinnin taustalla on kysymys esitettyjen väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta. Luotettavuusarvioinnissa ei voida ohittaa teoreettisten ja käsitteellisten lähtökohtien riittävyttä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaankin yleisesti luotettavuuden sijasta uskottavuudesta. Uskottavuutta tulisi mitata kvalitatiivisessa tutkimuksessa miettimällä totuusarvoa, sovellettavuutta, pysyvyyttä ja neutraalisuutta. Nämä asiat huomioimalla ja perustelemalla saa tutkimuksesta uskottavan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää uskottavuuden lisäksi myös käsitteitä vastaavuus, siirrettävyys ja vahvistettavuus, jotka kaikki perusteltuina lisäävät tutkimuksen uskottavuutta. Vastaavuus tarkoittaa sitä, miten tutkimuksen tuottamat tulokset tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä ajatuksia. (Guba & Lincoln 1985.)

Luotettavuus perustuu paljolti tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Tässä tutkimuksessa tutkija tunsi ammatillisen aikuiskoulutuksen ja sen piirissä toteutetut reformit hyvin, ja tutkijan ja tutkittavien kokemukset vastasivat toisiaan. Tutkijalla on ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestelmästä kolmen vuosikymmenen kokemus. Se on karttunut monissa alan eri tehtävissä aina työnopastajan tehtävistä johtokunnan sihteerin ja rehtorin tehtäviin saakka. Tutkimuksen uskottavuutta paransivat haastateltavien yhteiset ja tutkijan omat kokemukset sekä kaikkien yhteinen asiantuntemus aikuiskoulutustyöstä. Yhteistä asiantuntemusta korosti se, että valituilla tutkimushenkilöillä oli keskimäärin 27,4 vuoden kokemus alan tehtävistä. Asiantuntijahaastateltavat olivat olleet vaikuttamassa monin tavoin yhteiskunnan, elinkeinoelämän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen eri toimintoihin caseksi/ tapausesimerkiksi valitulla Rovaniemen alueella ja laajemminkin Pohjois-Suomessa. Tällainen pitkäkestoinen työskentely kentällä pienentää virhetulkintojen määrää. Voidaan sanoa, että sen kulttuurin tuntemus, jota kohderyhmä ja tutkija edustivat oli laajaa.

Guba ja Lincolnin (1985) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteerit ovat uskottavuus, siirrettävyys, seuraamuksellisuus ja vahvistettavuus. Näiden lisäksi tarkastellaan vielä kommunikatiivista validiteettia.

Uskottavuus. Tulosten uskottavuus riippuu niiden totuudenmukaisuudesta ja perustuu sille, mitä ammatillisen aikuiskoulutuksen henkilöstö ja asiantuntijahaastateltavat sanovat. Rovaniemellä he kertoivat omista kokemuksistaan tähän tutkimukseen liittyen. Tutkija selvitti heidän käsityksiään haastatteleamalla ja teki havaintoja ja tulkintoja, joita tutkittavat saivat arvioida. Uskottavuutta pyrittiin parantamaan keräämällä laaja ja

monipuolinen tutkimusaineisto usealla eri menetelmällä reformien taustalla vaikuttavista arvojen ilmentymistä. Havaittiin, että vastaukset Fulanin virittämään kysymykseen reformin synnyttämän muutoksen teknisestä laadusta ja arvosta toivat aikuiskoulutusreformien vaikutukset monipuolisesti esille. Haastatteluaineisto koottiin litteroimalla ääninauhotukset. Aineiston sisällönanalyysi kohdistui näihin litterointeihin. Se onnistui hyvin, ja litteroidusta aineistosta saatiin runsaasti autenttisia esimerkkejä raportissa käytettäväksi.

Siirrettävyys ja seuraamuksellisuus. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tarjota tulosten siirrettävyyttä, vaan antaa lukijoiden käyttöön riittävästi tutkimuksen aikana koottua aineistoa, jotta lukijoiden olisi mahdollista tehdä itse omia päätelmiä tulosten hyödyllisyydestä. Siirrettävyys perustuu siis lukijan tekemään arviointiin esimerkiksi siitä, miten Rovaniemen ammatillisesta aikuiskoulutuksesta saatuja tuloksia ja johtopäätöksiä voidaan soveltaa toisiin olosuhteisiin. Lukijoiksi ajatellaan ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten parissa toimivia suunnittelijoita, päättäjiä, aikuiskoulutuksen parissa toimivaa henkilöstöä ja oppilaitosten luottamusmiehiä. Koulutusreformien suunnittelijoiden ja toteuttajien kannalta tuloksilla on merkitystä erityisesti siinä mielessä, että toteutusvaihtoehtojen seuraukset tulee punnita etukäteen, jotta välttyttäisiin turhilta kustannuksilta ja jopa henkisten ja taloudellisten voimavarojen tuhlauksilta. On tärkeää, että samoja koulutusreformien virheitä ei toistettaisi uudelleen ja että hyvät asiat siirtyisivät myös uuteen järjestelmään komemusperäisiksi vahvuuksiksi. Sovellukset voidaan tiivistää seuraavasti:

- (i) Ennen reformien toteutusta tulisi ennakoida niiden seurauksia. Yhden arvon ylikorostunut asema reformissa johtaa huonoon lopputulokseen.
- (ii) Taloudellisten arvojen ensisijaisuus ei voi olla ainoa ammatillisen aikuiskoulutuksen reformin perusta.
- (iii) On muistettava, että oppilaitokset tekevät tuloksensa pääasiassa ihmisten työllä. Tarvitaan luovuutta, innovaatioita sekä iloa työstä ja tavoitteiden saavuttamisesta.
- (iv) Merkittäviä ja äkkinäisiä vallan siirtoja pitää välttää, koska kypsytön vallan käyttö ilman vastuuta johtaa mielivaltaisuuksiin ja huonoon tulokseen.
- (v) Kehityksen historiallisen merkityksen ymmärtäminen on välttämätöntä: tietoisuus aikuiskoulutuksen kurssitoiminnan juurista auttaa ymmärtämään myös ammatillisen aikuiskoulutuksen tulevaisuutta.

Vahvistettavuus ja kommunikatiivinen validiteetti. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkimusaineistoa on hankittu monista

lähteistä ja pitkällä aikavälillä. Lainsäädännöllisiä uudistuksia edeltäneitä ammatillisen aikuiskoulutuksen arvoja etsittiin mietinnöistä, ja tietoja täydennettiin asiantuntijoiden näkemyksillä. Sen jälkeen tarkasteltiin arvoja, jotka ilmenivät säädöksissä. Säädösten jälkeen analysoitiin koulutusreformien toteutusstrategioita ja toteutuksia sekä niiden seurauksia eri merkitysten ja arvojen näkökulmasta. Tutkittavia aineistoja ja haastatteluja on kerätty 1990-luvun puolivälistä asti, ja tulkinnat oli mahdollista tarkistaa useasti tutkimuksen tekemisen aikana.

Tässä tutkimuksessa tutkija jakoi käyttämänsä luokituksen tutkimushenkilöille ennen haastatteluja. Tulokset osoittivat, että haastateltavat käyttivät haastattelujen yhteydessä luokituksen indikaattoreita joustavasti ilman väärinkäsityksiä. Tutkimuksen uskottavuuden kannalta olennaista on kommunikatiivisen validoinnin onnistuminen. Tutkija tarkisti haastattelutuloksia ja tulkintojaan useiden haastateltavien kanssa vielä jälkikeskusteluissa, jotta tutkijan tulkinnat vastasivat haastateltavien kokemuksia ja jotta haastateltava tunnisti tulkinnat omikseen. Luotettavuutta parannettiin ja vahvistettiin haastatteleamalla ammatillisen aikuiskoulutuksen eri tehtävissä toimineita henkilöitä ja tekemällä erityyppisiä havaintoja. Luotettavuutta parannettiin myös haastatteleamalla Fullanin jäsentämismallin eri tasoilla toimivia asiantuntijoita. Tulkinnat saivat tukea toisistaan: usean haastateltavan havainnot ilmiöistä vastasivat toisiaan.

Kerätty aineisto ei pidä sisällään aineiston sisäisiä eikä ulkoisia ristiriitaisuuksia. Siitä on yhtenä takeena tutkijan yli 30 vuoden kokemus ammatillisen aikuiskoulutuksen toimijana sen monissa eri tehtävissä. Tulosten uskottavuutta heikentää kuitenkin se, että tutkija oli toiminut aiemmin haastateltavien esimiehenä. Tämä saattoi häiritä tutkimushenkilöiden objektiivista vastaamista haastattelukysymyksiin. Uskottavuutta heikentää myös se, ettei käsitysten luokittelussa ole käytetty apuna ulkopuolista henkilöä.

5.3 Tulosten arviointia ja johtopäätelmiä

5.3.1 Arvot ja ammatillisen kurssitoiminnan uudistus 1970-luvun vaihteessa

Tuloksista käy ilmi, että ammatillisen aikuiskoulutuksen ensimmäinen todellinen koulutusreformi (luku 2.3.3) toteutettiin 1970-luvun vaihteessa. Reformin toteutuminen perustellaan tässä tutkimuksessa päätelmillä ja toteamuksilla, jotka noudattavat Fullanin teoriaa:

Ammattikurssitoiminnan merkitys ja *arvoperusta rakentuivat* kuvatuista tarvelähtökohdista. Aikuisten ammatillisen koulutuksen taso oli vielä sodan jälkeen suhteellisen vaatimaton. Se perustui lähes satunnaisiin koulutusprojekteihin. Niiden avulla pyrittiin paikkaamaan nuorisosaasteen ammatillisen koulutuksen vajetta ja kansallisen hätätilanteen aiheutta-

mia välittömiä *ammattitaitoisen työvoiman tarpeita*. Koulutuksen järjestäjinä olivat ammattikoulut, maakuntaliitot ja yksittäiset kunnat sekä teollisuuden toimijat. Siinä kontekstissa, jossa tähän asti oli toimittu, syntyi jotakin todella tärkeää: todettiin aikuisten ammatillisen koulutuksen uudelleen järjestämisen välttämätön tarve.

Koulutustarpeen kasvaessa ammattikurssitoiminnan toteuttamiseen tarvittiin järjestelmä, joka ottaisi kokonaisvastuun kurssitoiminnasta. Kasvavan tarpeen seurauksena laadittiin *lait* ammatillisista kurssikeskuksista ja työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta. Katsottiin, että Suomessa tarvittiin *kiinteämuotoiset aikuisten ammattioppilaitokset*, jotka ottaisivat aluetasolla vastuun hallinnollisesta ja toiminnallisesta kurssitoiminnasta. Valtakunnan tasolla *hallinto siirrettiin* kauppa- ja teollisuusministeriöstä opetusministeriölle ja vasta perustetulle ammattikasvatushallitukselle ja sen ammattikurssitoimistolle. Koulutuksen *suunnittelun ohjaus* ja päävastuu keskitettiin ammattikurssitoimistolle. Ammattikasvatushallitus vahvisti *koulutuspaikkakiintiöt* kurssikeskuskohtaisesti kuultuaan työministeriötä. Samoin tapahtui kurssikeskuskohtaisille *talousarvioille* ja *toimintasuunnitelmille*, jotka vahvistettiin kurssikeskuskohtaisesti kalenterivuositain. Erilliskurssitoiminnalla korjattiin kiinteämuotoisen työvoimakoulutuksen jäykkyyttä. Niiden *rahoitus* toimi kuitenkin edellä esitetyn kaavan mukaan: ammattikurssitoimisto valvoi ja ohjasi keskushallinnon taholta varojen käyttöä. Ammattikurssikeskukset saivat *oman johtokuntansa*, joka vastasi kurssikeskuskohtaisesta koulutuksesta aluetason ylläpitäjille ja valtakunnalliselle väliportaalle hallinnolle.

Ammattikurssitoimisto käynnisti yhteistyössä ammattikurssikeskusten kanssa laaja-alaisen *opetuksen kehittämistyön*. Niiden tuloksena opetussuunnitelmat uudistettiin aikuiskoulutuksen tarpeita silmälläpitäen. *Pedagogisen kehittämistyön* tuloksena syntyivät keskeisille ammattialoille niin sanotut moduuliovetussuunnitelmat ja non-stop-koulutus. Niiden avulla voitiin eriyttää opetusta ja siirtyä samalla joustavaan opiskelijavalintaan. Pysyvän työsuhteen saamiseksi päätoimisilta opettajilta vaadittiin myös pedagoginen pätevyys, jota toteutettiin aluksi myös poikkeuskoulutuksena (työnopastajan 5 vk ja kurssinopettajan pedagoginen koulutus 10 vk). Lain uudistuksen seurauksena ammattikurssikeskukset saivat *kiinteät koulutustilat* ja oppilasarunnot. Koulutustiloja rakennettiin kehitysalueille valtion rahoituksella ammattikasvatushallituksen toimesta. *Koneita ja kalustoja* hankittiin koulutustarpeen mukaan ammattikasvatushallituksen rahoituksella ja ohjauksessa. Myös *oppilashuolto ja oppilaiden terveydenhuolto* järjestettiin keskitetysti ammattikurssikeskusten toimintana. Yhteenvetona voidaan todeta, että 1970-luvun vaihteen ammatillisen kurssitoiminnan uudistus täytti teoreettisessa osassa esitetyt koulutusreformin kaikki tunnusmerkit (ks. alaluvun 2.3.3 loppuosa). Muutos sai aikaan ammattikurssijärjestelmän työ- ja toimintakulttuurin täydellisen uudistuksen. Reformi täytti myös Fullanin (1994) tärkeän ehdon eli julkisen opetusalan laillista tietä tapahtuvan muutoksen piirteet.

Tavoitteet ja arvomuutokset ja niiden toteutus kurssitoiminnassa olivat vaativia. Kurssikeskusluvan saamiselle asetettiin yhteiskuntatasolla hyvin korkeat vaatimukset. Ammattikasvatushallitus pyrki jo tuolloin saamaan aikaan tehokkaita, osaamisensa osoittaneita kurssikeskuksia eri aloille. Aloitettulla kurssitoiminnalla piti olla myös edellytykset vastata ammattirakenteen *nopeaan muutokseen*. Tavoitteena oli uusiutuvan työelämän taitojen ja osaamisen seuraaminen sekä niiden muuttaminen välittömästi opetuksiksi. Joustavuuden vaatimukseen vastattiin uusilla moduuliovetusohjelmilla ja non-stop -koulutussysteemillä. Kukin moduuli oli sinänsä osasuoritus, jonka avulla oli mahdollista työllistyä tai jatkaa tarvittaessa seuraavalle moduulille. Non-stop -koulutus mahdollisti portaattoman opiskelijoiden sisäänoton, ja myös valmistuminen oli portaattonta. Järjestelmä vaati opettajilta paljon, koska jokainen oppilas oli eri vaiheessa opiskelussaan ja opettajien tuli hallita koko opetuksensa reperuaari samanaikaisesti.

Sosiaalisena tavoitteena oli ammatillisen koulutuksen tarjoaminen syrjäseutujen ihmisille. Samalla haluttiin palvella työmarkkinoita ja edistää ammattitaitoisen työvoiman saatavuutta. Tarvittiin uusia työelämän taitoja ja osaamista. Ammattikurssikeskusjärjestelmä ei selvinnyt uusista vaatimuksista ja työelämän muutoksista yksin. Niihin vastattiin *verkostoitumalla monialaisesti*. Ammattikurssitoimiston johdolla perustettiin esimerkiksi useita kurssikeskusten kanssa yhteisiä kehittämis- ja opetussuunnitelmatyöryhmiä. Opetussuunnitelmia ja koulutuksen toteutusratkaisuja esiteltiin kunkin alan työmarkkinajärjestöille ja elinkeinoelämälle. Saatujen lausuntojen perusteella tehtiin tarkistuksia toimintaan ja luotiin samalla välittömiä suhteita työelämän edustajien kanssa. Aluetasolla perustettiin ammatillisia neuvottelukuntia ja eri alojen asiantuntijatyöryhmiä. Myös ammatinopettajat loivat yksilötasolla omia verkostojaan. Ne syntyivät usein työharjoittelun valvontamatkojen ja muiden laitostyöntekijöiden yhteydessä. Verkostojen avulla yritettiin vastata työelämämuutoksiin ja työelämän muutoksiin. Verkostojen kehittyessä niiden avulla saatiin käyttöön myös enenevässä määrin asiantuntijaopettajia ja ostettiin alihankintaopetusta. Verkostoyhteistyötä edistivät myös lainsäädännön uudistukset, jotka mahdollistivat uusia toimintamuotoja. Niitä olivat esimerkiksi konsultointi, maksupalvelu ja elinkeinoelämälle suoraan myyty lyhytkurssitoiminta.

Toiminnan seuraukset näkyivät laaja-alaisesti yhteiskunnassa. Kurssikeskusten aikakaudella koulutettiin lukuisia ammatillista koulutusta vailla olevia henkilöitä uusiin työammatteihin. Koulutuksen avulla edistettiin myös ammatinvaihtajien elinolosuhteita. Paikallisen väestön elinmahdollisuuksia tuettiin aluetasolla. Torjuttiin työttömyyttä ja kehitettiin uusia alueellisia toimeentulomahdollisuuksia. Kehitettiin kurssikeskuksista yksilöllisiä ja toimialueensa näköisiä aikuisten ammattioppilaitoksia. Kansallisen rakennemuutoksen aiheuttamaa ammattitaitoisen työvoiman vajetta poistettiin siis yhteiskuntatasolla. Yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa vastattiin uusien ammattien aiheuttamiin ammattityö-

voiman tarpeisiin. Jatkokoulutuksen avulla edistettiin ja kehitettiin uusia parempia yhteiskunnallisia elinolosuhteita. Yhteiskunnallisessa muutoksessa ja ammattien kehityksessä yritettiin pysyä mukana. Yhteistyötä opetusviranomaisten, elinkeinoelämän ja ammattijärjestöjen kanssa kehitettiin edelleen.

Ristiriitana oli kurssikeskusten asema muihin ammattioppilaitoksiin nähden. Sen haittoja kompensoi ammattikurssitoimiston tehokas ja ennakoluuloton toiminta kurssitoiminnan ohjaajana ja kehittäjänä. Asiakirjat osoittivat 1980-luvun puolivälin jälkeen sen, että kurssikeskukset eivät enää kyenneet lainsäätäjän näkökulmasta täyttämään sille asetettuja tavoitteita. Sen kyky seurata elinkeinoelämän muutosta ei ollut riittävä. Ristiriitä syntyi uusien joustavuuden vaatimusten ja kurssikeskusjärjestelmän mukautumiskyvyn välille. Liiketoiminnallisten arvojen korostuminen ja kyky mukautua entistä paremmin uusiin yhteiskunnallisiin koulutustavoitteisiin kylvivät siemenen uuteen ammatillisen aikuis-koulutusjärjestelmän reformiin.

Esitetyistä myönteisistä tuloksista huolimatta ammattikurssikeskusjärjestelmä ei kyennyt seuraamaan riittävästi työelämän muutoksia. Ne olivat liiaksi sidottuja talousarvioissa myönnettyihin varoihin, oppilaspai-kamääriin ja hyväksytyihin koulutusaloihin. Joustamattomuus ei ollut yksin oppilaitosten syy. Liiallisen sitoutumisen näkyvänä osoituksena oli yksilötasolla päätoimisten opettajien järjestelmä. Yhteiskuntatasolla tämä näkyi vastaavasti moninkertaisen päätäntäjärjestelmän hitautena ja jäykkyytenä. Joustavuuden lisääntymisestä huolimatta keskushallinnosta johdettu koulutusjärjestelmä alkoi eräällä tavalla hidastaa aikuiskoulutusjärjestelmän kehitystä. *Tulosten pysyvyyden* kannalta voidaan todeta, että kurssikeskukset pysyvinä koulutuspaikkoina tulivat jäädäkseen. Ammatillisille aikuiskoulutuskeskuksille luotiin lainsäätäjän toimesta uusi aikuisten ammatillisen koulutuksen arvoperusta ja lainsäädäntö.

Rovaniemen ammatillisen kurssikeskuksen toimintakauden aikana ei ilmennyt suuria ristiriitoja. Pioneerityö yhdisti kaikkia osapuolia. Johdokunta oli koko henkilöstön tuntema, ja kurssikeskuksen menestys oli sille ensisijainen. Lainsäätäjän, koulutuksen ylläpitäjän ja opetushenkilöstön arvoperustat olivat pääasiassa yhteneväisiä. Perustamisensa jälkeen kurssikeskus kehittyikin niin, että se kuului 1980-luvulla liikevaihdoltaan kuuden suurimman ammattikurssikeskuksen joukkoon. Hyvän toiminnallisen tuloksen taustalla oli vahva toimi- ja luottamushenkilöiden arvoperusta. Se uskoi tehtävänsä tarpeellisuuteen. Toiminta näkyi uraauurtavana ja voimakkaana koulutusalojen kehittämisenä. Se näkyi esimerkiksi dynaamisuutena, rakentamisena, verkostoitumisena ja koko toimialueen haltuunottona. Tästä oli näkyvänä todisteena Rovaniemen päätoimipaikan lisäksi monet toimipisteet ja yksittäiset kurssit eri paikkakunnilla ja jopa liikuteltavien opetustilojen hyödyntäminen. Kurssikeskus ei aina pystynyt kuitenkaan vastaamaan riittävän nopeasti kaikkiin uusiin koulutushankkeisiin. Hankkeen käynnistämisen esteenä oli

useimmiten järjestelmän hitaus saada muodollisia päätöksiä keskushallinnosta. Useimmiten syynä oli erilliskurssitoimintaan ohjattujen varojen ajoittainen loppuminen ammattikurssitoimiston määrärahamomentilta.

Kuten lähes aina, menestys piti kuitenkin sisällään myös tuhon siemenen. Ensimmäinen osoitus tästä oli se, että kurssikeskus luopui 1980-luvulla Saamen koulutuskeskuksen hyväksi kurssiosastosta, liikuteltavista porotalouskursseista sekä niiden liikuteltavista tiloista. Seuraavaksi luovuttiin Kemijärvelle rakennetuista uusista turkiskoulun tiloista. Ne luovutettiin paikalliselle ylläpitäjälle kiinteämuotoisen ammattiopetuksen käyttöön. Alueellisen toiminnan kannalta ne olivat hyviä ratkaisuja, mutta kurssitoiminnalle ne olivat käännekohtia huonompaan suuntaan. Paikalliset ylläpitäjät tottuivat ajatukseen, että ei tarvitse rakentaa uutta, koska ammattikurssikeskukselta voidaan tarvittaessa lohkaista tiloja oman toiminnan käyttöön. Kurssikeskusten toiminta tuli vuonna 1990 tiensä päähän, ja samoin kävi myös Rovaniemellä. Alko i aikuiskoulutuskeskusten aika.

5.3.2 Arvot ja ammatillisen kurssitoiminnan uudistus 1990-luvun alussa

Edellä esitettyjen toimien seurauksena ammatillisen aikuiskoulutuksen kurssitoiminnan toinen koulutusreformi toteutui 1990-luvun vaihteessa. Reformin toteutuminen perustellaan seuraavilla havainnoilla ja päätelmillä.

Ammattikurssitoiminnan uudistamisen arvoperusta rakentui komiteamietintöjen pohjalta jo 1980-luvun puolivälissä. Niiden johdosta toteutettiin radikaali lainmuutos, jossa ammatilliset kurssikeskukset muutettiin aikuiskoulutuskeskuksiksi. *Lainmuutoksen* yhtenä hallinnollisena seurauksena kurssikeskukset nostettiin samalle oikeudelliselle tasolle ammattioppilaitosten kanssa. Ammatillisen aikuiskoulutuksen *rahoitusjärjestelmä* muutettiin liiketoimintaperiaatteella toimivaksi. Koulutuksen hankintajärjestelmään tuli mukaan myös mahdollisia muita koulutuksen tilaajia. Merkittäviä *työelämän kulttuurin muutoksia*, jotka vaikuttivat myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen, olivat tuolloin työnjohdovastuun siirtäminen osittain työntekijälle, asiakaspalvelun vaatimuksien kasvaminen eri muodoissaan, ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden merkitysten kasvu työyhteisöissä, yritystoiminnassa ja myös valtiiovallan vaatimuksissa. Uutena asiana tuli mukaan työn rationalisointi ja automatisointi, mikä muutti ja lisäsi koulutukselle asetettuja vaatimuksia uuden tekniikan sovellusten myötä.

Opetusministeriön tilaaman koulutuksen suunnittelun muutos kohdentui tutkintotavoitteiseen koulutukseen. Muutoksen seurauksena alkoi tutkintojen perusteiden suunnittelu, mikä näkyi *pedagogisen ajattelutavan muutoksena*. Koulutuksen toteutuksen osa-alueella se näkyi koulutuksen muuttumisena niin sanotuksi tutkintoihin valmentavaksi koulutukseksi.

Tutkintojen perusteiden suunnittelu opetushallituksen johdolla tuli mukaan *uutena pedagogisena suunnittelumuotona*. Niistä johdetut ja muutkin opetussuunnitelmat vahvisti tämän jälkeen ylläpitäjä. Oppiaineksen valinnan sisällöllinen ajattelu suunnattiin lähinnä tutkintotavoitteisen ajattelun normeihin. Toinen johtoajatus oli, että oppijalle alettiin lukea hyväksi kaikki aikaisemmin opittu osaaminen ja tieto. Opetettiin vain se, mikä oli tavoitteisiin nähden uutta. Siksi jokaiselle oppijalle alettiin tehdä henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Tutkintojen näytöt tuli tarvittaessa voida siirtää todellisiin työolosuhteisiin, esimerkiksi työpaikoille. Näytöt perustuivat kolmikanta-ajatteluun, eli valtuutus annettiin ulkopuolisille näyttötoimikunnille. Ne muodostettiin oppilaitosten, työntekijöiden ja työnantajien edustajista. Tutkinnonanto-oikeudet jouduttiin anomaan erikseen. Rahoitus tutkintojen järjestämiseen tuli opetusviranomaisilta

Kurssikeskusten aikaisemman päätuotteen eli työvoimapolitiittisen koulutuksen osalta kiinteä yhteistyö aikuiskoulutuskeskusten kanssa katkaistiin. Koulutushankintojen ostotoiminnasta johtuen aikuiskoulutuskeskukset joutuivat tämän jälkeen kilpailemaan koulutuksen hankinnoista ammattioppilaitosten ja muiden koulutuksen tuottajien kanssa. Työvoimapolitiittisen koulutuksen osalta muutos näkyi kilpailuttamisen lisäksi myös koulutuksen *suunnittelun pääpainon* siirtymisenä koulutuksen tilaajalle eli työvoimaviranomaisille. Käytännön syistä aikuiskoulutuskeskusten ei kannattanut suunnitella epävarmoja koulutusprojekteja, koska niiden saanti muuttui epävarmaksi ja suunnitteluun kohdennettu työ olisi muuttunut tappiolliseksi. Myöhemmin myös työvoimaviranomaiset alkoivat opetusviranomaisten ohella ostaa näyttötutkintoja. Muu aikuiskoulutus hankittiin normaaleja hankintaperiaatteita noudattaen.

Ammattikasvatushallitus lakkautettiin yhdessä kouluhallituksen kanssa ja tilalle perustettiin opetushallitus. Kuitenkin vielä ennen lakkauttamista Ammattikasvatushallitus koulutti onnistuneesti yhteistyössä JTO:n, TYO:n ja Lifimin kanssa kaikki ammattikurssikeskusten rehtorit, talouspäälliköt ja osastonjohtajat tulevan koulutusreformin hallintaan. Johtoryhmät puolestaan toteuttivat muutuskoulutuksen koko aikuiskoulutuskeskusorganisaatiossa. Tavoitteena oli kustannustietoisuuden ja liiketoiminnallisten periaatteiden ymmärtäminen ja toteuttaminen tulevassa ammattikurssitoiminnassa.

Suurin *arvomutos* oli markkinatalouden toimintaperiaatteiden ottaminen näkyvästi mukaan ammatillisen aikuiskoulutuksen toteutuksiin. Ne korostuivat osittain jopa moraalisten ja sosiaalisten arvojen kustannuksella. Tiedolliset ja taidolliset arvot sidottiin näyttöjen kautta kiinteämmin koulutuksen toteutuksiin. Valta-arvojen osalta huomattavin muutos oli, että merkittävä osa vallasta delegoitiin aluetason hallinnolle ja koulutuksen ylläpitäjälle. Oikeusarvojen osalta aikuiskoulutuskeskusten asemaa tasa-arvoistettiin muihin ammattioppilaitoksiin nähden. Kokoavasti voidaan todeta, että 1990-luvun ammatillista aikuiskoulutuskurssitoimintaa koskeva koulutusreformi täytti kaikki käsitelmäritellyssä esite-

tyt koulutusreformin ehdot (luku 2.3.3). Reformi merkitsi myös toimintaja työkuulttuurin lähes täydellistä muutosta.

Muita *arvoperustan* näkyviä *muutoksia* oli useita. Esimerkiksi oikeudenmukaisuusarvojen osalta positiivista oli se, että aikuiskoulutuskeskukset rinnastettiin juridisesti muiden ammattioppilaitosten kanssa samalle viivalle. Kilpailuttaminen sen sijaan ei toiminut yksityisten koulutuksen tuottajien kanssa tasa-arvon periaatteiden mukaan. Tiedollisten ja ammatillisten arvojen asema pelastui näyttötutkintojen myötä. Niistä on muodostunut myös vapaatavoitteisen ammatillisen aikuiskoulutuksen tuki ja kivijalka. Varsinkin työvoimapolitiittinen koulutus olisi koennut kansallisen inflaation ilman näyttötutkintojärjestelmän kehittämistä. Moraaliset arvot, jotka aikanaan kuuluivat läheisesti ammattikasvatukseen, joutuivat laman alkuaikoina taka-alalle.

Seuraukset näkyivät monitasoisesti. Yhteisön tasolla reformi merkitsi koulutuksen suunnittelun päävastuun siirtymistä työvoimakoulutuksen ostajalle. Ilmeisiä ristiriitoja syntyi yhteiskunnan asettamien ja koulutuksen hankkijoiden tavoitteiden välille. Ostotoiminta noudatti työhallinnon luomia kaupallisia kriteerejä. Ne poikkesivat kuitenkin huomattavasti liike-elämän liiketoiminnasta. Kaupallisten arvojen osalta ostotoiminta täytti lainsäätäjän odotukset. Koulutukselle asetetut muut arvot kaatuivat reformin jälkeisillä vuosilla oppilastyöpäivälle asetettuun keskihintaan. Järjestelmämuutos vaikutti negatiivisesti koulutuksen saatavuuteen, tasa-arvoisuuteen, laatuun ja oikeudenmukaisiin mahdollisuuksiin saada ammatillista aikuiskoulutusta. Ristiriitoja syntyi esimerkiksi niin sanottujen kalliiden valtakunnallisten alojen koulutushankinnoissa. Opiskelijat, jotka hakeutuivat valtakunnalliseen erityisalojen koulutukseen työvoimapiirin ulkopuolelta, joutuivat diskriminoinnin kohteeksi. Seurauksena oli, että kyseinen koulutus alkoi näivettyä ja osittain se lakkasi kannattamattomana kokonaan – mikä ei suinkaan ollut lainsäätäjän alkupeäinen tavoite. Myöhemmin tilanne on parantunut hieman.

Aikuiskoulutuskeskusten ammatillisen koulutuksen tason ja kehityksen pelastukseksi muodostui opetushallituksen käynnistämä näyttötutkintojärjestelmä. Sitä kautta aikaansaatu kolmikantajärjestelmä pakottaa ainakin koulutuksen päätoimialoilla koulutuksen jatkuvan ajantasaistamiseen ja pitkäjänteiseen suunnitteluun. Koulutuksen kehittämiseen saatiin lisäresursseja myös uusien EU-projektien myötä, joiden merkitystä ei voi väheksyä. Aikuiskoulutuskeskukset joutuivat julkisen valvonnan alaisina oppilaitoksina ylläpitämään toimintoja, joilta kilpailijat välttyivät. Näitä olivat muun muassa arkistointivelvoite, oppilashuollon ja tilintarkastusvelvollisuuden ylläpitäminen. Muut kilpailevat ammattioppilaitokset eivät aina sijoittaneet kaikkia kustannuksiaan tekemiinsä tarjouksiin. Se oli mahdollista, koska ne saivat päätulonsa kiinteämuotoisen koulutusjärjestelmän kautta. Sen sijaan aikuiskoulutuskeskukset joutuivat ottamaan mukaan kaikki kustannukset tekemiinsä tarjouksiin. Aikuiskoulutuskeskuksille se oli pakon sanelemaa, koska ne olivat niiden lähes ainoa

tulon lähde. Kilpailusta muodostui varsinkin alkuaikoina vääristynyttä ja näennäistä. Siitä hyötyi vain koulutuksen hankkija. Kilpailuttaminen toi lieveilmiönä mukanaan liikemaailman raadollisuuden.

Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen arvojen muutos vuoden 1991 alussa muistutti todellista työelämän murrosta. Toiminta muuttui heti alusta alkaen turbulentiksi ja hektiseksi. Kaupalliset arvot tulivat uutena ulottuvuutena kaikkiin toimintoihin. Liiketoiminnallisuus jouduttiin soljuttamaan läpi koko organisaation. Kaupankäynnin onnistumisesta riippui yksilön ja koko työyhteisön toiminta. Tietoisuus taloudellisesta tilanteesta koski kaikkia yhteisön jäseniä jokaisessa toimintaporttaassa. Arvoperustan näkyvimmäksi arvoksi kohosivat taloudelliset arvot kaikkine liiketalouden käsitteineen ja symboleineen. Ostojärjestelmään siirtyminen edellytti taloudellisen ajattelutavan läpäisemistä koko organisaatiossa. Se merkitsi myös muutoksia sosiaalisessa kentässä. Epävarmuus tulevaisuudesta materiaalisten arvojen korostumisen myötä aiheutti paljon hämmennystä. Koko henkilöstön ajattelutapa piti alistaa kaupallisten tunnuslukujen ja hyötyarvon mukaiseksi. Kaikesta epävarmuudesta huolimatta, reformissa onnistuttiin kohtuullisen hyvin. Yhteiskunnan taholta tulleet hyötyarvojen painotukset aiheuttivat jokaisen ammattikouluttajan mielessä ristiriidan todellisen oppimisen ja osaamisen välille. Lähes pääasiaksi muodostui taloudellisen hyödyn tavoittelu koulutuksessa, joka koulutuksen tavoitteena oli vierasta koko koulutusorganisaatiolle.

Toinen suuri toimintakulttuurin muutos koski valta-arvoja. Lainsäädännön uudistuksen keskeisenä toimenpiteenä koulutuksen suuntaamisen vallankäyttö jalkautettiin aluetasolle. Muutos näkyi ensimmäisenä työviranomaisten koulutuksen hankintapäätöksissä. Kuten edellä on jo käynyt ilmi, aluetason koulutuksen hankkijat diskriminoivat niin sanottuja kalliita teknisiä ja valtakunnallisia koulutusaloja. Varoja ei haluttu käyttää oman toimialueen ulkopuolisiin hankintoihin. Lama vielä pahensi tilannetta, koska työviranomaisten tavoitteet eivät koskeneet pelkästään ammatillisia tavoitteita. Päälimmäiseksi tavoitteeksi tuli käytännössä työvoiman mahdollisimman suuren määrän siivoaminen pois työttömyyskortistosta eli säilöminen aikuiskoulutusorganisaatioihin. Ammatilliset arvot kokivat osittain inflaation eli jäivät taka-alalle.

5.3.3 Postmodernin aikuiskoulutuskeskuksen arvot

Lapin ammattiopiston aikuiskoulutuskeskuksen aika (2002–2007) on seurausta aikuiskoulutusjärjestelmän toisesta reformista (1991). Se on uusi esimerkki toiminta- ja johtamiskulttuurin muutoksesta. Tulokset osoittavat, että ammattikurssitoiminta on jäänyt toissijaiseksi koulutuskuntayhtymän muihin toimintoihin nähden. Johto on menettänyt otteensa aikuiskoulutuskeskuksen varsinaisesta koulutustehtävästä. Sekä luottamusmies- että virallinen johto on etäinen ja vieras aikuiskeskukseen toimijoille. Aikuiskoulutuskeskuksen koulutuksen suunnittelu on jäänyt pel-

kästään yksittäisten toimijoiden varaan. Tilojen yhdistäminen on aiheuttanut aikuiskoulutustoiminnalle enemmän haittaa kuin hyötyä. Työyhteisön hajottamisen myötä on menetetty yksilö- ja yhteisövoimaantuminen ja niiden myötä tunne toiminnan tärkeydestä ja merkityksellisyydestä. Yhteiskunnan asettamien arvojen ja koulutusreformin yhteys on jäänyt vajavaiseksi. Tutkimushenkilöiden haastattelujen analyysit ja tilanteiden observoinnit ovat osoittaneet Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen henkilöstön kokeneen rajut muutokset uudelleen Lapin ammattiopiston yhdistämisen myötä. Heidän kokemassaan viimeisen vaiheen sosiaalisessa kentässä on runsaasi ristiriitoja.

Aikuiskoulutuskeskuksen opettajien itsenäisyys on kokenut kovan kolauksen sen jälkeen, kun aikuiskoulutuskeskus liitettiin ammattiopistoon. Ylläpitäjän valtaa on käytetty yli opetushenkilöstön vallan niissäkin asioissa, joissa olisi ollut tärkeää kuulla tai jopa ottaa suoritusporras mukaan uudistuksia tehtäessä. Valtaa on käytetty joissakin tapauksissa ankarasti, jolloin se on aiheuttanut työyhteisössä pelkoja ja yhteisvoima ei ole enää päässyt vallitsevaksi. Jäljellä on ollut vain kokemukset entisen työyhteisön toimivuudesta ja katkeruus sen menettämisestä. Menettämisen tuska on aiheuttanut vielä lisää voimattomuutta, jolloin myönteisten seikkojenkaan kokemuksia ei haluta enää nähdä. Voimattomat yksilöt eivät kykene tukemaan toisiaan, etenkin jos yhteisöllisyys on tehty mahdolliseksi eri yksiköihin hajauttamalla.

Analyysien perusteella voidaan todeta esimerkiksi yhteisövoimaantumisen näkökulmasta useita yhteisön itsetunnon osa-alueen menetyksiä. Uusien johtamismenetelmien seurauksena *päämäärä ja tavoitetietoisuus* ovat hämärtyneet. Huoli työyhteisön tulevaisuudesta on horjuttanut sen *itseluottamusta* oleellisesti. *Vastuullisuuden* myönteiset tuntemukset ja palaute oman työn myönteisistä tuloksista on jäänyt sattumanvaraiseksi. Se on ollut seurausta johtamissuhteiden etäntymisestä kauemmaksi aikuiskouluttajien työyhteisöstä. Niin muodollinen kuin asiallinenkin työnjohto on ollut kykenemätön vastaamaan suoritusportaan sille asettamiin johtamisen tarpeisiin ja odotuksiin. Aikuiskoulutuskeskuksen henkilöstön tiedostettu eläminen ammattiopiston heikompana osapuolena ei ole voinut olla vaikuttamatta negatiivisesti työyhteisön *itsetuntoon*. Siitä on osoituksena tutkimushenkilöiden lukuisat palautteet ja haastatteluresultatit. Myös *palkitseminen ja tunnustuksen antaminen* työsuorituksista on asiaa professionaalisesti ymmärtämättömälle työnjohdolle ollut vierasta. Postmodernissa johtamismallissa se tuskin olisi mahdollistakaan.

Lapin ammattiopiston aikuiskoulutuskeskuksen toimintamalli on yksi esimerkki kuntayhtymien ylläpitämän aikuiskoulutuskeskuksen toiminta- ja johtamiskulttuurista. Siinä sekä luottamusmies- että virallinen johto on etäinen ja vieras aikuiskoulutuskeskuksen toimijoille. Muodollisella johtamistavalla saavutetaan asiantuntijaorganisaatiossa vain muodollisia tuloksia. Tapausesimerkkimme Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen tulokset osoittavat, että asiantuntijaorganisaatiota, mitä aikuiskoulu-

tuskeskuksetkin ovat, tulisi johtaa “joukkojen edestä” – ei pelkästään pu-naisten valojen ja kirjoituspöydän takaa. Työyhteisön hajottamisen myötä on menetetty yksilö- ja yhteisövoimaantumisen antama motivaatio ja tuki toiminnalle. Yhteiskunnan asettamien arvojen ja koulutusreformin yhteys on jäänyt vajavaiseksi.

Reformin myötä tapahtunut valta-arvojen jalkauttaminen johti Rovaniemen aikuiskoulutuskeskuksen pilkkomisen kohteeksi. Poliittisten päätösten seurauksena aikuiskoulutuskeskus on joutunut kokemaan näivetty-misen, jonka päässä näkyy vain lopullinen hajaantuminen ja joutumi-nen muiden toimijoiden uhriksi. Siitä on osoituksena aikuiskoulutuskeskuksen jäännös eli postmoderni aikuisten oppimiskeskus. Voidaan kysyä, onko aikanaan toimiva ja valtakunnallisestikin vahva aikuisten ammat-tioppilaitos tullut tiensä päähän?

Vallan jalkauttamisen myötä aikuiskoulutuskeskusten kehitys taustayh-teisöstä ja sen toimintamuodosta johtuen alkoi näkyvästi muuttua eri suuntiin. Yksittäisen ylläpitäjän kuten yksittäisen kunnan, säätiön tai kunnallisen osakeyhtiön ylläpitämät laitokset alkoivat kehittyä myönteis-esti. Ne ohittivat yhteistuloksissa (oppilastyöpäivissä) vuoden 2006 tu-loksissa suurten kuntayhtymien ylläpitämät yksiköt, joka on puolet ai-kuiskoulutuskeskusten kokonaismäärästä (24kpl AIKE GROUP:n tilas-to 28.8.2007).

Mahdollisina *jatkotutkimuksen aiheina* voisi olla esimerkiksi se, kuin-ka säätiö-, osakeyhtiö- ja yhdistystaustaiset sekä yksittäisten kuntien yl-läpitämät aikuiskoulutuskeskukset ovat menestyneet koulutusreformei-sa. Olisi mielenkiintoista selvittää myös, miksi niiden yhteinen oppilastyö-päivätulos on vuoden 2006 tuloksissa ohittanut kuntayhtymien ylläpi-tämät aikuiskoulutuskeskukset. Oletuksena voidaan todeta, että niiden toiminta on ollut tehokkaampaa kuin suurten kuntayhtymien. Tarkem-pana kohteena voisi olla myös niiden johtamisjärjestelmien ja vallankäy-tön sekä henkilöstön työtyytyväisyyden tutkimus. Aiheista voisi löytyä mielenkiintoisia tutkimuskohteita, sillä jo ennako-oletuksena voidaan todeta niissä huomattavia järjestelmäkohtaisia eroavaisuuksia. Tuloksil-la voisi olla merkitystä etsittäessä parempia ja tarkoituksenmukaisempia aikuiskoulutuskeskusten ylläpitämisstrategioita.

Lähteet

- Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. 69. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aaltola, J. 1994. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. Cydenius-instituutin tutkimuksia 4/1992. Jyväskylän yliopisto/Cydenius-instituutti. Kokkola 1992.
- Aaltonen, T. Junkkari, L. 1999. Yritysten arvot ja etiikka. WSOY yritysjulkaisut. Porvoo: WSOY.
- Ahlman, E. 1920. Arvojen ja välineitten maailma. Jyväskylän yliopisto Filosofian laitos. Julkaisu 49. Helsinki: Tietosanakirjapaino.
- Ahlman, E. 1939. Kulttuurin perustekijöitä, Kulttuurifilosofisia tarkasteluja. Jyväskylä: Gummerus.
- Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi. Johdatus ihmisen antropologian kysymyksiin. Porvoo: WSOY.
- AIKE GROUP:n tilasto 28.8.2007.
- Aikuiskoulutus. 1996. Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen asiakaslehti 96/1.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allaire, Y. & Firsirotu, M. 1984. Theories of Organizational Culture. *Organization Studies* 5, (2), 193 – 226.
- Allardt, E. 1997. Yhteiskunnalliset muutospaineet siirryttäessä 2000-luvun yhteiskuntaan. Teoksessa T. Toiviainen (toim.) Aikuiskasvatus: Avain XXI:n vuosisadan haasteisiin. UNESCO:n viides aikuiskasvatuksen maailmankonferenssi ja sitä edeltänyt Suomen kansallinen seminaari. Helsinki: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö, 55 – 65.
- Allardt, E. – Littunen, Y. 1979. *Sosiologia*. Porvoo: WSOY.
- Alston, W. P. 1964. *Philosophy of Language*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Aristoteles. 1989. Osa IIV, Nikomakhoksen etiikka. (suom. Simo Knuutila) *Gaudeamus, Classica-sarja*. Helsinki: Painokaari.
- Aristoteles. 1991. Osa IIIV, *Politica*. (suom. A. M. Anttila 1991) *Gaudeamus, Classica-sarja*, Jyväskylä: Gummerus.

- Aro, J. 2000. Tietoteknologinen kehitys ja yhteiskunnallinen muutos. Teoksessa M. Vuorensyrjä & R. Savolainen. (toim.). Tieto ja tietoyhteiskunta, Helsinki: Caudeamus, 136–158.
- Asetus koulutussuunnittelun neuvottelukunnasta 842/1984.
- Asetus työllisyyskoulutuksesta 199/1987.
- Asetus työllisyyskoulutuksesta 415/1988.
- Asetus ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 812/1988.
- Asp, E. & Peltonen, M. 1980. Työnsosiologia. Helsinki: Otava.
- Aspelin, G. 1959. Ajatuksen tiet. Suom. J. A. Hollo. 1958. Porvoo: WSOY.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action, A social cognitive theory. NJ: Prentice-Hall.
- Berkley, G. 1713; 2006. A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge. Kustantaja: Authorhouse.
- Carter, P. & Jackson, D. 1993. Modernism, postmodernism and motivation, or why expectancy theory failed to come up to expectation. In: Postmodernism and organizations. Ed. by Hassard & Parker. London: Sage Publications.
- Candy, P. 1991. Self-Direction for Lifelong Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dilthey, W. 1927. Der Aufbau geschichtlichen, Welt in den Geisteswissenschaften.
- Gesammelte Schriften VII, B. Groethysen, B. G. Teubner (toim.) Leipzig und Berlin.
- Ekola, J. 1991. Miten onnistui ammatillisen keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpano. Teoksessa Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla, Selvitys uudistuksen toteuttamisesta ja toteutusympäristöstä. Tutkimuksia ja selosteita 30. VAPK-kustannus, Ammattikasvatushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Ernest, P. 1995. The One and the Many. In Steffe, L. P. & Gale, J. (eds.) Constructivism in Education. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 459–486.

- Frankl, V. E. 1983. Olemisen tarkoitus. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1986. The Archeology of Knowledge. London: Tavistock.
- Fullan, M. 1982. The meaning of educational change. Teachers College Press. Columbia University.
- Fullan, M. 1991. The New Meaning of Educational Change. New York: Teacher College. Press.
- Fullan, M. 1994. Innovation, Reform and Restructuring Strategies. Teoksessa P. Ruohotie, & P. Grimmett. (toim.) New Themes for Educational in a Changing World. Saarijärvi: Career Development Finland, 147–166.
- Gadamer, H - G. 1965. Wahrheit und Methode, Grundzuge einer philosophischen. Germany: Tuebingen.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1981. Effective evaluation, Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco; Calif. Jossey-Bass.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1987. Research Evaluation and Policy Analysis Heuristics for Disciplined Inquiry. Policy Studies Review, 5, (3), 546–565.
- Habermas, J. 1981. Artikkelit Modernity Versus Postmodernity 1981.
- Habermas, J. 1994. Modernity versus Postmodernity. In: Culture and Society. Contemporary debates. Ed. J.C. Alexander and S. Seidman. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 342–353.
- Habermas, J. 1994. Diskurssietiikka – huomioita perustelevaan ohjelmaan. Teoksessa J. Kotka-virta (toim.) Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981–1989. Tampere: Gaudeamus. 98–164.
- Hegel, G. W. F. 1966. Vorlesungen über die Philosophie der Religion, I osa. (toim.) G. Larsson, F. Hamburg: Meiner.
- Heidegger, M. 1926. Sein und Zeit, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heikkilä, J. – Heikkilä, K. 2005. Voimaantuminen työyhteisön haasteena. Porvoo: WSOY.

- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 2007. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.
- Heikkinen, A. 1980. Historiatutkimuksen päämäärät ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, A. Borgman, M. Henrikson, L. Korkiakangas, M. Kuusisto, L. Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 2001. Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus.
- Hirsijärvi, H. Remes, P. ja Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsijärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteiden filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirvi, V. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen koulutuspoliittiset tehtävät, Ammatillisen aikuiskoulutuksen ajankohtaisseminaari. Luentomoniste. Finlandia-talo 17.11.1998.
- Hoikkala, T. 1990. (toim.), Kieli, kertomus ja kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus.
- Honka, J. 1996. The Leader's Role in the Development of An Educational Institution. In: P. Ruohotie, J. Honka & B. Beirsto (eds), New Themes for Vocational Education. Saarijärvi: University of Tampere.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. 2000. (toim.) Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, Skenaariot opettajan työn muutoksessa ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010, Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys 10. Opetushallitus 2000. Helsinki.
- Huttu-Hiltunen, V. 1996. Muisteluksia poromieskoulutuksesta. artikkeli/haastattelu Reima Kangas. Aikuiskoulutus lehti 1, 12.
- Jaakkola, R. ja Mäkinen, M. 1995. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminnan laadun muuttuminen. Teoksessa J. Katajisto. (toim.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen toiminnan kehityspiirteitä vuosina 1991 – 1993. Opetushallitus, moniste 26. Helsinki.
- Jaala, J. 2007. Koulutuksella ihmisläheisyyttä. Lehtiartikkeli, Suomen Aulehti 3.
- Jaatinen, P. 1999. Synergian siemenet ja torajyvät, Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Väitöskirja. Turun yliopisto, Turun yliopiston julkaisu sarja c. osa 148.

- Jaspers, K. 1970. Johdatus filosofiaan. Keuruu: Otava.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. Pohjimmaiset asuntomarkkinat. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto.
- Juhela, A. 1986. Ammattikasvatushallituksen alainen ammattikurssitoiminta vuonna 1986.
- Tutkimuksia ja selosteita, Ammattikasvatushallitus Suunnittelu- ja kehittämisosasto 11. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Junnola, R. & Juuti, P. 1994. Arvot ja johtaminen. JTO-tutkimuksia sarja 7. Tampere: Tammer-Paino.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet, 2. tark. p. Jyväskylä: Gummerus.
- Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen, Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Aavaranta-sarja n:o 18. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Aavarata-sarja 38, Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1997. Yrityskulttuurin murros. Aavaranta – sarja 31. Tampere: Tammer-Paino.
- Juuti, P. 1998. Yhteistä arvomaailmaa etsimässä. haastattelu Sonera sound. Arvojoulukuu 1998.
- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 4, JTO – tutkimuksia, Sarja 9. Helsinki: Työterveys-laitos, Johtamistaidon Opisto.
- Järvinen, P. ja Järvinen, A. 1994. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järvinen, P. ja Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampereen Yliopisto. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Kant, I. 1990. Siveysopilliset pääteokset. (Suomennokset sekä johdannolla ja selityksillä varustanut J. E. Salomaa1928). Porvoo: WSOY.
- Karlsson, F. 1999. Yleinen kielitiede. Helsinki: Gaudeamus.

- Katajisto, J. 1993. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset. Opetushallitus. Suomalainen aikuiskoulutus 3. Helsinki: Painatuskeskus.
- Katajisto, J. 1995. (toim.) Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminnan kehityspiirteitä vuosina 1991 – 1993. Opetushallitus. Moniste 26. Opetushallitus. Helsinki.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 933, Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kolehmainen, S. 1997. Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa, Innovaatioiden diffuusioon liittyvien tekijöiden tarkastelua yhdessä ammattikorkeakouluformiin osallistuvassa kokeiluyksikössä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 543.
- Komiteamietintö 1983:54. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintö. Opetusministeriö 1983. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1983:55. Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö. Opetusministeriö 1983. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1983:81. Ammatillisen koulutuksen kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmän muistio. Opetusministeriö 1983. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1987:11. Ammatillisen koulutuksen säädöstoimikunnan III osamietintö. Opetusministeriö 1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1988:34. Kurssikeskustoimikunnan mietintö. Opetusministeriö 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1993:16. Koulutuksella 2000-luvulle. Koulutus suunnittelun neuvottelukunnan selvitys. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993. Helsinki: Tabloid.
- Koro, J. 1994. Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuoto-kokeilussa. Jyväskylän yliopisto.
- Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön kiertokirje 1.1.1942.
- Kulmala, J. 2000. Työssäoppiminen, sen monet muodot ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen. (toim.) Työssäoppi-

- misen haasteet ammattikasvatukselle. Julkaisu D:126. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 41 – 46.
- Kuuskoski, Viljo. 1971. Lahden kesäyliopiston avajaisluento 3.6.1971, luentomoniste. Opetushallituksen arkisto (OHA).
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Kuch, M. 1987. Ymmärtämisen haaste. Luento. Lapin Kesäyliopisto.
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksessa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 38. Jyväskylä.
- Kähkönen, I. 1984. Kasvatuksen historian projektiryhmän opas. Lapin korkeakoulu. Sarja C Opintojulkaisuja, 5. Rovaniemi.
- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muuttuminen, Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993 – 1997. Väitöskirja. Acta Wasaensia, Vaasan yliopisto.
- Lahtinen, M. Lankinen, T. Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Porvoo: WSOY.
- Laiti, I. 1996. Muisteluksia 25 vuoden takaa ja aikana, haastattelu Reima Kangas. Aikuiskoulutuslehti 1, 12.
- Laki työllisyyskoulutuksesta 85/1986.
- Laki työllisyyskoulutuksesta 47/1987.
- Laki näyttötutkinnoista 631/1988.
- Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 637/1988.
- Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 760/1990.
- Laki työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta 763/1990.
- Laki ammattitutkinnoista 306/1994.
- Leskinen, R. 1996. Juhlaesitelmä. Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen 25-vuotisjuhla. 16.8.1996.
- Leskinen, R. 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Teoksessa R. Leskinen, A. Talka & P. Pohjonen (toim.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet, Pika-koulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Am-

- matillisten Aikuiskoulutuskeskusten Liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 12 – 152.
- Leskinen, R. Talka, A. & Pohjonen, P. 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet, Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten Aikuiskoulutuskeskusten Liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus.
- Levoń, M. 1943. Esitelmä Teollisuuden työtehopäivillä 3.10.1943. STA EA 08/B 23.
- Luke, A. 1996. Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. In Apple, M.W. (Ed), *Review of Research in Education* 21, 3 – 48. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Luukka, M-R. 1999. Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen intersubjektiviteettiin. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Communication* 4.
- MacNamara, J. 1972. Cognitive Basis of Language Learning in Infants. *Psychological Review*, 79: 1 – 13.
- Mannermaa, M. 1993. Tulevaisuus – murroksesta mosaiikkiin. Helsinki: Otava.
- Mannermaa, M. 1997b. Suomi ja kestävä kehitys tietoyhteiskunta. Julkaisussa Suomen tulevaisuus – taloudesta arvoihin. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle, osa II. Oheisjulkaisu 2. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1997/6, 293 – 356.
- Mannio, N. A. 1933. Ammattikurssit ja työtuvat työttömyyden lievittämiskeinoina. *Sosiaalinen Aikakauskirja* 1/1933, 4 – 10.
- Matikainen, J. 1997. Koulutuksen laatu organisaatiokulttuurisesta näkökulmasta. *Aikuiskasvatus* 3, 209 – 218.
- Moilanen, P. 2000. Laadullisen tutkimuksen filosofia. Teoksessa *Kasvatus* 2/2000, Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 183 – 188.
- Moore, G. E. 1903. *Principia Ethica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, G. E. 1969. *Etiikan peruskysymyksiä*. Helsinki: Otava.
- Morris, C. 1970. *Foundations of Theory of Signs*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42 – 61.
- Mäki, U. 1987. Tieteellinen realismi ja marxismi. Teoksessa I. Niiniluoto ja E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 74 – 110.
- Nietzsche, F. 1962. Näin puhui Zarathustra. (suom.) 3. painos, Helsinki: Otava.
- Nietzsche, F. 1989. Iloinen tiede. Suom. J. A. Hollo. Alkuteos, Die fröhliche Wissenschaft. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Otava.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Julkaisusarja B 23. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Niinistö, K. 1985. Tulkinnallinen paradigma aikuiskoulutuksen arvioimisessa. Julkaisusarja B 39. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. (toim.) Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nissilä, S-P. 2007. Opettajan työ muutoksessa – muuttuuko ajattelu ja mi-näkuva? Ammatikasvatuksen aikakauskirja 3. Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö, OKKA-säätiö, 7 – 22.
- Nykänen, J. 1996. Neljännesvuosisata aikuisten suoritustason ammatillista koulutusta, Aikuiskoulutus, Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulu-tuskeskuksen asiakaslehti 1.
- Nykänen, J. 2001a. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus ja sen juuret. Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen 30-vuo-tishistoriikkijulkaisu.
- Nykänen, J. 2001b. Lähtökohtia ammatillisen koulutuksen kehittämistä oh-jaavien arvojen tarkasteluun. Lisensiaatintyö. Tampereen yliopisto. Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nyysölä, K. 2002. Koulun ulkopuolella opitun tunnustaminen. Moniste 13. Opetushallitus.

- Oinas, A. 1996. Muisteluja kurssikeskusten alkuvaiheista ja ajatuksia aikuiskoulutuskeskusten tulevaisuudesta. *Aikuiskoulutus*, Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen asiakaslehti 1, 12.
- Oliver, M. 1999. *Filosofian historia - suuria ajattelijoita 4000 vuoden ajalta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Opetusministeriön kirje, Dno 252/439/98. Koulutuksen järjestämislupien uudistaminen. 7.8.1998.
- Opetushallituksen määräys tutkinto- ja vapaatavoitteisesta aikuiskoulutuksesta 50/1995.
- Opetushallituksen määräys 65/041/2000. Määräys näyttötutkintomestari-koulutuksen perusteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2007. *Näyttötutkinto-opas*. Opetushallitus. Helsinki.
- Parker, I. 1992. *Discourse dynamics. Critical analysis for Social and Individual Psychology*. New York: Routledge.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and Research Methods*. 2nd ed. Sage Publications, USA.
- Phillips, D. C. 1995. The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher* 24, (7), 5–12.
- Pikakoulutuslautakunnan mietintö 6/1944, 14.
- Pirkkalainen, J. 2003. *Työhön, työssä ja työstäoppiminen. Toimijuus ja työn muutos*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 978. Tampereen yliopisto: Tampere.
- Platon, 1981. *Valtio*. Platon Teokset, neljäs osa. (suom.) M. Itkonen-Kaila, Helsinki: Otava.
- Pohjonen, P. 1997. Jatkuva koulutus vaatii jatkuvaa kehittymistä. Teoksessa *Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet, Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin*. Aikuiskoulutuskeskusten Liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 287–295.
- Pohjonen, P. 2000. *Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis; 844.
- Pohjonen, P. 2000. *Työssäoppimisen roolimutokset*. Teoksessa *Työssäoppimisen juhlaseminaari 2000*. Hämeen ammattikorkeakoulu, Julkaisu A:10. Hämeenlinna: Saarijärven Offset, 29–45.

- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology*. London: Sage Publication.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage (ensimmäinen laitos 1987).
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen*. Porvoo: WSOY.
- Raivola, R ja Vuorensyrjä, M. 1998. *Osaaminen tietoyhteiskunnassa*. Sitra 180. Helsinki: Hakapaino.
- Rauhala, L. 1987e. Psykkisesti häiriintyneen maailmankuvan konstituu-tion analyysi. *Ajatus* 44. Suomen Filosofian yhdistyksen vuosikirja, 129 – 146.
- Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*. Oxford: Clarendon Press.
- Rawls, J. 1988. *Oikeudenmukaisuusteoria*. Porvoo: WSOY.
- Recher, N. 1969. *The Introduction to Value Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Renvall, P. 1965. *Nykyajan historiatutkimus*. Porvoo: WSOY.
- Rickert, H. 1921. *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*: Tübingen.
- Rokeach, M. 1973. *The Nature of Human Values*. New York: Tree Press.
- Ropo, E. & Jahnukainen, I. 1989. Pienyrittäjien liiketoiminnallinen oppimi-nen. Tapaustutkimus liiketoiminnallisen ajattelun muutoksista kog-nitiivisen oppimisteorian näkökulmasta. *Hallinnon tutkimus* 1.
- Rose, G. 1987. *Decipheing sociological research*. 4. pianos. London: Mac Millan Education.
- Ruohotie, P. 1990. *Kannustava johtaminen*. Ammattikasvatussarja 2. Tam-pereen yliopisto, Hämeenlinna: Hämeenlinnan opettajankoulutus-laitos.
- Ruohotie, P. 1991. *Ammattikasvatuksen tutkimus*. Hämeenlinnan tutkimus-yksikössä 1990 – 1991. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opetta-jankoulutuslaitos, Tampereen yliopisto. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Ruohotie, P. 1992. *Kasvuedellytykset ammatillisissa oppilaitoksissa*. Teok-sessa *Joustava koulutusrakente ammatillisen koulutuksen kehittä-mishankkeena*. Ammattikasvatus-sarja 5. Tampereen yliopiston Hä-meenlinnan opettajankoulutuslaitos, 3 – 44.

- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Hämeenlinna. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu, 38–41.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 1/2003. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Ruohotie, P. - Honka, J. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Edita.
- Russel, B. 1961. The Analysis of Mind. London: George Allen & Unwin. (suom.) Oksala. Filosofian ongelmat. Otava: Helsinki.
- Räikkä, J. 1993. Arvojen kehityksen ongelma. Teoksessa Miten tutkimme tulevaisuutta? M. Vapaavuori (toim.). Kommunikatiivinen tulevaisuuden tutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, Helsinki: Painatuskeskus.
- Räsänen, H. 1993. Työmarkkinakoulutus OECD-maiden työvoimapolitiikassa. Tutkimusraportti työmarkkinakoulutuksen tavoitteista, voimavarojen käytöstä ja tuloksista OECD-maiden työvoimapolitiikassa. Työpoliittinen tutkimus Nro 62. Työministeriö. Helsinki: Hakapaino.
- Räsänen, J. 2002. Voimaantumisen oikeus ja välttämättömyys. Ammatillisen voimaantumisen edellytykset ja käytäntö. Julkiviestintä Oy:n Suomen Työvalmennuksen julkaisu. Lahti: Päijät-Paino.
- Saarinen, E. 1986. Fenomenologia ja eksistentialismi, Teoksessa, I. Niiniluoto ja E. Saarinen. Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 111–144.
- Saarinen, E. 1994. Filosofia. Porvoo: WSOY.
- Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Väitöskirja. Tampereen Yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1041.
- Salomaa, J. E. 1960. Immanuel Kant, Elämä ja Filosofia. Porvoo: WSOY.
- Sarason, S. 1990. The predictable failure of educational reform. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sartre, J.-P, 1936. L'Imagination, Presses Universitaires de Franse.

- Sartre, J.-P. 1960. *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J.-P. 1967. *Esseitä II*. Helsinki: Otava.
- Schall, M. 1983. A Communication – Rules Approach to Organizational Culture. *Administrative Science Quarterly*, 28 (December 1983), 557–581.
- Schein, E. 1984. Coming to a New Awareness of Organisational Culture. *Sloan Management Review*. Winter 1984, 3–16.
- Schein, E. 1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. *Science Quarterly*, 31, Espoo: Weilin+Göös, 403–421.
- Shrivastava, P. 1985. Integrating Strategy Formulation with Organizational Culture. *Journal of Business Strategy*. Winter 1985, 5, (3), 103–110.
- Sitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulun opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Ouluensis* 37, Oulu.
- Sillman, E. 1990. Kulttuuri inhimillisen olemisen todellisuutena. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.). *Tuokio ja totuus*, Juhlakirja Reijo Wileniukselle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Filosofian laitoksen julkaisu- ja 42, 91–100.
- Skinner, B. F. 1971. *Mikä Ihmistä Ohjaa?* Porvoo: WSOY.
- Suhonen, P. 1988. *Suomalaisten arvot ja politiikka*. Porvoo: WSOY.
- Suoninen, E. 1997. *Miten tutkia moniäänistä ihmistä?* Väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 580.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tutoriksi, Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in psychology and social research* 236.
- Timonen, O. 1971. Työllisyyskoulutuksen käynnistymisestä Lapin läänissä. Teoksessa *Maakuntamme Lappi*. 79–80.
- Toimintakertomus 1991. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1992. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1994. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.

- Toimintakertomus 1995. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1997. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1998. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1999. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 2000. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Tuijinman, A. C. 1992. Paradigm shift in Adult Education. In Tuijinman & kamp (ed) Learning Across the Lifespan. Hague.
- Tuohinen, R. 1990. Työlle viileä sukupolvi? Nuorten työlle antamista merkityksistä, niiden tutkimisesta ja tulkinnasta. Työvoimapolitiittinen tutkimus 1/1990. Helsinki: Työministeriö.
- Turunen, K. E. 1988. Ihmisen kasvatus. Jyväskylä: Ateena Kustannus.
- Turunen, K. E. 1990. Ihmisen ymmärtäminen. Jyväskylä: Ateena Kustannus.
- Vapaavuori, M. 1993. Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen tulevaisuuden tutkimus Suomessa. Acta Futura Fennica 5. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, Helsinki: Painatuskeskus.
- Varmola, T. 1995. Aikuiskoulutuksen muutoksen hallinta: esimerkkinä Vaasan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Julkaisusarja A 2/94. Tampereen yliopisto, Tampere: Jäljennepalvelu.
- Varmola, T. 1996. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Esimerkkejä ja tulkintoja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 524. Tampereen yliopisto: Vammalan Kirjapaino.
- Varmola, T. & Jokisuu, M. 1995. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten sisäinen ja ulkoinen muutos: tutkimus toimintastrategioista Raahan, Tampereen ja Ylä-Savon seudulla. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 54. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Väitöskirja. Acta universitatis Tamperensis vol. 588. Tampereen yliopisto.

- Veivo, H. & Huttunen, T. 1999. Semiotiikka. Merkeistä mieleen ja kulttuuriin. Helsinki: Edita.
- Vogt, F. & Murell, K. 1990. Empowerment in Organizations. How to Spark Exceptional Performance. San Diego: Pfeffer and Co.
- Vuorensyrjä, M. 2000. Miksi älykkään koneen aikakautta ei koskaan tullut? Teoksessa, M. Vuorensyrjä & R. Savolainen (toim.) Tieto ja tietoyhteiskunta. Yliopistopaino, Helsinki: Caudeamus, 109 – 136.
- Vuorinen, P. 1991. Keskiasteen uudistus ja muuttuva työelämä, Teoksessa Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla, Selvitys uudistuksen toteuttamisesta ja toteutusympäristöstä. Tutkimuksia ja selosteita 30. VAPK-kustannus, Ammattikasvatushallitus.
- Vänttinen, A. 2008. Näyttötutkinto jatkaa voittokulkuaan, Oppilaitoksilla vastuu opetuksen tasosta. Suomen Autolehti 2.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.
- Weber, M. 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. (suom.) T. Kytäjä. Alkuteos: Die protestantische Ethik und Geist des Kapitalismus. Porvoo: WSOY.
- Wilenius, R. 1981. Ihminen ja työ. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R., Oksala, P., Mehtonen, L. & Juntunen, M. 1979. Johdatus filosofiseen ajatteluun. Jyväskylä: Gummerus.
- Wittgenstein, L. 1981. Filosofisia tutkimuksia. Porvoo: WSOY.
- Zimmerman, M. A. 1995. Psychological empowerment: Issues and illustrations. American Journal of Community Psychology 23, (5), 581 – 599.
- Åkerberg, A. 1988. Meanings of relationships in knowledge-intensive work context. Administration, nro 70. Helsingfors: Svenska handelshögskolan Publications of the Swedish School of economics and Business.

Historiatutkimusosan lähteet

AIKE GROUP:n tilasto 28.8.2007.

Aikuiskoulutus. 1996. Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen asiakaslehti 96/1.

Asetus koulutussuunnittelun neuvottelukunnasta 842/1984.

Asetus työllisyyskoulutuksesta 199/1987.

Asetus työllisyyskoulutuksesta 415/1988.

Asetus ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 812/1988.

Hirvi, V. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen koulutuspoliittiset tehtävät, Ammatillisen aikuiskoulutuksen ajankohtaisseminaari. Luentomoniste. Finlandia-talo 17.11.1998.

Lahtinen, M. Lankinen, T. Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Porvoo: WSOY.

Katajisto, J. 1993. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset. Opetushallitus. Suomalainen aikuiskoulutus 3. Helsinki: Painatuskeskus.

Katajisto, J. 1995. (toim.) Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminnan kehityspiirteitä vuosina 1991 – 1993. Opetushallitus. Moniste 26. Opetushallitus. Helsinki.

Komiteamietintö 1983:54. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintö. Opetusministeriö 1983. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1983:55. Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö. Opetusministeriö 1983. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1983:81. Ammatillisen koulutuksen kehittämistoimenpiteiden kartoitustyöryhmän muistio. Opetusministeriö 1983. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1987:11. Ammatillisen koulutuksen säädöstoimikunnan III osamietintö. Opetusministeriö 1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö 1988:34. Kurssikeskustoimikunnan mietintö. Opetusministeriö 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Komiteamietintö 1993:16. Koulutuksella 2000-luvulle. Koulutussuunnitelun neuvottelukunnan selvitys. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993. Helsinki: Tabloid.
- Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön kiertokirje 1.1.1942.
- Kuuskoski, Viljo. 1971. Lahden kesäyliopiston avajaisluento 3.6.1971, luentomoniste. Opetushallituksen arkisto (OHA).
- Laiti, I. 1996. Muisteluksia 25 vuoden takaa ja aikana, haastattelu Reima Kangas. Aikuiskoulutuslehti 1, 12.
- Laki työllisyyskoulutuksesta 85/1986.
- Laki työllisyyskoulutuksesta 47/1987.
- Laki näyttötutkinnoista 631/1988.
- Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 637/1988.
- Laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista 760/1990.
- Laki työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta 763/1990.
- Laki ammattitutkinnoista 306/1994.
- Leskinen, R. 1996. Juhlaesitelmä. Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen 25-vuotisjuhla. 16.8.1996.
- Leskinen, R. 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Teoksessa R. Leskinen, A. Talka & P. Pohjonen (toim.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet, Pika-koulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten Aikuiskoulutus-keskusten Liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 12 – 152.
- Leskinen, R. Talka, A. & Pohjonen, P. 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet, Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten Aikuiskoulutuskeskusten Liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus.
- Levoń, M. 1943. Esitelmä Teollisuuden työtehopäivillä 3.10.1943. STA EA 08/B 23.
- Mannio, N. A. 1933. Ammattikurssit ja työtuvat työttömyyden lievittämiskeinoina. Sosiaalinen Aikakausikirja 1/1933, 4 – 10.
- Nykänen, J. 1996. Neljännesvuosisata aikuisten suoritusasteen ammatillista koulutusta, Aikuiskoulutus, Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen asiakaslehti 1.

- Nykänen, J. 2001a. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus ja sen juuret. Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen 30-vuotishistoriikkijulkaisu.
- Oinas, A. 1996. Muisteluja kurssikeskusten alkuvaiheista ja ajatuksia aikuiskoulutuskeskusten tulevaisuudesta. Aikuiskoulutus, Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen asiakaslehti 1, 12.
- Opetusministeriön kirje, Dno 252/439/98. Koulutuksen järjestämislupien uudistaminen. 7.8.1998.
- Opetushallituksen määräys tutkinto- ja vapaatavoitteisesta aikuiskoulutuksesta 50/1995.
- Opetushallituksen määräys 65/041/2000. Määräys näyttötutkintomestari-koulutuksen perusteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2007. Näyttötutkinto-opas. Opetushallitus. Helsinki.
- Pikakoulutuslautakunnan mietintö 6/1944, 14.
- Pohjonen, P. 1997. Jatkuva koulutus vaatii jatkuvaa kehittymistä. Teoksessa Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet, Pikakoulutuksesta aikuis-koulutuskeskuksiin. Aikuiskoulutuskeskusten Liitto r.y. Jyväskylä: Gummerus, 287–295.
- Renvall, P. 1965. Nykyajan historiatutkimus. Porvoo: WSOY.
- Räsänen, H. 1993. Työmarkkinakoulutus OECD-maiden työvoimapolitiikassa. Tutkimusraportti työmarkkinakoulutuksen tavoitteista, voimavarojen käytöstä ja tuloksista OECD-maiden työvoimapolitiikassa. Työpoliittinen tutkimus Nro 62. Työministeriö. Helsinki: Hakapaino.
- Timonen, O. 1971. Työllisyyskoulutuksen käynnistymisestä Lapin läänissä. Teoksessa Maakuntamme Lappi. 79–80.
- Toimintakertomus 1991. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1992. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1994. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1995. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1997. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 1998. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.

- Toimintakertomus 1999. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Toimintakertomus 2000. Rovaniemen ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Varmola, T. 1995. Aikuiskoulutuksen muutoksen hallinta: esimerkkinä Vaasan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Julkaisusarja A 2/94. Tampereen yliopisto, Tampere: Jäljennepalvelu.
- Varmola, T. 1996. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? Esimerkkejä ja tulkintoja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Väitöskirja. Acta Universitatis.
- Tamperensis ser A vol. 524. Tampereen yliopisto: Vammalan Kirjapaino.
- Varmola, T. & Jokisuu, M. 1995. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten sisäinen ja ulkoinen muutos: tutkimus toimintastrategioista Raahen, Tampereen ja Ylä-Savon seudulla. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 54. Tampere: Jäljennepalvelu.

Liite 1.

Ahlmanin – Niiniluodon arvoluokitus: (18.01.2007)

Ahlmanin käsitykselle koko inhimillisestä kulttuurista on leimallista **arvojen korostunut asema**. Hänen käsityksensä mukaan arvosta puhuminen johtaa meidät varsin pian normien ja sääntöjen äärelle. Erik Ahlman (1939) on aikanaan esittänyt arvotutkimusta varten arvojen tyypeille seuraavan luokittelun, jota Ilkka Niiniluoto (1994) on vielä täydentänyt:

Hedonistiset arvot	<i>(onni, mielihyvä, ilo, nautinto, aistillisuus)</i>
Vitaaliset arvot	<i>(elämä, terveys, tahto, kuntoisuus)</i>
Esteettiset arvot	<i>(kauneus, ylevyys, suloisuus, taide)</i>
Tiedolliset arvot	<i>(totuus, tieto, oppi, koulutus, viisaus, tiede)</i>
Uskonnolliset arvot	<i>(usko, toivo, pyhyys, laupeus)</i>
Sosiaaliset arvot	<i>(altruismi, ystävyys, rakkaus, uskollisuus, vapaus, veljeys, kunnia, isänmaalisuus, turvallisuus)</i>
Mahtiarvot	<i>(voima, valta, sota, raha, voitto)</i>
Oikeusarvot	<i>(oikeudenmukaisuus, ihmisoikeudet, tasa-arvo, laillisuus)</i>
Eettiset arvot	<i>(hyvyys, moraalinen oikeus)</i>
Ekologiset arvot	<i>(luonnon kauneus ja terveys, eläinten oikeudet)</i>
Egoistiset arvot	<i>(omanarvontunto, itsekkyyys, oma etu)</i>
Ekonomiset eli	<i>(omistaminen, vaihtoarvo, kannattavuus, tuottavuus,</i>
Taloudelliset arvot	<i>roi, pääoma, markkinat). (ks. Sikkers 1985)</i>

Näiden käsitteiden avulla voidaan esimerkiksi luonnehtia erilaisten **kulttuuripiirien eetosta tai arvoprofilia** ja niiden muutosta. Useissa tapauksissa on kiistanalaista, mihin tyyppiin arvomuutos on sijoitettava. Erilaiset arvot, esimerkiksi vitaaliset ja henkiset arvot, voivat olla myös keskenään ristiriidassa, mikä näkyy silloin koko kulttuurin kriisinä.

Arvoja osoittavina tekijöinä (**arvoindikaattoreina**) voivat olla esimerkiksi päämäärät, tavoitteet, asenteet, pyrkimykset, tunteet, uskomukset, harrastukset, vakaumukset, huolenaiheet, ongelmat, päiväunelmat, ajankäyttö, rahankäyttö sekä omien voimavarojen käyttö (Nikkanen & Lyytinen 1996, 128).

Liite 2.**Työnarvo-tutkimuksen syvähaastattelukysymykset:
(18.01.2007)**

Kysymyksiä: *(Ahlmanin – Niiniluodon asteikolla)*

1. Mitkä arvot mielestäsi ovat kouluttajana kaikkein keskeisiä? *(vähintään kolme)*
2. Mitkä arvot olivat mielestäsi vallitsevia kurssikeskusten aikaisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä? *(1970 – 1990)*
3. Mitkä arvot korostuivat aikuiskoulutusjärjestelmän alkuaikoina ja myöhemmin? *(1990 – 2005)*
4. Mikä on tilanne tällä hetkellä?
5. Mitä muuttaisit, jos olisi mahdollista?
6. Mitkä ammatillisen aikuiskoulutuksen kehitystoimenpiteet olivat mielestäsi kaikkein tärkeimpiä?
7. Minkälaisia arvostirriitä jouduit kohtaamaan eri toimintakausien aikana?
8. Mitä muita huomioita olet havainnut aikuiskoulutusjärjestelmän uudistamisessa ja kehityksessä?
9. Muita havaintoja ja kommentteja em. aihealueilta.

Kiitos vaivannäöstäsi!

Liite 3.

Työnarvo-tutkimuksen syvähaastateltavat: (03.01.2008)**Tutkimushenkilöt:**

no	Tehtävä	Työvuodet akk:ssa	Toteutettu
1	autokorinkorjaajat	35 v.	%
2	levyseppähitsaajat	25 v.	%
3	kiinteistöhoitajat	32 v.	%
4	autoasentajat	27 v.	%
5	putkiasentajat	24 v.	%
6	laitoshuoltajat	30 v.	%
7	lämpölaitoshoitajat	27 v.	%
8	toimihenkilö	20 v.	%
9	toimihenkilö	26 v.	%
10	luottamushenkilö	28 v.	%

ka. 27,4 v.

Kysymyksiä: *(Ahlmanin – Niiniluodon asteikolla)*

1. Mitkä arvot mielestäsi ovat kouluttajana kaikkein keskeisiä? *(vähintään kolme)*
2. Mitkä arvot olivat mielestäsi vallitsevia kurssikeskusten aikaisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä? *(1970 – 1990)*
3. Mitkä arvot korostuivat aikuiskoulutusjärjestelmän alkuaikoina ja myöhemmin? *(1991 – 2005)*
4. Mikä on tilanne tällä hetkellä?
5. Mitä muuttaisit, jos olisi mahdollista?
6. Mitkä ammatillisen aikuiskoulutuksen kehitystoimenpiteet olivat mielestäsi kaikkein tärkeimpiä?
7. Minkälaisia arvoristiriitoja jouduit kohtaamaan eri toimintakausien aikana?
8. Mitä muita huomioita olet havainnut aikuiskoulutusjärjestelmän uudistamisessa ja kehityksessä?
9. Muita havaintoja ja kommentteja em. aihealueilta.

