



— Pekka Kalli —

## KANSANOPISTO, VUOROVAIKUTUS, AUTENTTISUUS

**Onko internaattimuotoisella kansanopistolla nykymaailmassa pedagogisia perusteita? Niitä on lähdettävä etsimään kansanopiston arvopohjasta, jonka ytimessä on vuorovaikutus.**

**Vuorovaikutus on olennaisempaa kuin valitut opetusmenetelmät, sanoo tunnettu brittiläinen guru, professori Peter Jarvis.**

**Mitä tapahtuu, jos tai kun kansanopisto siirtyy internaatista internettiin? Kirjoittaja antaa Grundtvikin rintapystin olla arvopaikallaan kansanopiston kaapin päällä ja lähestyy sen sijaan vuorovaikutusta lähtökohtanaan Jarvisin käyttämät käsitteet, autonomia, autenttisuus ja yksilöllisyys.**

Kansanedustaja Maria Kaisa Aulan mukaan kansanopiston yksi vahvuus on sen perinteessä arvoyhteisönä, johon niin oppilaat, opettajat kuin erilaiset sidosryhmätkin parhaimmillaan sitoutuvat. (Kansanopisto 8/95, 5) Luetellessaan vahvuuksia Aula ei mainitse internaattia (vaikka toteaa, että valtiosuosumallissa tämä erityispiirre tulisi säilyttää). Internaatti on kansanopiston keskeinen osa ja samalla heikkous. Opistot ovat joutuneet investoimaan runsaasti juuri internaattikiinteistöihin ja näiden investointikustannusten aiheuttamien velkojen maksu ja kiinteistöjen kunnossapito on muodostumassa kansanopistojen kohtalonkysymykseksi nykyisessä valtiontaloudellisessa ja koulutuspoliittisessa tilanteessa. Internaatti on taloudellisesti raskas. Onko sen olemassaololle pedagogisia perusteita?

Keskeisenä osana kansanopistojen toiminnan

arvopohjaa on opetuksen kasvatustieteellinen lähtökohta. Peter Jarvis on tarkastellut mielenkiintoisella tavalla transaktion ja moraalisen interaktion käsitteitä artikkelissaan *Teachers and learners in adult education: transaction or moral interaction?* (Jarvis 1995) Jarvisin ajatukset on suunnattu yleisesti aikuiskasvatukseen, mutta ne soveltuvat hyvin ja ehkä erityisen hyvin myös internaattimuotoisen aikuiskasvatuksen tarkasteluun.

Jarvisin mukaan keskeistä aikuiskasvatuksessa on tapa, jolla opettaja kohtaa oppijan ja ryhmän oppijoita. Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus on olennaisempaa kuin valittu opetusmenetelmä. Tämän voi ymmärtää siten, että ennen opetusmenetelmän valintaa on olennaisinta keskittyä tarkastelemaan opettajan ja opiskelijan välisen interaktion luonnetta. Valitessaan opetusmenetelmän opettaja samalla on jo va-

linnut jonkin ihmiskuvan, tavan jäsentää inhimillistä kasvua ja ihmisten välistä vuorovaikutuksen muotoa. Jarvis nojautuu tarkastelussaan Martin Buberin Minä-Sinä -relaation tarkasteluun ja Emmanuel Levinasin filosofiaan. Minä-Sinä -suhde opetuksessa on monimuotoinen, koska opetustilanteessa opettaja usein kohtaa ryhmän, jonka sisällä on Minä-Sinä suhteita ja toisaalta opettajan ja yksittäisen oppijan välille muodostuu tai voi muodostua eritasoisia Minä-Sinä -suhteita. Oikean suhtautumisen löytäminen opetuksessa merkitsee, että opettaja ei suuntaudu tilanteessa itsensä vuoksi, vaan oppijoiden tarpeiden mukaan. Tämä edellyttää Minä-Toinen -suhteessa aitoa tapaa kohdata oppija persoonana.

Jarvis jäsentää opettajan ja oppijan suhteen *autonomian*, *autenttisuuden* ja *yksilöllisyyden* (personhood, ks. viite 1) käsitteiden avulla. **Autonomialla** Jarvis viittaa luokkahuoneopetuksessa tilanteeseen, jossa opettaja kontrolloi tilaa, mutta ei Toisia henkilöinä. Opetukseen tultaessa jokainen osallistuja on vapaaehtoisesti rajoittanut omaa vapauttaan. Opettajan on omalla toiminnallaan mahdollistettava avoin keskustelu. Keskustelussa opettaja jakaa tietonsa, taitonsa ja ideansa oppijoiden kanssa, mutta luo edellytykset myös vastavuoroisuudelle. Keskustelu itsessään on oppimisprosessi, jos siinä turvataan dialoginen suhde. Tämän kaltaiseen dialogisuuteen viittaavat sellaiset opetusmenetelmät, joissa korostetaan pyrkimystä rajoittaa opettajan monologista esitystä (ks. viite 2).

Jarvisin toinen keskeinen käsite on **autenttisuus** (ks. viite 3). Siitä minkälaista on autenttinen elämä ja miten meidän tulisi kehittää itseämme voidaksemme elää autenttista elämää, ei luonnollisestikaan ole yksimielisyyttä. Arkimerkityksessä autenttisuudella viitataan alkuperäisyyteen. Teos on autenttinen, jos se ei ole väärennös. Mutta myös henkilöistä puhutaan aitoina, autenttisina henkilöinä silloin, kun hänen ilmiänsä vastaa hänen aitoa ja rehellistä sisimpäänsä.

Mistä autenttisuutta sitten tulisi etsiä? Jos ar-

vot ja alkuperäisyys eivät löydy ihmisen ulkopuolelta, vaan ihmisestä itsestään, tuleeko meidän kääntyä ihmisen "olemuksen" puoleen? Asuuko meissä jokaisessa "hyvyys", kuten humanistisessa psykologiassa uskotaan? Vai tulisiko autenttisen elämän etsiminen aloittaa autenttisen elämän ideaalisesta mallista vai tavasta, jolla autenttinen elämä syntyy? En perustelessä sitä, miksi mielestäni on hylättävä essentialistinen lähestymistapa, jossa oletetaan jokin olemuksellisesti hyvä elämäntapa. Sen sijaan perustelen geneettistä lähestymistapaa, koska se antaa mahdollisuuden tarkastella autenttista elämää historiallisesti muuttavana ja inhimillisen toiminnan konstruktiiivisesta luonteesta kehittyvänä. Tällöin myös vältetään helpommin vaara, jossa autenttinen elämä nähdään yhtenä elämäntapana. Historian eri vaiheissa ja kulttuurin eri kehitysasteilla on lukuisia erilaisia autenttisen elämän tapoja. Yhteistä niille on kuitenkin pyrkimys tunnistaa ihmisenä olemisen erityinen tapa.

Yhtenä vaihtoehtona on ajatella ihmisen autenttinen minä vapaana konstruktiona, jonka jokainen meistä valitsee tilanteessa ja faktisudessa Sartren (ks. viite 4) eksistentialismin termejä lainaten. Situaatio on tilanne jossa olemme; me voimme aina valita suhteemme nykyiseen tilanteeseen, vaikka emme voi enää valita tilannetta, jossa olemme. Faktisuus on tosiasioiden kokonaisuus, joka on meille annettuna ja johon voimme vaikuttaa vain hyvin rajallisesti, kuten pituuteemme, painoamme jonakin hetkenä, sukupuoleen, perheeseen johon olemme syntyneet, kansalaisuuteen yms. Mutta aina voimme valita, miten suhtaudumme faktisuuteen. Sarten mukaan ihmiset pakenevat omaa vapauttaan petokseen, jossa vetäydytään faktujen taakse tai selittää omia tekoja situaatiolla. Ihminen peittää oman olemuksensa - vapauden - pakenemalla itsepetokseen, koska ei uskalla, halua tai jaksa kantaa vastuutaan. Vastuun kantaminen taas merkitsee ahdistusta, mutta samalla se avaa vapauden portin - ihminen valitsee itsensä vankina tai vapaana, petturina tai (oman elämänsä) sankarina. Autenttinen elämä on siten vapaudesta ja vastuusta tietoista elämää.

Murroskausiina autenttisuuden kaipuu kasvaa, näin tapahtui 20-luvun Saksassa, II maailmansodan jälkeisessä Ranskassa ja myös 1960-luvun hippiliike edusti kaipuuta autenttisuuteen. Ihmisen filosofiasta on löydettävä ne ainekset, josta autenttisuutta etsitään. Lupaavimmat näkemykset ihmisen autenttisuuden etsinnässä löytävät kulttuurihistoriallisista lähestymistavoista, joissa ihmisen, myös yksittäisen ihmisen, "olemista" etsitään historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista. Samalla jokainen ihminen on kuitenkin enemmän kuin ympäristönsä, koska ihminen konstruoi oman maailmansa siinä faktisuuden ja tilanteen synnyttämässä merkitysvaruudessa, jonka osaksi hän on kasvanut. Maailma on minun maailmani ja siksi olen vastuussa siitä, minkälaiseksi sen luon opiskelun, työn ja toiminnan avulla. Minä ei ole maailmassa, vaan maailman raja ja siksi "tunne itsesi" imperatiivi merkitsee rajan molempien puolien tuntemista. Se ei merkitse vain introspektiota, jossa kontemplatiivisin menetelmin uppoudutaan omaan sisimpään, mutta se ei myöskään ole pelkkää valloitusretkeä, jossa maailma faktisuudessaan siirretään mieleemme. Maailma avautuu meille meidän toimintamme kautta monitasoisena ja monimerkityksisenä. Sivistys on juuri kykyä nähdä maailma monina merkityksinä. Maailman runsaus avautuu vain rikkaalle mielelle. Aikuiskasvatus on yksi interventio, jonka avulla ihminen kykenee laajentamaan maailmansa rajoja, muuttamaan merkityssuhteita sen sisällä ja tuomaan maailmaansa uusia elementtejä.

Autenttisuus on ristiriitainen käsite, koska toisaalta se edellyttää, että yksilö on vapaa olemaan luova, konstruktiiivinen ja yksilöllinen suhteessa niihin vaatimuksiin, joita toiset asettavat itselle, mutta toisaalta autenttisuus merkitsee myös avoimuutta ja dialogista suhdetta muihin. Itseohjautuvuuteen tähtäävässä opiskelussa autenttisuuden tukeminen on tärkeää, mutta tavoitteena on löytää "kultainen keskitie", jossa yksilön sisäiset pyrkimykset ja ulkoiset vaateiden asettamat ehdot asettuvat mielekkääseen vuorovaikutukseen. Yksilön on kyettävä hallitsemaan oma sisäinen ja ulkoinen maailmansa kohtuullisen hyvin, mutta samalla

hän ei tulisi upota liukaa omaan, yksityiseen maailmaansa, vaan ottaa joustavasti, avoimesti ja monipuolisesti huomioon muuttuva toimintaympäristönsä. Taylorin (Taylor 1995) ajatuksia seuraten opettajan tulee tukea oppijan autenttisuutta, rohkaista luovaa, konstruktiiivista ja yksilöllistä ajattelua, kyseenalaistaa vallitsevia sääntöjä ja periaatteita, mutta samalla opettajan tulee kannustaa oppijoita avoimuuteen ja dialogisuuteen.

*Kidd* (1973) on tiivistänyt nämä periaatteet opettajan kymmeneksi käskyksi (vapaasti suomennettuna):

- 1) Älä koskaan yritä tehdä toisesta ihmisestä täsmälleen itsesi kaltaista; yhdessä on tarpeeksi.
- 2) Älä koskaan tuomitse henkilön tarvetta tai torju huomiota vain siksi, että hänestä on sinulle vaivaa.
- 3) Älä koskaan syytä perimää tai ympäristöä yleensä, ihmiset voivat kohota ympäristönsä yläpuolelle.
- 4) Älä koskaan luovu henkilöstä ajatellen, että hän on toivoton tapaus, tai hylkää häntä.
- 5) Yritä auttaa jokaista tulemaan toisaalta herkäksi ja armahtavaiseksi ja toisaalta myös ajattelevaisiksi.
- 6) Älä koskaan ota keneltäkään hänen oikeuttaan ja vastuutaan määrittää omaa tilaansa ja sen seurauksia.
- 7) Sinun tulee kunnioittaa jokaisen sitoutumista opiskelun päämääriin ja palvella hyvin ja laajentaa tiedon ja taidon alueiden oppimista, koska se on meidän kaikkien yhteinen perintö.
- 8) Sinulla ei saa olla mitään universaaleja parannuskeinoja etkä saa odottaa ihmeitä.
- 9) Sinun tulee säilyttää huumorintajusi, koska se säästää sinut shokeilta, masennukselta ja itsetyytyväisyydeltä.
- 10) Sinun tulee muistaa kutsumuksesi pyhyys ja arvokkuus ja samaan aikaan "sinun ei tule ottaa itseäsi niin kiroton vakavasti".

Kolmas Jarvisin käyttämä peruskäsite on yksilöllisyys. Yksilöllisyydellä Jarvis viittaa vuorovaikutukseen, jossa Minä kohtaa Sinän. Buberin mukaan hän, joka elää vain yksin, Sen kanssa, ei ole ihminen. "Sen" on muututtava

“Sinäksi”, vasta sitten vuorovaikutus ja inter-subjektiivinen dialogi voi kehittyä. Opettaja on tekemisissä yksilöiden kanssa ja tavoitteena on dialogin - opettamisen ja oppimisen - syntyminen. Jarvis esittää hyvin vahvan dikotomian: Yksilö (persoonana) on tärkeämpi kuin dialogin sisältö ja yksilöllisyys tärkeämpi kuin oikea tieto, vaikkakin tämä verrattain voimakas dikotomia ei tee oikeutta todellisuukselle, jossa molemmat ovat mahdollisia! (Jarvis 1995, 34).

Opettaja työskentelee oman persoonansa välityksellä, yksilönä yksilöiden joukossa. Hänen on pyrittävä välttämään Toisen käyttämistä omien intressiensä laajentumina, mutta toisaalta hänen on vältettävä asettumasta syrjään oppimisprosessissa. Opettajan on kyettävä kohtaamaan oppija yksilönä, mutta tämä edellyttää, että hän tuntee itsensä autenttisena ja autonomisena yksilönä. Vain silloin hän kykenee jakamaan tiedot, taidot ja ideat oppijoiden kanssa ja oppimaan itse samassa prosessissa. Hän kykenee näin myös asettumaan oppijan asemaan. Tällainen kasvu on elinikäinen prosessi, se on prosessi jossa ihminen tulee siksi mikä hän on (ks. viite 5).

## INTERNAATISTA INTERNETTIIN?

Voidaanko edellä esitetyt kasvatuksen vuorovaikutukseen liittyvät piirteet siirtää internettiin? Rehtori Albert Einarsson (Islanti) kysyi Dialogi-lehdessä, pystymmekö perustamaan kansanopiston verkkojen maailmaan - tietoverkolle. (Dialogi 1/95, 6) Seuraavassa numerossa Tone Mörkved, Norjan kansanopistojen tiedustustoimiston johtaja, vastasi. Hänen mukaansa kansansivistystyö tai kansanvalistus tai miksi leipäpuutamme sitten kutsummekin, liittyy erottamattomasti ihmisten kohtaamiseen, ihmisten, jotka ovat läsnä fyysisesti ruumiineen samassa tilassa, samaan aikaan. He puhuvat sanoja toisilleen ja kuulevat toistensa sanat korvillaan. Suullista puhetta ei voi korvata millään muulla välineellä - ei paperille painetuilla kirjaimilla, näyttöpäätteen digitaalisilla merkeillä, eikä myöskään elekielellä, kankaalle maalatuilla väreillä, musiikilla, hiihtoretken kokemuksilla

Jumalan vapaassa luonnossa - tai millään muullakaan. (Dialogi 2/95, 6).

Riittääkö tämä vastaukseksi? On kai triviaali tosiasia, että välitön vuorovaikutus eroaa välillisestä vuorovaikutuksesta tai että keskustelu poikkeaa lukemisesta. Kiinnostavaa sen sijaan on, millä tavalla nämä liittyvät yhteen ihmisen toiminnan kokonaisuudessa. Sanonta “liikkuu kuin kala vedessä” tarkoittaa sujuvaa toimintaa. Entä kun kala joutuu verkkoon? Liike käy vaikeaksi ja lopulta kalan elämä käy mahdottomaksi. Käykö vuorovaikutukselle samoin sen siirtyessä “vedestä verkkoon”? Onko tietoverkoissa tapahtuva vastavuoroinen informaation välittäminen kommunikaatiota? Lisääkö se aidosti ihmisten välistä vuorovaikutusta johtaen kohtaamisyhteiskuntaan (ks. viite 6) vai eristääkö se ihmiset toinen toisistaan?

Mitä **vuorovaikutus** tarkoittaa? Veijo Meren Sanojen synnyssä antaman selityksen mukaan nykyruotsin *fora on se kuorma*, joka matkalle otettiin, mutta myös itse ajoneuvo. Suomen vuoro -sana on johdettu sanojen merkityksestä *yksi matka, yksi perille vietävä kuorma*. (Meri 1985) Vaikuttaa sana on taas saman lähteen mukaan johdettu sanasta *vaikku*, joka tarkoitti *voimaa, väkevyyttä, tarmoa, rahaa, taitoa*. Näiden selitysten mukaan vuorovaikutus merkitsee kuormien voimaa. Minkälaisista kuormista on kysymys erilaisissa välineissä? Kuinka suuri on välittömän, yhdessä tilassa tapahtuvan opetuksen ja asumisen kuormansiirtokyky biteissä verrattuna verkoissa tapahtuvaan kuormien siirtoon? Mitkä kuormat ovat oppimisen kannalta mielekkäitä? Selvää nimittäin lienee, että välittömässä vuorovaikutuksessa ihmisten välillä välittyy myös sellaisia voimia, jotka eivät ole tiedonmuodostuksen kannalta suotavia, kuten opettajan ja opiskelijan väliset negatiiviset tunteet. Internaatissa opiskelijat joutuvat kantamaan joskus sananmukaisestikin hyvinkin raskaita psyykkisiä kuormia, jotka muodostuvat esteeksi oppimiselle. Olisiko mahdollista, että siirtämällä opetus internaatista internettiin, voitaisiin siirtyä oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisempaan vuorovaikutukseen eli tilanteeseen, jossa ei vaihdettaisi tur-

haan raskaita kuormia, jotka eivät “kuulu” itse asiaan? Onko internaatti, ja laajentaen koko lähi- tai kontaktiopetus, liian raskas väline kevyelle kuormalle, kuin rekka joka kuljettaa edestakaisin höyhentä?

Tehdään seuraava ajatuskoe. Minkälainen olisi *virtuaalikansanopisto*? Varmaankin siellä olisi opetusta kuten nykyisissäkin kansanopistoissa. Opetuksen siirtäminen verkkoon ei periaatteessa liene kovin mahdoton tehtävä, kokemuksia tietokoneavusteisesta ja -välitteisestä opetuksesta alkaa olla jo siinä määrin, että joissakin tapauksissa opetus on varsin perusteltua. Itseohjautuvuutta tukevana, hyvin suunniteltuna ja riittävästi ohjattuna tietoverkko voisi hyvin välittää suuren osan siitä opetuksesta, jota nyt annetaan kansanopistoissa. Tällöin vuorovaikutus on kuitenkin painopisteeltään enemmän oppijan ja oppimateriaalin välistä. Opettajan antama kannustus, rohkaisu ja ohjaus on vähemmän keskeisestä. Tämän lisäksi olisi mahdollista järjestää ilmoitustaulu, johon voi jättää viestejä ja piirrellä kuvia, kirjoittaa runoja ja pätkiä laulunsanoista - tutun tuntuista aineistoa jokaiselle, joka on katsellut kansanopistojen ilmoitustauluja. Erilaisia keskustelupiirejä voisi myös järjestää. Erilaisten ihmisten kohtaamispisteet olisivat myös mahdollisia ja treffien tekeminen, kahden kesken tai useammalle yksittäiselle osallistujalle olisi myös mahdollista. Entä asuminen ja ruokailu? Ruokailussa täytyisi tyytyä kertomaan mitä on syönyt, välittämään reseptejä tai antamaan vinkkejä hyvistä ruokapaikoista. Asumisessa vähän samaan tapaan, voisi kertoa ja mahdollisesti lähettää kuvan omasta asunnostaan. Yksin nukkuessa ero ei kai ole kovin suuri siinä, asuko opiskelutoveri kolmen metrin vai 300 kilometrin päässä. Mutta välitön vuorovaikutus ilmeiden, eleiden, hajujen ja äänien maailmassa puuttuu. Fyysinen kosketus ei ole mahdollista ja tuskinpa virtuaaliseksi pystyy koskaan kilpailemaan elävän kanssa. Puhumattakaan rakkauten synnyttämästä kaipuusta, jota internet voi ehkä synnyttää ja pitää yllä, mutta ei tyydyttää. Tai miltä tuntuisi ottaa muutama kalja näyttöpöydän vierellä keskustellen? Entä audiodiohteydessä tai videokäljoitteluna?

Internetiin siirrettynä kansanopiston jotkut puolet menetetään, mutta se ei tarkoita, etteikö virtuaalikansanopistoa kannattaisi ajatella. Nimi on toinen kysymys, ehkä kansanopisto nimi kannattaa jättää opiskelumuotoon, jossa on lähikontakti ja internaattimahdollisuus. Internet ja muut verkot eivät korvaa sen paremmin kansanopistoa kuin muitakaan oppilaitoksia. Ne tuovat tärkeän lisän, muuttavat toimintatapoja ja mahdollistavat joustavamman, pitkäjänteisemmän, avoimemman ja monimuotoisemman toiminnan kuin tähän asti. Perustellumpaa kuin ajatella kaikkien kansanopistojen siirtymistä erikseen verkkoihin on luoda yksi foorumi tai arena, joka täydentää olemassaolevien kansanopistojen alaa verkkoihin, mahdollistaa kontaktipinnan muihin oppilaitoksiin ja yksittäisiin ihmisiin kautta maailman. Tämän lisäksi kansanopistot voivat tarjota verkkojen kautta opetuspalveluja samalla tavalla kuin muutkin oppilaitokset, mikäli katsovat sen soveltuvan omaan toimialaansa.

Internetin mahdollisuudet rikastuttaa aikuisten opiskelua ovat suuret. Samalla on huomattava, että tämän tyyppinen opiskelu vaatii tukseen tukijärjestelmiä, järjestelmiä, joissa turvataan aikuiselle tukea, kannustusta, ohjausta ja mahdollisuuksia suoraan ja välittömään vuorovaikutukseen. Tämä on erityisen tärkeää otettaessa huomioon koulutuksellinen tasa-arvo ja periaate siitä, että koulutuksellisesti heikommassa asemassa olevia on tuettava. Suurelle osalle aikuisopiskelijoista Internet ei siis ole vaihtoehto, vaan täydennys. Esimerkiksi Englannissa, missä aikuiskasvatuksen kytkennät poliittiseen ja sosiaaliseen tasa-arvokeskusteluun ovat huomattavasti suoremmat kuin Suomessa, Internetin mahdollisuudet ja puutteet on otettu kiinnostavalla tavalla huomioon. (ks. Brunt 1996, 116).

Siirtyminen verkossa toimivaan kansanopistoon edellyttää sitoutumista johonkin arvopohjaan - myös sitoutumattomuus, perinteinen grundvilgaisuus, voisi jatkaa elämäänsä verkoissa, mutta samalla sen olisi luovuttava joistakin tähän asti arvokkaina pidetyistä arvoista. Ajatus kansanopisto-opetuksen siirtämisestä internet-

tiin ei ole kovin onnistunut, koska käsitys opetuksesta vuorovaikutuksena siinä helposti, mutta ei välttämättä, köyhtyy ajatukseksi oppisisältöjen siirrosta verkosta oppijaan. Oppiminen ja opetus on kuitenkin hyvin pitkälle interaktiota eli vuorovaikutusta, jossa opettajan ja oppijan välillä vaihtuu monia "kuormia". Tiedollinen interaktio on vain osa prosessia, mutta senkin onnistumisen kannalta olennaisempi on tapa, jolla ihmiset, opettaja ja oppija, kohtaavat toisensa tietävinä, tuntevina, tahtovina ja erilaisia taitoja omaavina henkilöinä.

## VAPAA KANSANSIVISTYS MYÖHÄISMODERNISSA

Vapaan kansansivistyksen synty liittyy modernin yhteiskunnan syntyyn. Vapaa kansansivistys on osa valistuksen projektia, jonka keskeiset ajatukset voidaan edelleen tänä päivänä tiivistää Ranskan vallankumouksen kolmeen sanaan: *vapaus, veljeys, tasa-arvo*. Valistuksen perusajatukseksi on vapaa ja autonominen kansalainen, joka nojautuu mielipiteenmuodostuksessaan järkeensä ja arvostelukykyynsä, ilmaisee itseään julkisessa keskustelussa ja valitsee edustajansa poliittiseen päätöksentekoon yleisillä ja yhtäläisillä vaaleilla. Vapaan sivistystyön syntyä, kehitystä ja tulevaisuutta on siksi syytä punnita samassa puntarissa kuin koko modernin yhteiskunnan tulevaisuutta. Kansanopiston tulevaisuus on sidoksissa valistuksen projektiin, jonka synnyssä kansallisella heräämisellä oli keskeinen roolinsa (ks. viite 7).

Vapaata kansansivistystä ja erityisesti kansanopistoa sen osana tulee tarkastella osana myöhäismodernia yhteiskuntaa. Olen valinnut termin myöhäismoderni, koska se ainakin tässä yhteydessä on mielestäni tarkoituksenmukainen - se kuvaa tilannetta, jossa länsimaisen kulttuurin suhteellisen pitkälle kehittyneet yhteiskunnat ovat. Ne ovat edelleen tiukasti kiinni 1700-luvulta alkaneessa valistuksen ideologiassa. Niiden keskeiset ongelmat voidaan edelleen johtaa teollisen vallankumouksen myötä syntyneistä taloudellisista rakenteista ja yhteiskunnallis-valtiollisessa mielessä niiden hal-

litsevana periaatteena on ajatus poliittisesta demokratiasta. Samalla on melko ilmeistä, että nämä yhteiskunnat ovat joko murroksessa tai tulossa sellaiseen. Minkälainen tämä murros on, mikä on sen hallitseva piirre, siitä käydään keskustelua, jossa erilaisia yhteiskunnan kokonaisuutta kuvaavia termejä on runsaasti tarjolla. En pyri tarkemmin kuvaamaan eri termejä tai argumentoimaan yksityiskohtaisesti jonkin vaihtoehdon puolesta. Oleellista ei tällä hetkellä ole, mikä yksittäinen käsite, jälkitraditionaalinen (Giddens 1995), postmoderni (Lyotard 1985), jälkiteollinen (Bell), informaation yhteiskunta (Lask 1995), riskiyhteiskunta (Beck 1995), tietoyhteiskunta vai kohtaamis-yhteiskunta (Himanen 1995) tai jokin muu vastaava olisi paras, koska vaikuttaa siltä, että kukin niistä kykenee tavoittamaan jonkin puolen nykyisestä kehityksestä. Näissä termeissä on vielä kiinnostavaa se, että ne ovat paremminkin erilaisia vaihtoehtoisia näkymiä tulevaisuuteen. Tulevaisuus ei ole valmiiksi kirjoitettu käsikirjoitus, vaan valinnoistamme riippuu, ainakin osittain, mikä ristiriitaisista tendensseistä toteutuu.

## KIELELLISET VALINNAT KERTOAVAT ARVOPOHJASTA

Kielellinen valinta ei ole yhdentekevä, ja siksi vähin, mitä voi edellyttää on, että suhtaudumme eri termeihin reflektiivisesti (ks. viite 8), ne eivät ole arvoneutraaleja kuvauksia jostakin jo olemassa olevasta, vaan työkaluja, joilla arvioidaan olemassaolevaa tilannetta, jäsennetään vielä tiedostamattomia seikkoja ja rakennetaan tulevaisuutta.

Björn Wallén toivoo artikkelissaan Arvoja etsimässä - survey kansanopiston sisimpään (Kansanopisto 8/95) lisää arvopohjaista keskustelua toteamalla: Kansanopistoliiikkettäkin uhkaa ideologinen regressio, elleivät opistot pysty selkiinnyttämään omaa, arvopohjaista profiiliaan. Management-retoriikkaa täytyy myös uskaltaa kriittisesti arvioida, muuten meistä suomalaisista tulee Martti Lindqvistin sanoin "arvoinvalidia". (Wallén 1995, 12). Tällainen arvoinvalidisuus on mielestäni vaivannut Suomen

kansanopistoja pitkään; milloin on samaistuttu hallintoon, milloin taas business-maailman opit ovat houkutelleet ”modernisoimaan” kansanopistoja. Omalta arvopohjaltaan monet opistot ovat usein liian kapeita kestäämään muutoksia ja uudistumaan riittävästi yhteiskunnallisen tilanteen muuttuessa.

Management- ja tietoyhteiskuntaretoriikassa inhimillisen toiminnan tarkastelu helposti palautetaan tai huomaamatta palautuu tekniseen, ekonomiseen tai hallinnolliseen kieleen ilman, että huomataan bittien, rahan ja organisaation olevan vain välineitä toiminnan sisällön, arvojen ja tavoitteiden edistämiseksi. Sosiologisessa mielessä jokaisessa yhteiskunnassa ja kansanopistoissa yhteiskunnan osana on jako pyhään eli arvoihin, joita pidetään pysyvinä ja koskemattomina ja profaaniin eli arkipäiväisiin maallisiin arvoihin, joiden muutos ei paljon muuta toiminnan perusluonnetta. Sisällöllinen ongelma on siinä, mitä asioita pidämme pyhinä ja mitä profaaneina. Nämä arvot eivät ole annettuja, vaan määräytyvät kulttuurisesti. Väitteet, joiden mukaan mikään ei ole pyhää, kuten kuulee sanottavan, kuvastavat perustavien arvojen murrosta. Ajatus yhteiskunnasta tai kansanopistosta, jossa mikään ei todella olisi pyhää, merkitsee samaa kuin tuhoutuminen. Tuhoutuminen on tietenkin mahdollista, mutta ei kansanopiston edustamien arvojen kannalta toivottavaa.

Esimerkkinä kielellisistä muutoksista otan seuraavassa kaksi. Toinen liittyy kansanopiston rehtorin metaforiin ja toinen tietoyhteiskuntaan. Kansanopiston rehtorin työn metaforina on ollut perinteisesti ollut isä, joka huolehtii perheestään. Kansanopiston rehtori nähtiin aiemmin usein vahvana persoonana, ehkä vähän itsevaltaisena. Mutta tärkeää oli, että hän oli vastuussa ei vain opiskelijoiden hyvinvoinnista, vaan myös henkilökunnasta. Perhemäisyyttä korostivat vielä aiemmat määräykset, joiden mukaan kansanopiston rehtorin ja apulaisrehtorin tuli olla eri sukupuolta, jotta internaatin opiskelijahuolto voitiin järjestää sopivalla tavalla. Myöhemmin 1960- ja 1970-luvulla tämän lisäksi rehtorin kuvaan on tullut piirteitä hallintovirkamieh-

tä, joka hoitaa kansanopiston valtion-apujärjestelmään liittyvät hallintotehtävät huolellisesti ja sittemmin 90-luvulle tultaessa metafora toimitusjohtajasta on vallannut alaa. Tällöin on korostettu kansanopiston yhtäläisyyksiä yritysmaailman kanssa. Rehtori on ennen kaikkea vastuussa johtokunnalle ja omistajayhteisölle opiston tehokkaasta toiminnasta.

Toimintasuunnitelmien kieli ei ole pedagogista kieltä, vaan tavoitteet ilmaistaan hallinnon vaatimina suoritteina (opiskelijaviikot) ja asiakkaille suunnattuina tuoteluetteloina (kurssit, oppimateriaalit yms.). Palvelutuotannosta lainatut termit tuovat toimintaan uuden ja monasti kativatun muutoksen, mutta samalla on vaarana, että toiminnan erityislaatu hukkuu. Tämän muutoksen myötä kansanopiston luonne ”yhtenä perheenä” on hajonnut, tilalle on astunut työnantaja ja työntekijäpositioissa toimivat osapuolet. Samaistuminen organisaatioon on heikentynyt.

Tärkeää on kuitenkin kysyä, säilyykö kansanopiston rehtorin työssä joitain sellaisia piirteitä, joita ei voi jäännöksettömästi palauttaa minä tahansa yrityksen toimitusjohtajan tehtäviin? Miten toiminnan sisällöt tuotetaan? Tai toisin päin: eikö nykyisessä modernissa yrityskulttuurissa pyritä juuri samaan, kuin mistä kansanopistot ovat viime vuosina kasvaneet ulos? Eli (post)modernissa (pien)yrityskulttuurissa korostetaan tiimityöskentelyä, ei-hierarkkisia rakenteita, joustavaa työnjakoa, yhteishenkeä, yhteistä, vaikkakin fragmentaarista ja individualistista, arvopohjaa. Olisiko tämän vuosikymmenen rehtorimetafora löydettävissä opettajan työn yhteydessä käytetystä valmentajasta, joka motivoi, kannustaa ja rohkaisee hyvään suoritukseen?

Vai onko tällainen metafora pelkästään harhaanjohtava. Hannu Sirkkilä esittää artikkelissaan Organisaatioon sitoutuminen kansanopistossa (Kansanopisto 8/95, 31) mielenkiintoisen väitteen, jonka mukaan kansanopistot ovatkin ehkä matkalla kohti differentaatio-näkökulmaa aiemman integraatio-näkökulman sijasta. Differentaatio-näkökulma painottaa pääasial-

lisesti kulttuuristen ilmentymien ristiriitaisuutta ja yhteensopimattomuutta, jolloin kulttuuri-konsensus voi vallita vain alakulttuureissa. Kollektiivinen sitoutuminen kansanopistoon on Sirkkilän mukaan suuri harha. Näin ajateltuna kansanopistoissa toteutuisi organisaation tasolla sama, minkä on ajateltu toteutuvan postmodernissa yhteiskunnassa: yhteiskunnan kokonaisuus hajaantuu keskenään erilaisiin alakulttuureihin. Syntyy mosaiikkisyhteiskunta. Tällöin rehtori ei suinkaan valmenna yhtä joukkuetta, vaan pyrkii huolehtimaan eri joukkueiden yhteistyöstä - hän on paremminkin joukkueen johtaja, jonka alaisuudessa toimivat niin valmentajat, huoltopäällikkö kuin joukkueen tiedottaja kuin itse joukkuekin.

## KIELI, VAIKUTTAMINEN JA VALTA

Toinen esimerkki metaforista ja kielen muutoksesta liittyy Suomi tietoyhteiskunnaksi -projektiin. Tampereella olleessa "Yhdessä tietoyhteiskuntaan" -seminaarissa 31.1.-1.2.96 opetettiin sekä Suomi tietoyhteiskuntaan määrärahojen että EU-apurahojen hakemista: on osattava ohjeet ulkoa, etsittävä hakuohjeista avainsanat, käytettävä hakemuksissa kyseisiä avainsanoja. Näin valta toimii: tällä hetkellä tuntuu, että kaikki hankkeet on käännettävä tietoyhteiskunta- tai EU-kielelle. Tämä on luonnollisesti Suomi tietoyhteiskuntaprojektin tavoitteenakin. Tietyt termit ovat kuin mantroja, toistamalla niitä, portit avautuvat. Mitä tämä merkitsee uuden kielen opiskelua. Ongelmana on vain se, missä määrin esimerkiksi kansanopistojen tulevaisuus sidotaan tämän kaltaiseen tulevaisuusnäkökantaan. Valtasuuntausten elävyyden kannalta on tärkeää nähdä myös vaihtoehtoja. Kansanopistot voivat aina valita, ainakin toistaiseksi ovat voineet tehdä niin, missä määrin menevät valtavirran mukana ja missä määrin pyrkivät omaperäisiin vaihtoehtoihin ratkaisuihin.

Siihen millä tavalla ymmärrämme kielen, sisältyy paljon. Ei ole yhdentekevää, mitä kieli on tai miten ymmärrämme kielen. Tiivistetysti kielen teorian voi pelkistää kahteen: kieli neutraalina maailman kuvana - kieli joko kuvaa

maailman oikein tai väärin tai jotain siltä väliltä, mutta periaatteessa voimme ajatella yhdestä maailmasta monta keskenään vertailtavissa olevaa kuvaa. Toisen tavan mukaan kieli on sosiaalinen muoto, jonka kautta maailma jäsentyy erilaisiksi merkityskokonaisuuksiksi. Kieli ei kuvaa todellisuutta, vaan muodostaa tai ilmentää todellisuuden merkityksinä. Siksi ei ole yhdentekevää, miten kuvaamme maailmaa - maailma ei ole kielen ulkopuolella, se ei ole välinpitämätön kohde, johon voimme liimata erilaisia lappuja kuin ilmoitustaulun pintaan.

Ajatukset arvoneutraalista kasvatuksesta ja arvoneutraalista kielestä ovat veljeksiä. Kielen avulla voi rikkoa vanhoja ajatuksia ja luutumia, mutta samoin kuin muussakin rakentaminen on vaikeampaa ja kerran rikottua ei saa helposti ehjäksi. Jos kielemme on kuin nyrkkeilijän isku, maailma ja sen ihmiset murjoutuvat iskuista. Jos olemme maailman helliä rakastajia, maailma vastaa myönteisesti kielemme kosketukseen.

Ongelmana on, miten säilytämme kielen avoimuuden samalla, kun säilytämme kansanopiston arvokkaan ytimen. Grundtvigin opeissa on mielenkiintoista ja samalla opettavaista tapaa jolla hän yhdistää tradition ja tulevaisuuden rakentamisen. Kansanopistojen tulisi kyetä transformoimaan oma historiansa nykypäivään. Sen tulisi omaksua uusia ajatuksia, olla edelläkävijä.

## VIISAUTEEN KUULUU MYÖS ELÄMÄNKOKEMUS

Jos luemme vaikka Pekka Himasen ajatuksia kohtaamisyhteiskunnasta, voimme nähdä siinä monia piirteitä niistä arvoista joita kansanopisto on pitänyt sisällään: suvaitsevaisuus, humanistisuus, toisen kuunteleminen, itsekunniotus, autonomia, autenttisuus, persoonallinen kasvu, tasa-arvo. On sanottu, että tietoyhteiskuntavisio on ainoa positiivinen visio, jonka kohtaamme nykypäivänä. Tietoyhteiskunta on kansanopistolle kuitenkin aivan ilmeisesti liian suppea lähtökohta. Tieto on sinänsä arvokasta, tieto elämänmuotona on yksi klassinen elä-



mänhallinnan muoto länsimaisessa kulttuuris-  
sa. Tieto näin ymmärrettynä kytkeytyy vii-  
sauteen, mutta viisauteen liittyy yhtä oleellises-  
ti elämäkokemus. Tietoa voimme seuloa esiin  
informaation kaaoksesta, tietoa voimme oppia  
kirjoista, verkkojen välityksellä, tietoa voimme  
luoda oman luovan tutkimuksen ja ajatuksen  
avulla, mutta viisaus on tavoitettavissa vain  
kokemuksen kautta.

Kokemuksessa olennaista on elävä vuorovaiku-  
tus ihmisten kesken. Siksi kansanopistojen tu-  
levaisuus on edelleen siinä, että kansanopistot  
pyrkivät olemaan paikkoja, joissa ihmiset koh-  
taavat toisensa, opettajina, oppijoina, autentti-  
sina, autonomisina henkilöinä.

## Kirjallisuus

- ALLCHIN, A.M. *We know what we love: Feeling and Thinking in Grundtvig's Understanding of Human Life*. Teoksessa Zollner & Andersen 1995, 19-29.
- BECK ym. (1995) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Vastapaino, Tampere.
- BECK, Ulrich (1995) *Politiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teorian*. Teoksessa Beck ym. (1995) Brunt, Jill Mannion, Can You Put Your Arm Around a Student on the Internet? Adults Learning, Vol. 7, 7/1996.
- COOPER, David E. (1983) *Authenticity in learning: Nietzsche's educational philosophy*. Routledge.
- EINARSSON, Albert, *Kansanopisto verkostomaailmassa?* Dialogi 1/95.
- GIDDENS, Anthony (1995) *Elämää jälkitraditionaalisisä yhteiskunnassa*. Teoksessa Beck ym. 1995.
- HIMANEN, Pekka (1995) *Kohtaamisyhteiskunta*. Teoksessa Himanen & Salovaara 1995.
- JARVIS, Peter (1995) *Teachers and Learners in Adult Education: Transaction or Moral Interaction?* Studies in the Education of Adults. Vol. 27, 1/1995.
- KIDD, J.R. (1973) *How Adults Learn*. Association Press. Chicago.
- KUSCH, Martin (1986) *Ymmärtämisen haaste*. Pohjoinen, Oulu.
- Lash, Scott, Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa Beck 1995.
- LASSILA (1987) *Vapaa ihminen. Etiikan filosofin perustelu Jean-Paul Sartren ajattelussa*. Helsinki. (Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 151.)
- LÖFMAN, Tuula, *Opettajan uusi rooli. Missä on paikkasi, opettaja?* Aikuiskoulutuksen maailma 7/1995, 36-38.
- MERI, Veijo, *Sanojen synty*, 4. uudistettu laitos, Gummerus, Jyväskylä 1985.
- MÖRKVED, Tone, *Kategoriavirhe - suullista sanaa ei voi korvata*. Dialogi 2/95.
- SAARINEN, Esa (1983) *Sartre. Pelon, inhon ja vallinnan filosofia*. Tampere.
- SIRKKILÄ, Hannu, *Organisaatioon sitoutuminen kansanopistossa*. Kansanopisto 8/95.
- TAYLOR, Charles (1995) *Autenttisuuden etiikka*. Gaudeamus, Helsinki.
- WALLÉN, Björn, *Arvoja etsimässä - survey kansanopiston sisimpään*. Kansanopisto 8/95.
- ZOLLNER & ANDERSEN (ed. 1995) *Enlightenment in an international perspective*. Kroghs Forlag a/s, Vejle.

## VIITTEET

**1** Personhood-termin kääntäminen suomeksi ei ole aivan ongelmatonta. Yksilöllisyys (individualiteetti) on joskus eri asia kuin personhood. Termi persoonallisuus taas on kankea väännös. Joskus termin voi kääntää henkilöllisyydeksi ja termin persoonana taas henkilöksi. Yksilö ja henkilö ovat eräissä mielessä persoonallisuuden kantajia, tuntuu luontevalta ajatella, että yksilöllä ja henkilöillä on tiettyjä ominaisuuksia, kuten esimerkiksi sukupuoli (mies tai nainen), mutta persoonaan kyseinen jako ei päde: persoonalla on miehisä ja feminiinisiä ominaisuuksia. Joskus personhood olisi luontevaa taas kääntää ihmisyydeksi, eli siksi osaksi ihmistä, joka erottaa hänet (muista) eläimistä.

**2** Operationaalisesti tämä voidaan muuttaa esimerkiksi ohjeeksi, jonka mukaan opettajan tulisi käyttää ryhmäopetuksessa korkeintaan noin 20 prosenttia ajasta omaan puheeseensa. Luonnollisesti tällainen ohje on vain suuntaa antava, tilannesidonnainen ja keskimääräinen, mutta hyvä koetinkivi opetuksessa.

**3** Friedrich Nietzsche (1844-1900) oli yksi ensimmäisistä filosofiista, joka asetti kysymyk-

sen, miten elää autenttisesti ja samalla välttää nihilismi modernina aikana. Teesi arvojen kuolemasta, jonka Nietzsche tiivistä tunnetusti lausumaan "Jumala on kuollut", merkitsi uutta tapaa hahmottaa ihmisen asemaa yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Ihminen ei voinut enää ottaa arvoja annettuina, vaan entistä ilmeisempää oli arvojen sidonnaisuus ihmisen omaan konstruktiiviseen ja luovaan toimintaan. Nietzschen filosofiassa autenttisuus jää pitkälti individualismin vangiksi, mutta Nietzschen merkitys nykyisessä arvojen murroksessa kasvaa. Tätä osoittaa kiinnostus Nietzschen filosofiaan ja pyrkimykset, joissa pyritään spesifioimaan Nietzschen merkitystä filosofian eri osa-alueilla (ks. Cooper 1983, vii).

**4** Tässä yhteydessä ei ollut mahdollista lähteä tämän laajemmin tutkimusmatkalle autenttisuuden historiaan. Cooperin kirja (Cooper 1983) antaa lyhyen johdatuksen aiheeseen. Tutkimuksen arvoisia ovat myös Sartren, mutta erityisesti Heideggerin käsitykset. Näistä suomenkielisinä lähteinä voi suositella teoksia Lassila (1987) ja Kusch (1986) sekä Sartren osalta Saarinen (1983).

**5** Björn Wallén mainitsee artikkelissaan Arvoja etsimässä - survey kansanopiston sisimpään (Kansanopisto 8/1995) joitakin keskeisiä opeukseen liittyviä arvokäsitteitä. Näitä ovat hänen mukaansa optimistinen käsitys ihmisestä, ihmisen individualiteetin huomioonottaminen, voluntarismien periaate ja dialogiin perustuva ajatus kansalaisyhteiskunnasta ja hyödyn näkeminen laajemmin kuin välittömänä instrumentaalisenä seikkana. (Wallén 1995, 11-12). Verrattaessa näitä Jarvisin arvoihin ja Kiddin arvoihin voi huomata niiden olevan monessa suhteessa yhteensopivia. Näiden arvojen puolustaminen on arvokas tehtävä nyt, kun vallitsevassa asemassa olevat taloudelliset ja poliittiset arvot eivät välttämättä tue internaattimuotoista opiskelua.

**6** Kohtaamisyhteiskunnan käsitteen on keskusteluun lanseerannut Pekka Himanen (ks. Himanen 1995). Hänen mukaansa uuden yhteiskunnan keskeinen piirre on mahdollisuudessa ihmisten väliseen monipuoliseen kohtaamiseen (mt., 183). Kansanopistoille kyseinen termi on hyvin houkutteleva, koska esimerkiksi Oriveden Opisto on perinteisesti korostanut olevansa tieteen ja taiteen ja erilaisen ihmisten kohtaamispaikka.

**7** Kansanopiston syntymässä Tanskassa keskustelu kansanopiston historiallisista juurista

ja Grundtvigin perinnöstä on edelleen melko vilkasta ja omalla tavallaan elävää. Tarkastelukulmat ovat kuitenkin usein suppeita ja enemmän henkilöläh-töisiä kuin kulttuurihistoriallisia tai sosiologiseen teoriannuodostukseen sitoutuvia. Tällaisesta nykykeskustelusta ks. Zollner & Andersen 1995, erityisesti luvut I ja II.

**8** A.M. Allchin (ja Morten Kvist) väittävät, että Grundtvig ei ole yhteensopiva maailman kanssa, maailman joka alkoi Ranskan vallankumouksesta 1789 ja päättyi Berliinin muurin kaatumiseen 1989. He väittävät edelleen, että Grundtvig on samalla kertaa sekä pre-moderni että post-moderni. Grundtvig esiintyy heille edelleen tulevaisuuteen kuuluvana profetiaalisena hahmona (Allchin 1995, 20-21). Tämän tyyppistä keskustelua ei Suomessa (onneksi) juuri käydä, mutta valitettavasti muunkintyyppinen keskustelu kansanopistojen tulevaisuudesta on kovin suppeaa.

Artikkeli saapui 8.3.1996. Toimituskunta hyväksyi artikkelin julkaistavaksi kokouksessaan 14.1.1997.