

# Teoreettinen yleistäminen ay-koulutuksessa\*

*Werner, Harald. 1982. Teoreettinen yleistäminen ay-koulutuksessa. Aikuiskasvatus 2, 2, 63—66. — Artikkelissa käsitellään liittotasavallassa toteutettua ay-koulutuksen kehittämiprojektia. Tavoitteena on ollut hyväksikäyttää tutkimustietoja ja didaktisia strategioita kehittämään koulutustilaisuuksia sellaisiksi, että ne paremmin vastaavat todellisia tarpeita. Artikkelissa tarkastellaan myös motivaatio-ongelmia.*

Saksan liittotasavallassa osallistuu vuosittain noin 300 000 työläistä, toimihenkilöä ja virkamiestä ammatillisten järjestöjen koulutustilaisuuksiin. Valtaosin näillä kursseilla pyritään käytännön ammattiyhdistystietouden välittämisen ohella antamaan perustietoja kapitalistisesta talous- ja yhteiskuntajärjestelmästä. Tämä on tehtävä, joka nostaa esiin joukon vaikeita ongelmia toisaalta osanottajien edellytysten ja toisaalta aiheen monimutkaisuuden vuoksi.

Jo noin 15 vuoden ajan on Saksan liittotasavallassa käyty varsin vilkasta keskustelua ay-koulutuksen didaktiikasta, ay-koulutuksen muodostaessa tietystä määrin yleisen koulutuskeskustelun erikoistapauksen. Koska valtaosa opettajista on kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden opiskeilijoita tai alan koulutuksen saaneita, heijastuu ay-koulutuksessa puhtaimmassa muodossaan se keskustelu, jota kulloinkin mainituissa tieteissä käydään. Ammattiyhdistyskoulutuksen suhteellinen liikkumavapaus mahdollistaa didaktiset kokeilut, joita valtion koululaitos laajalti karttaa.

## Teoreettiset lähtökohdat

Oskar Negt julkaisi vuonna 1966 tutkielman ”Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen”<sup>1</sup>, joka laskee perustan ”kokemuslähtökohdan” opetusteorialle. Tästä menetelmästä esitetyssä kritiikissä on sitten kehittyneet uudempiä teoreettisia lähtökohdita, jotka tukevat pääasiassa materialistiseen oppimis- ja

tietoteoriaan ja yrittävät saada etenkin Galperinin teoreettisia kirjoituksia käyttökelpoisiksi ay-koulutukseen. Negtin teoria lähtee siitä, että oppilaat voidaan saada työelämässä tapahtuvien todellisten tilanteiden esimerkinomaisen käsittelyn kautta ymmärtämään teoreettisesti niissä vaikuttavia kapitalistisen yhteiskunnan lainmukaisuuksia. Yhteiskunnan, luokkien ja yksilöiden elämälle merkitsevästä yksittäistapauksesta lähtien voidaan hänen käsityksensä mukaan tunnistaa kokonaisuuden kehitystä määräävät tekijät. Kokonaisuus on tällöin ”yhteiskunnan tuotanto- ja uusintamisprosessin historiallinen kehitys.”<sup>3</sup> Negt pitää suunnitellaan marxilaisena ja kirjallisuudessa se osittain liitetään nimenomaisesti Marxin esittämään abstraktista konkreettiseen kohoamisen metodiin.<sup>4</sup> Lähemmin tarkasteltaessa teoreettiset perusoletukset ja etenkin niistä kehitellyt didaktiset analyysit osoittautuvat virheellisiksi. Kokemuslähtökohta ei ylitä välittömään havaintoon perustuvan (empiirisen) yleistyksen rajaa eikä anna yleensä ollenkaan vastausta ongelmaan, joka syntyy siitä, etteivät yhteiskunnallisten prosessien todellinen sisältö (olemus) ja niiden havaittava ilmenemismuoto (ilmiö) käy yksiin.

Kokemuslähtökohta ottaa huomioon vain osallistujien opiskelumotivaation ongelman eikä erittele sitä, miten yksityinen tapaus ja kokonaisuus liittyvät loogisesti toisiinsa ja mikä on välittömästi havaittavan konkreettisen tilanteen ja teoreettisen käsitteen suhde. Toisaalta kokemuslähtökohdan arvostelijat olivat sen ongelman edessä, että teoria vaiheittaisesta henkisten toimintojen muodostumisesta, sellaisena kuin se oli teoreettisesti ja empiirisesti

\* Ks. edellä olevaa Engeströmin selostusta Wernerin teoreettisista lähtökohdista.

perusteltu neuvostoliittolaisessa psykologiassa, oli vain vaivoin sovellettavissa ay-koulutukseen ja sen opintoaiheisiin. Tosin se saatoi antaa tärkeitä viitteitä ulkoisten tekojen vähittäisestä muuttumisesta sisäisiksi teoiksi, mutta ei vastannut kysymykseen oppimisprosessin loogisesta alusta ja abstraktien ja konkreettisten tietojen suhteesta. Eri yritykset soveltaa ay-koulutuksessa henkisten tekojen vaiheittaista muodostumista ovat tosin johtaneet oppimistekojen\* systematisointiin, mutta ovat jättäneet vielä lukuisasti ongelmia ratkaisematta.

Tärkeitä uusia virikkeitä keskustelu on viime aikoina saanut V.V. Davydovin tutkimuksista, jotka koskevat ”yleistämisen lajeja opeutuksessa”.<sup>5</sup> Samalla on onnistuttu vastustamaan osanottajien tarpeiden mystifioimista tarve- ja motivaatiokokonaisuuden materialististen teorioiden avulla ja kehittämään didaktisia strategioita, joissa kiinnitetään erityistä huomiota osanottajien motivaatioon. Tärkeitä tällaiselle edelleenkehittelylle ovat olleet erityisesti Ute Holzkamp-Osterkampin kirjoitukset motivaatiotutkimuksesta.<sup>6</sup>

## Didaktinen malli

Näin syntynyt ay-koulutuksen didaktinen malli tukeutuu kolmeen teoreettiseen lähtökohtaan. Oppisisällön määrityksessä ja tiedon omaksumisprosessin alkukohtien valinnassa se suuntautuu abstraktista konkreettiseen kohoamisen menetelmään ja tukeutuu Davydovin työhön. Samalla tämän tapahtuman molemmat puolet, nimittäin välittömästi havaittavan konkreettisen pelkistämisen abstraktioiksi ja kohoaminen niiden avulla ajatuksellisesti jäsennettyyn konkreettiseen, yritetään järjestää niin, että Galperinin kuvailemat sisäistämisen vaiheet toteutetaan mahdollisimman laajasti. Oppimisen orientaatioperustan kehittämisesä, siis siinä, mitä Galperin nimittää orientoitumisteoksi, käytetään kuitenkin opetusvaiheita, joiden tavoitteena on voimakkaammin motivaation kehittäminen kuin Galperinilla.

Tämä opetuksen malli kehiteltiin ensimmäistä kertaa viikon pituisia kursseja varten, jolla tuotantokomitean jäsenten oli tarkoitus oppia tajuamaan kapitalistisen kasaantumisen ja työttömyyden välinen yhteys. Tavoite nousi ajankohtaisesta talouspoliittisesta tilanteesta.

\*Käsitettä ”oppimisteko” on selostettu esipuheessa (toim.huom.).

Hallitus ja yrittäjät vastustivat ammattiliittojen palkkavaatimuksia tunnuksella ”yrittäjien on saatava enemmän voittoja, sillä tämän päivän voitot ovat huomispäivän sijoituksia ja ylihuomisen työpaikkoja”. Siihen asti järjestetyt kurssit, jotka olivat asettaneet itselleen saman tehtävän ja tahtoneet esittää voiton maksimoinnin ja työttömyyden tosiasiallisen yhteyden, olivat juuttuneet vain välittömien kokemusten (empiirille) tasolle. Ne saattoivat nojautua tällöin työläisten kokemuksiin, joita pystyttiin välittömien havaintojen tasolla ymmärtämään. Havaintojen mukaan investoinnit tavallisesti johtavat työpaikkojen vähenemiseen, mutta harvoin uusien luomiseen. Oli suhteellisen helppoa lisätä tähän kokemukseen kokemusperäistä aineistoa, josta voitiin tehdä kokemusperäinen (empiirinen) yleistys, mutta todellinen taloudellinen syy-yhteys jäi kuitenkin tajuamatta. Parhaassa tapauksessa voitiin havaittavaan tietoa-aineistoon lisätä koko joukko abstraktioita, mutta niitä ei voitu johtaa itse havainnosta.

*Uusi kurssimalli*, joka voi olla mallina myös muille ay-koulutustilaisuuksille, jakautuu kolmeen jaksoon. Orientoitumisjaksoon, varsinaisiin oppimistekoihin sekä kontrolli- tai sovellutusjaksoon. Ensimmäisen jakson tarkoituksena on luoda käsitettävä yhteys osanottajan senhetkisen tiedontarpeen ja oppisisällön välille sekä kehittää orientaatioperusta tiedostusprosessille. Tällöin lähdettiin siitä, että kaikille osanottajille, riippumatta heidän ajankohtaisista kurssiin kohdistamista motiiveistaan, on yhteistä tarve omaksua sellaisia tietoja, jotka pätevöittävät heitä ammattiyhdistystoimitsijoina vastaamaan hallituksen ja yrittäjien perusteluihin ja antamaan tällä tavoin oman panoksensa omien elinolojensa turvaamiseen. Ongelmallista on tästä yhtäläisyydestä huolimatta, että oppilailla ei ole selvää käsitystä siitä, mikä oppisisältö voisi tyydyttää tämän tarpeen. Sen vuoksi ensimmäisenä tehtävänä oli yhteyden luominen enemmän tai vähemmän epämääräisen tarpeen ja objektiivisesti välttämättömien oppimistekojen välille.

Tämän tehtävän ratkaisemiseksi osanottajille annettiin teksti, joka oli laadittu oletetun yrityksen **työpaikkalehden** muotoon. Siinä oli hyvin painokkaasti esitettyä tavanomaisia yrittäjäosapuolen perusteluja. Osanottajien tehtävänä oli ay-toimitsijana esiintyen kumota työpaikkakokouksessa tämä teksti. Yleisessä keskustelussa osanottajat sitten esittivät vastaväitteensä, jotka opettajat helposti pystyivät kumoamaan, koska perustelut eivät osuneet asian ytimeen. Tällä tavoin saatiin vähä vähäl-

tä hahmotetuksi tiedoissa olevat aukot, jotka osanottajat sitten hyväksyivät kurssin opetus-tavoitteiksi. Tällöin kiinnitettiin huomiota siihen, että osanottajat tiedostivat näiden tietojen omaksumisen osaksi omaa ay-työtään. Vasta sitten voitiin siirtyä varsinaiseen orientoitumistekoon.

Jokaisen oppimisteon täytyy vedota yksilön niin yleiseen kuin myös konkreettisesti esiintyvään tarpeeseen hallita ja valvoa omia elinolosuhteitaan yhteiskunnallisessa yhteydessä. Vasta kun tämä yhteys tarpeen ja oppisisällön välillä on saatu aikaan, voidaan oppimistekojä motivoitua.

Seuraavien oppimistekojen jäsentely edellyttää järjestäjiltä oppisisällön analyysiä, sillä pedagogisen toiminnan logiikka seuraa omaksuttavan aiheen logiikasta. Davydovin mukaan on liikkeelle lähdettävä lähtökohta-abstraktiosta, joka muodostaa tarkasteltavan järjestelmän historiallisen lähtökohdan ja vastaa laadullisesti koko tuon järjestelmän luonnetta. Lähtökohta-abstraktion tulee lisäksi olla eriteltävän järjestelmän yksinkertaisin perussuhde, josta käsin voidaan rakentaa järjestelmän ajatuksellinen malli ja selittää havaittujen seikkojen keskinäiset yhteydet (johtaa ajatuksellisesti havaittujen konkreettisten piirteiden syyt). Sikäli kun kysymyksessä on yhteiskuntatieteiden piiriin kuuluvat oppisisällöt, voidaan tämä lähtökohta saada aikaan vain loogis-historiallisella analyysillä. Tällöin on kiinnitettävä huomiota siihen, että samalla kun löydetään lähtökohta, joka mahdollistaa jatkossa uusien abstraktioiden kehittelyn ilman että tarvitaan lisää havaintoainesta, ei kuitenkaan jäädä niin ”ohuisiin abstraktioihin”, että kaikki johdetaan esim. eläin-ihminen-siirtymävaiheesta tai kansantaloudessa tavaratuotannon synnystä. Juuri ay-koulutuksessa, jossa voidaan kulloinkin ottaa esille vain rajoitettu kysymyksenasetteluja, ei pidä tehdä sitä virhettä, että jokainen koulutuskokonaisuus alkaa ”tavara”-analyysistä, vaikka Marx siinä esittääkin abstraktista konkreettiseen kohoamisen menetelmän kaikkein selvimmin.

Kysymykseen, kuinka lähtökohta-abstraktio muodostetaan opetuksessa ja mitkä oppimistekot siinä toteutetaan, antaa Galperin käsityksemme mukaan selvimät vastaukset, mutta samalla hän nostaa esiin historiallisesti määrättyjen ilmiöiden käsittelyn suhteen mitä monimutkaisimpia kysymyksiä. Historiallisesti määräytyvien ilmiöiden opettamisessa aiheiden on vaikea toteuttaa alkuabstraktion käsittelyn materialisoitunutta muotoa.\* Saksan liittotasavallassa on Bernhard Wilhelmer ensimmäisenä

yrittänyt sitä yritysten taseiden tulkinnan opettamiseksi järjestetyillä kursseilla.<sup>8</sup> Eräs mahdollisuus on käyttää menetelmää, jonka Brecht kehitti teatteria varten, tarkemmin sanottuna opetusnäytelmissään.

Kyseisessä kurssimallissa kehitettiin **rooli-leikki**, joka määräsi tietyt tapahtumakulut ja toi esiin toimijoiden teot havaittavassa ja konkreettisesti mutta samalla olennaisimpaan pelkistetyssä muodossa.<sup>9</sup> Reaalinen, sisällöllinen abstraktio kuvasi arvonmuodostuksen prosessia kapitalistisessa tuotannossa ja havainnollisti toiselta puolen pääoman ylikasaantumisen, toiselta puolen alikulutuksen seurauksia.

Leikkiä itsessään on pidettävä ulkoisesti havaittavassa (materialisoidussa) muodossa esitetyn kohteen käsittelynä. Tällä asteella käsite kehittyy, mutta sitä ei vielä käytetä havaittavan todellisuuden ajatukselliseen rekonstruointiin, kohoamista ajatuksellisesti hallittuun konkreettiseen ymmärtämiseen ei varsinaisessa mielessä tapahdu. Tosin osanottajat pohtivat spontaanisti tekojaan ja tekevät osin sattuvia rinnastuksia, mutta olisi virhe puhua tässä teoreettisesta yleistyksestä.

Jo tällä asteella muodostuu kuitenkin mielestämme toiminnan sisäinen malli. Kun osanottajat toistavat kielellisesti leikin kulun sekä mahdolliset vaihtoehdot ja johtopäätökset, siirrytään ulkoisen kielen vaiheeseen, jonka kautta luodaan edellytykset konkreettiseen kohoamiselle, so. todellisuuden ajatukselliselle reproduktiolle teoreettisten käsitteiden avulla. Kuten Galperin oikein tähdentää, ”aineellisen tai materialisoidun teon koko sisältö ei tosin siirry kielelliselle tasolle”.<sup>10</sup> On tärkeää, että opettajat järjestävät niin kauan keskusteluja kunnes teon ja siten reaalisen sisällöllisen abstraktion olennaiset puolet on siirretty kielelliselle tasolle.

Jo ulkoisen puheen vaiheessa tapahtuu siirtymistä välittömästi havaitun konkreettisen pelkistämiseen, tarkemmin sanottuna osanottajien arkikokemusten muokkaamista. On yleensäkin vaikeaa kurssin aikana erottaa toisistaan välittömästi havainnollisen konkreettisen olennaisten piirteiden pelkistyminen (abstraktio) ja kohoaminen ajatuksellisesti eriteltyyn konkreettiseen (yleistys). Jo materialisoituneen teon vaiheessa tapahtuu tällaista etene-

\*Galperinin teoriaan sisältyy ajatus, että opittavia ilmiöiden välisiä suhteita tulisi voida käsitellä aineellisessa, havaittavassa muodossa ennen kuin siirrytään niiden kielelliseen ja puhtaasti ajatukselliseen ”käsitteeseen”.

mistä. Mutta lopullisesti kohoaminen ajatukselliskonkreettiseen toteutuu vasta tehtävien suorittamisen myötä. Ilmeisesti kurssilaisia on suorastaan vaadittava muotoilemaan uudelleen omia kokemuksiaan saavuttamiensa abstraktioiden avulla. Tämä on helpompaa, kun annetaan tiettyä ohjausta välittömästi havaittujen seikkojen tulkitsemiseen. Mitä intensiivisempi tämä tapahtuma on sitä suuremmassa määrin päästään sisäisiin tekoihin, joissa ei tarvita ulkoista puhumista.

Tässä yhteydessä viitattakoon erääseen erikoistapaukseen, jolla on merkitystä ay-koulutuksessa, mutta jota tavataan aina silloin, kun opiskelija omaa aiheesta teoreettisten selitysten vastaisia tietoisuussisältöjä. On kysymys tapauksista, joissa ei tarvitse oppia jotakin uutta, vaan joissa oikeastaan on kysymys jo opitun oppimisesta uudella tavalla. Tällaisessa tapauksessa on itse väärinkäsitykset selvitettävä. Yhteiskunnallisista yhteyksistä vallitsevaa vääriä tietoisuutta ei korvata yksinkertaisesti osuvilla teoreettisilla yleistyksillä, se on ylitettävä dialektisesti teoreettisten yleistysten avulla.

Esitellyssä kurssimallissa tämä saavutettiin lopuksi kontrolliteon järjestämisen avulla. Osanottajat saivat tehtäväksi laatia pienissä työryhmissä puheenvuoroja, joissa kumottiin viikon alussa esitelty yrittäjätteksti. Tällä kohden oli tarkoitus saada selville, pystyivätkö esitetyt abstraktiot ajatussisältöinä muuttamaan välittömästi havaitun konkreettisen kaosmaisesta moninaisuudestaan ajatuksellisesti jäsenytyneeksi konkreettiseksi. Tämä tehtävä päätti kurssin kolmannen osan.

Sanottakoon lopuksi jotakin osanottajien motivaatiosta. Kurssin ensimmäisellä jaksolla täytyy käyttää suhteellisen paljon aikaa, jotta tavoitellut oppimisteot saatiin sovitetuksi osanottajien enemmän tai vähemmän epämää-

räisiin tarpeisiin. Viikon kuluessa oppimisteot muuttuvat varmemmiksi. Sikäli kuin osanottajat saadaan sopivien käsitteiden käytön avulla hankkimaan syvälleneviä oivalluksia, jotka tekevät heidän oman elämäntilanteensa heille itselleen ymmärrettävämmäksi, kehittyy myös tavoitesuuntautunut motivaatio. Onkin jatkuvasti kiinnitettävä huomiota siihen, että elävän todellisuuden ja oppimistekojen välinen yhteys on näkyvissä. Jos tämä yhteys katkeaa, liittyvät yksittäiset oppimisvaiheet liian nopeasti toisiinsa ja kohoaminen ajatuksellisesti hallittuun konkreettiseen supistuu pelkäksi abstraktioiden johdatteluksi, jolloin abstraktiot jäävät tyhjiksi ja osanottajien motivaatio heikkenee tuntuvasti.

### Lähdeviitteet

- <sup>1</sup>Negt Oskar, 1971. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt am Main.
- <sup>2</sup>Werner Harald. Das Prinzip des exemplarischen Lernens bei Oskar Negt — oder die Folgen einer Theorie. Demokratische Erziehung Nr4/1975
- <sup>3</sup>Negt Oskar. Sama, s. 27
- <sup>4</sup>Weick Edgar. Exemplarisches Lernen und politisches Handeln in der Arbeiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung Nr. 2/1973, s. 107
- <sup>5</sup>Dawydow W.W. 1977; Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin/DDR.
- <sup>6</sup>Holz kamp-Osterkamp Ute, 1978. Motivationsforschung osat 1 ja 2. Frankfurt am Main/New York.
- <sup>7</sup>Dawydow W.W. Sama, s. 286
- <sup>8</sup>Wilhelmer Bernhard, 1979. Lernen als Handlung. Köln
- <sup>9</sup>Werner Harald, 1981. Erfahrung, Erkenntnis und Motivation in der Arbeiterbildung Köln.
- <sup>10</sup>Galperin P.J., 1967. Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen, in: Probleme der Lerntheorie, Berlin/ DDR, s. 39.