

# Kirjallisuutta

## Perusteista perusteet

*Huuhka, K., Oksanen, A., Tuomisto, J., Virkkunen, J., Yrjölä, P., (toim.) Aikuisopetuksen perusteita. Vapaan sivistystyön XXVII vuosikirja. WSOY 1983, 249 s.*

Kansanvalitusseuran ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran vuosikirjassa on ollut aina kiinnostavia ja ajankohdaisia teemoja. Näin on nytkin 27. vuosikirjassa, jonka aiheena on aikuisopetuksen didaktiset perusteet ns. kognitiivisen didaktiikan näkökulmasta.

Kirjoittajia teoksessa ovat Rauste-von Wright, Engeström, Hakkarainen, Virkkunen, Peisa, Naulapää, Pöyhönen, Teikari, Vartiainen, Kosonen ja Merivirta. Lisäksi mukana ovat perinteiset ja tärkeät bibliografia ja katsaus vapaaseen sivistystyöhön.

Kognitiivinen didaktiikka ja kognitiiviseen oppimisteoriaan perustuvat aikuiskoulutuksen tarkastelut tavoittelevat jotain uutta. Kyseessä on useita toisiinsa kytkeytyneitä linjoja: yhtäältä länsimaaisessa anglosaksisessa psykologiassa tapahtuneet oppimisen tutkimuksen muutokset ovat korostaneet assosiaatiopareja isompien, kognitiivisten kokonaisuuksien merkitystä ja olemassaoloa. Tässä suuntauksessa on toiminnan tavoitteellisuus tullut esiin, periaatteessa jo Tolmanista lähtien. Psykologisten tapahtumien — usein puhutaan huolestuttavasti käyttäytymisestä — tulkinnan tulee myös ottaa huomioon ekologinen validiteetti.

Toisaalta on kyse toiminnan teoriasta, jonka psykologiset teoreetikot ovat Vygotski, Leontjev, Galperin, Davidov. Uudeksi piirteeksi on esitetty toiminnan laajempaa tulkintaa kuin anglosaksisessa perinteessä, jossa toiminta

voidaan kiteyttää edellä esitetyin mukaisesti tavoitteelliseen toimintaan ja ekologiseen validiteettiin.

Eräänä rinnastuksena voidaan siten tarkastella toimintateoreettista toimintaa ja kognitiivisen teorian ekologista validiteettia. Ekologinen validiteetti on ohjelmallinen vaatimus, jota perustellaan empiiriskorosteisin argumentein. Jos ekologista validiteettiä ei oteta huomioon, niin joitakin kokeellisten asetelmien tuloksia on vaikea tulkitella. Varsinaista teoreettista erittelyä siitä, millaisesta prosessista voisi olla kyse, ei juuri ole esitetty. Jotain oleellisempaa tarvitaan. Tätä etsitään teoksen keskeisissä artikkeleissa. Niiden kokoaminen ja julkaiseminen on siten hyvin perusteltua. Kirjoittajiksi on saatu myös henkilöitä, jotka aktiivisesti ovat kyenneet ajatuksiaan ”kauppatavaraksi” rakentamaan ja ovat siten asioista paljon luennoineet.

Eräs linja hakea toiminnan teoreettista paikkaa on maailmankuvan tai sisäisten mielikuvien ja merkitysten tarkastelu, joko suoraan maailmankuvan käsitteen kautta (Rauste-von Wright) tai epäsuorasti. Tässäkin on kaksi vaihtoehtoa, joihin artikkeleissa, viitataan. Toinen on strategioiden tutkimus ja esittely, jota meiltä edustaa mm. von Wright, toinen eri asioita koskevien käsitysten rakenteen tutkimus. Tätä linjaa edustaa esimerkiksi ruotsalainen Marton. Näissä kaikissa on pulmallista se ratkaisutapa, jossa toimintaa tarkastellaan epäsuorasti (maailmankuvan, strategian, jotain asiaa koskevan käsityksen syvyyden tms. kautta. Toinen seikka, josta mm. toiminnan teorian kannattajat ovat eri mieltä, on toiminnan sijoittaminen osaksi eräänlaista monien elementtien ketjua. Esimerkki tästä on Rauste-von

Wrightin kuvio teoksen sivulla 17.

Ekologisen validiteetin linjan kannattajien vahvana puolena on kuitenkin psyykkisten ”olomuotojen” tarkastelu: miten motiivit ja tavoitteet, toiminnan muut objektiiviset tai subjektiivisemmat ehdot välittyvät yksilön tekemiseen tai ajattelemiseen.

Engeströmin osuudessa eritellään systemaattisesti erilaisia lähestymistapoja, ja ns. kognitiivisen kokonaiskäsitteilyn mallit esitellään eräänä näistä. Pedagogisointina käytetään didaktista kolmiota. Tästä ratkaisusta seuraa eräitä näennäistuloksia. Näennäistuloksena pidän esimerkiksi sitä, että psykologisia teorioita esiteltäessä opettajakärkipiste jää pois. Toinen yksinkertaistus on se, että väitetään, että kognitiivinen kokonaiskäsitteily ei mene kolmion ulkopuolelle. Kohteena tulisikin olla ne kognitiiviset ja kehityspsykologiaankin perustuvat teorit, joissa on tarkasteltu kouluoppimista ja opetusta (esimerkkeinä Ausubel, Bruner, Glaser). Näissä joudutaan ottamaan kantaa mm. niihin kysymyksiin, jotka Engeström esittää avoimiksi jääviksi kysymyksiksi. Osa niistä todellakin jää avoimiksi, mutta niitä on vakavasti käsitelty.

Huolimatta pulmista muitten ratkaisujen esittelystä on johtopäätös nykytilanteen kehittämistarpeesta oikea. Kuvauksen tarkkuus on sikäli kuitenkin tärkeää, että toimintateoreettinen ratkaisu ei ole niin erilainen, että mikään ”vanha” ei siihen voisi sisältyä.

Toimintateoreettisessa linjassa erotetaan selvästikin kaksi uomaa, joissa Galperinin linjan todetaan kärsivän samoista puutteista kuin ei-toimintateoreettisten mallien.

Arvio on käsitykseni mukaan väärä tai ainakin ennenaikainen, sillä Galperinin perinteessä on tehty myös selvityksiä sellaisista suorituksista, joissa on kyse motiivien mukanaolosta leontjevilaisessa mielessä. Näitä ovat esimerkiksi työlainsäädännön opettaminen insinööreille, jotka käyttävät ja tarvitsevat sitä työssään (joka on kaikkien mielestä toimintaa), arkkitehtien kouluttaminen työhönsä, armeijan strateginen koulutus, urheilujoukkueiden valmennus.

Varsinaisessa tarkastelussa keskitytään Davidovin eritteilyyn. Keskeisenä käsitteenä on oppimistoiminta. Ajatukseen on se, että oppilaat juuri oppimistoiminnan kautta omaksuvat teoreettisen suhteen todellisuuteen. Todellisuutta kuvaavan ja selittävän koulutiedon tai ns. mallin rakentamisessa oppilaisiin on oleellinen momentti todellisuuden käytännöllinen muuttaminen. Mallia ei annettaisi valmiina eikä sitä muodostettaisi empiirisenä yleistysenä vertaillen ja luokitellen.

Tähän kiteytyy eräs oleellinen ongelma: vastakkain asetetaan yleistys ja käytännöllinen muuttaminen. Mutta onko todella kysymys eri asioista? Millä perusteella Davidov tai Engeström esittää, että todellisuuden käytännöllinen muuttaminen siirtyy jonkinlaiseksi muunlaiseksi asian mielessä oloksi kuin (ns. empiirinen) yleistys voi olla. Kun katsotaan oppimisen ja opetuksen portaita sivulta 39, jossa esitetään abstraktista konkreettiseen kohoamisen metodin oppimisteot, niin niistä ei käy ilmi millä erityisellä tavalla yhteiskunnallinen merkitys ja toiminta niissä olisi mukana tai esillä.

Davidov korostaa aivan oikein, Engeströmin sanoin, että ”tällainen oppimistoiminnan rakenne panee oppilaat jäljittämään teoreettisten käsitteiden (mallien) historiallisen alkuperän ja syntyperus-

tan omien käytännöllisten tekojensa kautta”. Nyt on kuitenkin kyse esimerkiksi koulusta — en usko, että kannattaa järjestää oppilaille demonstraatioita ihmiskunnan kehityksestä siten, että he näkisivät tai käsiensä kautta kokisivat konkreettisesti mihin käytännölliseen ongelmaan on ratkaisuksi luotu tietyt teoreettiset käsitteet ja millä tavoin ne on luotu.

Davidovin oppimistekojen vaihemallissa mukaan tulee yllättäen käsite ”teoreettinen käsite” — yllättävää siksi, että juuri yhteys käytännöllisen muuttamisen ja yleistyksen (psykologinen nimi toiminnan toteuttamisessa tarpeellisille representaatioille) välillä jätetään käsittelemättä psykologisesti. Abstraktista konkreettiseen kohoamisen metodi on selvästikin enemmän tieto-opillinen kuin psykologinen, eikä tämän metodin tarkastelua syvennetä niin paljoa, että psykologinen tai didaktinen erityisluonne saataisiin esiin. Tätä erityisluonnetta ei suinkaan riitä selvittämään alaviitteessä esitetty väite siitä, että alkuosuus tai teoreettinen alkuabstraktio olisi aina suhde, joka sisältää järjestelmän kehitystä eteenpäin vievän riskiriidan.

Kiteyttäen: miten koulun tai työn ulkopuolinen toiminta sitten vaikuttaa oppimiseen, minkälaisin psykologisiin välityksiin ja prosesseihin siten opastetaan työhön tai eri valmiuksien hallintaan? Nämä kysymykset saavat uudenlaisen muodon, mutta eivät vielä lopullista vastausta.

Teoksessa on paljon kiinnostavia olettamuksia ja näkökohtia, joiden syventäminen ja kokeilu vie keskustelua eteenpäin.

Hakkarainen tarkastelee arviointia ja kehittävän arvioinnin mallissa syventää Engeströmin esitystä.

Virkkusen lyhyessä artikkelissa liitetään ryhmätyötä koskeva tutkimus kiinnostavasti toiminnan teoriaan ”yhteisen toiminnan” käsitteen avulla.

Peisan ja Naulapään artikkelissa kuvataan historiallisesti valtionhallinnon opetus-suunnitelma-ajattelun kehitystä sekä käsitellään esimerkiksi valtionhallinnon taloudenpidon tarkastajien koulutusta. Kehitely opetus-suunnitelma on mielenkiintoinen ja kertoo varsin paljon tarkastajien toiminnasta ja heidän opetuksestaan. Mutta onko kyseessä varsinainen orientaatioperusta? Orientaatioperusta on nimi sille ohjeiden ja toimintatapojen kokonaisuudelle, joka varmistaa toiminnan sujuvuuden ja yleisyyden. Esitetystä selviää mitä tarkastajille tulee opettaa, mutta se miten he tarkastavat jää samaa tarkkuutta vaille. Vertailuna on seuraava artikkeli, jossa Pöyhönen, Teikari ja Vartiainen esittävät miten loppusuoritus (jolle on annettu kriteerit) saadaan aikaan. Tässä on selvästi kyse orientaatioperustan muodostamisesta kutsuttiin sitä sitten millä nimellä tahansa.

Kosonen käsittelee käden taitoja ja estetiikkaa aforistisen sattuvasti kytkien toisiinsa avaria tavoitteita ja havaintoja sekä aivopuolisko-mystiikkaa. Videot ovat tärkeä keino, jota on hyvä esitellä (Merivirran artikkeli).

Opetus-oppimisprosessin tutkimus ja soveltaminen aikuisopetukseen on saanut vahvoja impulsseja juuri tämän vuosikirjan kirjoittajilta. Valtion koulutuskeskuksen monien kurssien opetus-suunnitelmien kehittäminen selvästi saanut käyttökelpoisia vaikutteita, jopa uudenlaisia ratkaisuja. Myös muualla valtionhallinnossa on kokeiltu ja saatu aikaan uudistuksia. Nyt on ehkä tullut aika ja mahdollisuus käyttää saavutettua tietoa ja taitoa vielä ehomman mallin rakentamisessa.

Teoksen julkaiseminen on ollut perusteltua ja teos on tärkeä kootessaan 80-luvun akupuolen keskustelut.

*Jarkko Hautamäki*