

## **”Ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeet”, virallisen vasta- väittäjän lausunto Juhani Hongan väitöskirjasta, kesäkuu 1984**

Juhani Honka on tutkinut ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeita käyttäen kolmea lähestymistapaa, joita hän nimittää ongelmakeskeiseksi, sisällölliseksi ja tulevaisuuden haasteiden näkökulmaksi. Hallitsevan aseman on tutkimuksessa saanut ensiksi mainittu. Tekijän tavoitteena on nimittäin ollut kehittää tavanomaisista koulutustarpeen määrittely- ja mittaustavoista poikkeavia metodisia ratkaisuja ja samalla ”täydennyskoulutustarpeita selittävää teoriaa”. Keskeisen huomion ovat saaneet uusi ammatin kuvaamisjärjestelmä ”subjektiivinen ammatin kuva” ja opettajatypologia sekä yritykset näiden avulla selvittää ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeita.

On valitettavasti todettava, että tekijän uusiin teoreettisiin konstruktioihin ja metodeihin ratkaisuihin tähtäävät tavoitteet ovat hänen tieteellisille valmiuksilleen liian vaati-

vat; erityisesti psykologia-tieteellisen ajattelun perustasoi-  
nenkin hallinta osoittautuu vajavaiseksi. Koko tutkimustehtävää suuntaava perusole-  
tus täydennyskoulutustarpeiden eriytyemisestä ei toteudu ja turhat yritykset paljastavat osaltaan heikkoja kohtia teoreettisten ajatteluvälineiden hallinnassa. Pitävimmät tulokset on sittenkin saatu tavanomaisten lähestymistapojen suunnalla.

Kun kritiikkini on ankaraa, yritän todistaa sen aiheellisuutta tarkastelemalla tutkimuksen joitakin kriittisiä kohtia suhteellisen yksityiskohtaisesti. Näin lausunto venyy pitkäksi. Silti monet arvostelua vaativat asiat on pitänyt sivuuttaa. Olen rajoittanut tarkasteluani myös toisen vastaväittäjän kanssa väitöstilaisuutta varten sopimaamme työnjakoa seuraten. En puutu esimerkiksi täydennyskoulutuksen erityisongelmiin enkä aineiston käsittelyn tilastoma-  
temaattisiin operaatioihin.

### *Teoreettinen kehys*

Tutkimuksen viitekehys koostuu monenlaisista käsite-  
rakennelmista ja teoriama-  
leista, jotka eivät nivelly yhte-  
näiseksi kokonaisuudeksi. Mukana on aineistoa ja kehity-  
telyä, joka ei empiirisessä  
osassa tule käyttöön ja toi-  
saalta keskeiset ongelman-  
asettelut saavat tuskin lain-  
kaan teoreettista pohjustusta. Siten koulutuksen tarveana-  
lyysin perusteita, käsitteistöä  
ja malleja käsitellään makro-  
suunnittelun näkökulmasta  
perusteellisesti. Tällä on kui-  
tenkin vähän yhteyttä tutki-  
muksen keskeiseen kysymyk-  
seen, miten opettajien persoo-  
nallisuudenpiirteiden ja työ-  
hön kohdistuvien perusasen-  
noitumisten avulla voidaan  
selvittää täydennyskoulutus-  
tarpeita. Tämän kysymykse-  
nasettelu teoreettinen perus-  
telu jää niukaksi ja pintapuol-  
liseksi.

Hongan tutkimusotetta va-  
laisee hänen tapansa poimia

ja käyttää aikaisemman tutkimuksen aineksia. Lähdeaineisto on kirjavaa ja sitä käytetään kriittikittävästi. Siten persoonallisuustypologian käsite esitellään käytännön harrastajille tarkoitettua oppikirjan sitaattilla huomaamatta että kirjan tekijät nimenomaan varoittavat lainatun kohdan edustamasta tyyppittelystä. Silmään pistävää on, että nimenomaan vieraskielisten tutkimusten siteeraaminen perustuu järkiään toisen käden lähteisiin, suomalaisten tutkijain omista töissään esittelemiin ja lainaamiin kohtiin. Esimerkiksi McCluskyn pelivarateorian esittely ja käyttö on kolmannen käden lähteen varassa. Tekijä näyttää tuntevan teoriasta vain sen, mikä tulee esiin Peltosen Mainin artikkelista tekemässä tiivistelmässä. Toisen käden lähteen käytöllä on tunnetut luotettavuusongelmasa. Hongan tapauksessa on arveluttavinta kuitenkin se, että hän niin ensi kuin toisenkin käden lähteitä käyttäessään tyytyväisesti poimimaan siitä joitakin kohtia, esimerkiksi käsitteiden tiivistetyn luettelon tai kokoavan yhteenvedon, osoittamatta lainkaan perehtyneensä niihin kokonaisyhteyksiin, joista lainatut käsitteet tai yleistyksiset saavat merkityssisältönsä. Näin hän usein joutuu antamaan lainaamilleen abstrakteille esityksille omia summittaisia tulkitintojaan. Vielä pitemmälle mennään, kun samoja käsitteitä esitetään sellaisinaan kyselylomakkeessa vastaajien reagoitaviksi. Laajasta lähde-luettelosta huolimatta aikaisemman tutkimuksen käyttö rajoittuu pääasiallisesti muutama kotimaiseen tutkijaan. Huomattava osa suomalaisestakin opettajankoulutusta, opettajan persoonallisuutta ja opetusongelmia käsittelevästä tutkimustyöstä näyttää olevan Hongalle tuntematonta.

Käsitteiden käytön suurpiirteisyys, joka on ominaista koko työlle, heijastaa osaltaan teoreettisen kehityksen ja

sentymättömyyttä. Käsitteellistämisen vaikeudet tulevat erityisesti esiin tutkimuksen avainkäsitteiden keskinäisten suhteiden selkeyttämättömyytenä. Nimenomaisessa käsitteiden määrittelyn jaksossa määritelmät ovat enimmäkseen kömpelöitä ja ulkokoh-taisia, ”loogisten” ja operationaalisten käsitteiden erotelu hapanvää.

### *Methodiset ratkaisut*

Tutkimuksen ongelmanasettelut ovat luonteeltaan sellaisia, että niiden selvittämisessä lomakekyselyn yleiset methodiset rajoitukset korostuvat. Vastaajat ovat joutuneet tekemään lukuisia arvoihin ja normeihin sitoutuvia arvioiteja, joissa sosiaalinen paine ohjaa vastaamista. Monimutkaisia psyykkisiä rakenteita ja toimintakokonaisuuksia on yritetty mitata aivan liian yksinkertaisin ja suoraviivaisin kysymyssarjoin. Useiden kysymysten vaihtoehdot ovat niin abstrakteja käsitteitä tai monitulunkintaisia asiakokonaisuuksia että ne ovat ärsykeinä kuin projektiivisia testejä. Monet vaihtoehdotuettelot ovat vinoja eivätkä täytä loogisen luokittumisen vaatimuksia. Validiteetin teoriaa esitellään mutta systemaattinen omien tulosten validisuuden arviointi puuttuu; joidenkin odottamattomien tulosten yhteydessä sitä epäillään.

Puuttumatta aineiston käsitteilyn methodisiin ratkaisuihin totean vain, että tilastomatemaattisten apparaattien käyttö osoittaa huomionarvoisia teknisiä valmiuksia.

### *Opettajatypologia*

Tutkimuksen yksi keskeinen tavoite on ”muodostaa uusi ammattikoulunopettajatypologia”, jonka avulla voitaisiin ”jäsentää” täydennyskoulutustarpeita. Oletetaan että täydennyskoulutustarpeet vaihtelevat tyypeittäin. Tekijän käsitys typologiasta teoreettisena käsitteenä on kovin epämääräinen (vrt esityksiä s. 14 ja 91—92). Empiirisessä osassa tyyppi kuitenkin selvästi käsitteään persoonallisuuden tiettyjen

pysyvien ominaisuuksien yhdistelmäksi.

Typologian rakentamisen perustana on ”subjektiivinen ammatinkuva”, joka on koostettu osa-alueista opetusvaikeudet, uranvalintamotiivit, opetusasetteet, roolipiirteet, työmotivaatio ja työviittyyvyys. Nämä epäilemättä valaisevat kukin taholtaan opettajan käsityksiä tehtävästään ja perusasenneitumista työhönsä. Toinen asia on, muodostavatko ne yhdessä jonkin rakennekokonaisuuden. Subjektiviivisen ammatinkuvan ja typologian käsitteellistä suhdetta ei selvitetä. Käytännössä typologia muodostetaan subjektiivisesta ammatinkuvasta pudottamalla pois osalu Opetusvaikeudet. Tätä ei teoreettisesti perustella; tekninen syy on mahdollisuus katsoa, miten opetusvaikeuksien arvioinnit vaihtelevat tyypeittäin.

Ajatus typologiasta koulutustarpeiden paljastajana merkitsee, että opettajien ilmaisemat opetusvaikeudet, asenteet ja muut arviot selitetään suoraviivaisesti persoonallisuuden ominaisuuksien ilmentymiksi. Typologinen testi toimisi näin jonkinlaisena luonteenpaljastimena, joka osoittaisi soveltuvuuden opettajantehävien hoitamiseen ja sitä tietä täydennyskoulutuksen tarpeet. Piilevästä edellytyksenä on jokin opettajapersoonallisuuden ideaalimalli, johon tuloksia verrata. Honka ei ole tätä tiedostanut vaikka on aikaisempien tutkimusten piirreluetteloihin poiminnut — erottelua tekemättä — myös kuvauksia hyvän opettajan ominaisuuksista (tutkimukset, joissa on pyritty osoittamaan persoonallisuuden ominaisuuksien ja opetusmenestyksen yhteyttä, on sivuutettu). Sitä tosia-siaa, että koetut opetusvaikeudet, ilmaistu tyytymättömyys, työmotivaation aste, arviot kurinpidon merkityksestä jne. vaihtelevat olosuhteiden ja opettajan tehtävien mukaan, ei ole otettu huomioon lainkaan.

Ajattelumallin puuttuva teoreettinen hallinta tulee selvimmin esille empiirisessä osassa, jossa yritys uuden analyysimenetelmän luomiseksi tosiasiallisesti osoittautuu epäonnistuneeksi. Jo

tapa muodostaa typologia fakto-roimalla tyyppittelymuuttujiksi valitut em. osa-alueita edustavat faktoripistemäärämuuttujat on sekava ja kyseenalainen. Ei ole yllättävää, ettei saatuja viittä faktoria ole mahdollista korkeimman latauksen saaneiden osioiden perusteella järkevästi tulkita. Tekijän oma tulkinta on mielivaltainen ja näyttää perustuvan lähinnä joihinkin alkuperäismuuttujiin annettuihin vastauksiin. Tulkinta luiskahtaa epätieteelliseen arkiajatteluun, joka sellaisenaan on karkeasti yksinkertaistavaa ja vahvasti morali-soivaa. Tätä kuvaavat jo fakto-reille annetut nimet selittäjä, karkuri, pyrkivä, lepu jne.

Tyyppien ja opetusvaikeuksien välillä ei ilmene merkitseviä yhteyksiä ja päätulokseksi saadaan, etteivät eri opettajatyypin opetusvaikeuksista johdetut täydennyskoulutustarpeet juuri eroa toisistaan. Kun joitakin tarvepäätelmiä kuitenkin halutaan tehdä, tekijä turvautuu omalautuisiin selityksiin. Niinpä selittäjän ja lepsun väitettään olevan eniten koulutuksen tarpeessa vaikka nämä eivät itse sitä tiedosta.

## *Kypsyys- ja piirreprofiilit*

Perusideaa arvioida koulutustarpeita persoonallisuuden ominaisuuksien kautta on kehitetty myös erillisen piirreluettelon ja Knowlesin kehittämän persoonallisuuden kypsymistä erittelevän dimensiomallin avulla. Kypsymisen teoreettista käsitettä psykologian aikuisuuden merkityksessä ei sen kummemmin pohdita. Dimensioluettelo on irrotettu kehityspsykologisista yhteyksistään eikä luettelon 15 käsiteparin merkityksisältöjä mitenkään esitellä. Arveluttavinta on, että tämä varsin abstraktisten käsitteiden luettelo on sellaisenaan siirretty kyselylomakkeen "mittariksi". Uudessa yhteydessään käsitteiden merkitys muuttuu ja myös Rädyltä lainattu suomennos muuttaa joidenkin käsitteiden alkuperäistä merkitystä.

Kysymysten tulkinnanvaraisuus on saanut opettajat vastaamaan varovaisesti, vastaukset eivät paljon heilahtele ohi asteikon keskivälin. Tulokset saadaan: "Koska kypsyysprofiili osoittautui melko tasaiseksi, sen perusteella ei ole tarkoituksenmukaista ennakoita opettajien täydennyskoulutustarpeita" (s. 172).

Kypsyysprofiiliin kohdistunut kritiikki pätee olennaisesti osin piirreprofiiliin. Erona on se, että piirreluettelo on sekoitus aikaisempien tutkimusten ja oman lisensointityön aineksiin perustuvista käsitteistä. Lähtökohdaksi ilmoitetaan Cattellin persoonallisuusteoria, mutta jos tekijä on perehtynyt Cattelliin muutenkin kuin poiminut pari kohtaa tämän piirreluettelosta, se ei tule mitenkään näkyviin. Päätulos on, että "piirteiden tarkastelu ei antanut täydennyskoulutuksen suunnitteluun aineksia". Merkittäviksi havainnoiksi nostetaan kuitenkin pari aika-koista triviaaliteettia. Tulosta, jonka mukaan opettajat sijoittavat itsensä ulottuvuudella "Nuori intoilija — Ikään tynyt virkamies" sitä lähemmäs jälkimmäistä mitä vanhempia ovat, tekijä pitää niin mielenkiintoisena että piirtää siitä pylväsdiagrammankin.

Mitä sanottaisiin menettelystä, jossa vaikkapa persoonallisuuden introversiota tai autoritaarisuutta mitattaisiin, monimutkaisten inventaarien sijasta kysymällä yksinkertaisesti vastaajilta, kuinka introverttejä tai autoritaarisia he itse tai jokin ammattiryhmä noin yleensä ovat asteikolla 1—5. Honka on muodostanut kypsyys- ja piirremittarinsa tällä periaatteella.

## *Oletus opettajien samanlaisuudesta*

Tutkimuksen koko tehtävänasettelu on suuntautunut oletuksen mukaan, että ammattikoulunopettajien koulutustarpeet eriytyvät ammattiuraa kuvaavien tekijäin ja

tehtävien mukaan. Myös tiettyjen koulukohtaisten taustamuuttujien oletettiin osoittavan koulutustarpeiden vaihtelua. Subjektiviivien ammatin kuvan käyttäminen koulutustarpeen indikaattorina perustui ajatukseen, että "subjektiviivinen ammatinkuva eriytyy voimakkaasti mm. ammattiuran pituuden, opetusalan ja opettajan pohjakoulutuksen mukaan" (s. 204) ja että tämän perusteella voidaan päätellä myös opettajien ongelmien ja edelleen täydennyskoulutustarpeiden eriytymisen.

Tekijälle on hämmäntävä yllätys, kun odotettua eriytymistä ei empiiristen tulosten mukaan ilmenekään eikä subjektiviivinen ammatinkuva siis toimikaan analyysimenetelmänä tarkoitettulla tavalla. Jälkikäteen keksittyä selityksenä yllättäville tuloksille esitetään oletus, että ammatti on samanlaistanut opettajat. Aluksi selitys tarjotaan "saattaa olla" -mahdollisuutena (s. 151), mutta raportoinnin edessä päätelmä- ja arviointijaksoihin siitä tulee varma ja tärkeä tutkimustulos: opettajan ammatti ja uralle tuloa edeltävät vaiheet muokkaavat opettajista samanlaisia (s. 204, 232). Tosiasiallisesti oletus ei perustu tämän tutkimuksen havaintoihin eikä sitä myöskään yritetä erikseen todentaa esimerkiksi samanlaisuuden asteen ja ammattiuran pituuden suhdetta tarkastellen.

Tekijä ei kiinnitä huomiota mahdollisuuteen, että oletus ammatinkuvan ja tarpeiden eriytymisestä olisi ainakin tämän tutkimuksen tavoin muotoiltuna ja operationalisoituna perusteeton tai että käytetyt mittaustavat eivät toimisi. Merkille pantavaa on, että vastaavia taustamuuttujien välisiä eroja tulee esille opettajien suoraan ilmaismisissa "sisällöissä" koulutustarvearvioinneissa. Honka pitää jopa aiheellisena pohtia, vaatisiko samanlaistuminen erilaistavaa täydennyskoulutusta.

## Opettajien suorat koulutustarvearviot

Käyttökelpoisinta tietoa täydennyskoulutustarpeista on saatu tekijän väheksymän "sisällöllisen lähestymistavan" avulla; kysymällä opettajilta suoraan, millaista täydennyskoulutusta nämä pitävät tärkeänä. Vaikka vaihtoehtojen luettelo antaa aihetta arvosteluun ja ohjaa vastauksia määräsuauntaan, havainnot sisältöalueiden tärkeysjärjestyksestä ovat silti huomionarvoisia. Sen sijaan kolmannen lähestymistavan mukainen yritys selvittää koulutustarpeita sen perusteella, miten opettajat arvioivat ammattikoulun ja opettajan ammatin tulevaisuutta, onnistuu heikosti. Ensinnäkin arvioitavaksi esitetty vaihtoehtojen luettelo on sattumanvarainen ja sisältää kovin monentasoisia ja osin vaikeasti tulkittavia asiakokonaisuuksia. Toiseksi tämän tapaisista vastauksista on muutenkin kovin työläs johtaa koulutustarpeita. Esitettyihin tarvepäätelmiin ei siten juuri ole empiiristä perustaa.

## Pelivarateoria

Tutkimuksen yhdeksi ongelmaksi on asetettu "Mitkä ovat opettajien mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen?" Ongelman selvittelyä on haluttu teoreettisesti syventää Mc Clusky'n pelivarateorian avulla. Tosiasiallisesti Honka käyttää Mainin teoriasta muotoilemaa didaktista sovellusta ja sitäkin Peltosen lyhyen, varsin vapaasti käännetyn tiivistelmän varassa. Yritys soveltaa pelivarateoriaa paljastaa tekijän teoreettisen ajattelun valmiuksissa sentasoisia puutteita, että niitä on vältösikirjan tekijälle pidettävä varsin raskauttavina. Osoitan joitakin keskeisiä:

1) McClusky'n pelivaran idea liittyy niin monimutkasiin persoonallisuusteoreettisiin rakenteisiin, että yritys käsitellä sitä suoraviivaisten itsearviointikysymysten avulla osoittaa heikkoa arvosteluky-

kyä.

2) Voimavara- ja kuormitustekijät irrotetaan persoonallisuuden kokonaisuhteyksistä ja jätetään kokonaan sivuun persoonallisuuden säätelevä: paineiden tulkinta, niiden ja voimavarojen suhteen arviointi, voimavarojen säätely, tavoitteiden ja arvojen tarkistaminen jne. Samalla jää huomiotta, että voimavarojen ja kuormituksen suhde muuttuu dynaamisessa vuorovaikutusprosessissa. McClusky'n keskeisin idea on, että vapaat aikuisopinnot toisaalta edellyttävät tiettyä pelivaraa mutta että aikuisopiskelu toisaalta lisää pelivaraa mm. parantamalla kykyä ulkoisen todellisuuden säätelyyn ja itsehallintaan. Täten siis kuormituksen avulla lisätään pelivaraa.

3) Pahimmat kömmähdykset paljastuvat Hongan yrityksissä osoittaa voimavarojen ja "velvollisuuksien" kvantitatiiviset suhteet. Esitän jälleen vain keskeisimpiä kokonaisuudesta ajatusvirheiden sarjasta:

— Honka on ottanut kirjaimellisesti Mainin havainnollistukseksi tarkoittamat illustraatiot yhtälöstä

$$\frac{\text{Power}}{\text{Load}} = \text{Margin}$$

Hän on valinnut mittariinsa seitsemän voimavaroja ja seitsemän "velvollisuuksia" mitataavaa osoitinta ja olettaa, että vastaajien arviointiin perustuvien lukuarvojen keskinäinen suhde osoittaisi kvantitatiivisesti voimien ylijäämää. Tämän mukaan siis osoittimet edustaisivat yhteismitallisia suureita ja tulokset joitakin psyykkisen energian ja vastuksen mittoja.

— Jos pelivara voitaisiinkin laskea voimavarayksikköjen ja velvollisuusyksikköjen keskinäisenä suhteena, kysymys voisi tietysti olla kunkin tutkittavan yksilön voimavarojen ja kuorman suhteesta. Honka on kuitenkin laskenut keskiarvot toisaalta kaikkien vastaajien esittämistä voimavara-arvioista, toisaalta vastaavasti velvollisuusarvoista ja esittää opettajien pelivaran

mittana näiden keskiarvojen suhteen.

— Power- ja load-osoittimien olisi oletettava edustavan yhdessä relevantisti voimavaroja ja kuormitustekijöitä kokonaisuudessaan. Kumpikin seitsemän osoittimen kokoelma koostuu kuitenkin mielivaltaisesti valituista, keskenään hyvin eritasoisista ja muutenkin kyseenalaisista osioista. Kun esimerkiksi yksilön arvot ja tavoitteet on luokiteltu ajankäyttöä rajoittaviksi velvollisuuksiksi, voi vain ihmetellä miten vastaukset on tulkittavissa.

Täydennyskoulutuksen didaktista järjestelyjä koskevat odotukset ryhmittäytyvät kääntä neljäksi faktoriksi, niinkuin asetettujen vaihtoehtojen perusteella on odotettavissa. On kuitenkin virheellistä väittää jäsentelyn noudattavan McClusky'n pelivarateoriaa, sillä kysymys on Mainin suosittamista didaktisista periaatteista, joilla ei ole erityistä yhteyttä pelivarateoriaan. Faktoreiden tulkinta ja nimeäminen formaalisiksi kategoriaiksi on väkiväinen.

Kokoavasti on todettava, että yritys operoida pelivarateorialla on yksinomaan haitannut sekä opettajien osallistumismahdollisuuksien että täydennyskoulutuksen didaktisiin järjestelyihin kohdistuvien odotusten selvittelyä.

## Kokoava arviointi

Juhani Hongan tutkimuksen päätehtävänä on kehitellä uusi ammatin kuvaamisjärjestelmä, subjektiivinen ammattinkuva, ja yritys sen avulla määrittää ammattikoulunopettajien täydennyskoulutustarpeita ja niiden eriytymistä. Keskeisenä tavoitteena on pidetty myös opettajatypologian muodostamista ja käyttämistä samaan tarkoitukseen. Kun näissä yrityksissä ei ole onnistuttu, on koko tutkimustyö ratkaiseviltä osin epäonnistunut. Empiiristen tulosten mukaan subjektiivisen ammattinkuvan avulla ei voida osoittaa opettajien täydennys-

koulutustarpeita ja samoin on laita opettajatypologian sekä erillisten kypsyys- ja piirremittarien. Koulutustarpeiden ei voida osoittaa eriytyvän ammattiuran, opetusalan eikä muidenkaan taustatekijäin mukaan. Erityisen kohtalokkaaksi osoittautuu tutkijankykyjen koettelon kannalta yritys soveltaa pelivarateoriaa osallistumismahdollisuuksien mittaamiseen. Kun tekijä selvistä tuloksistaan huolimatta väittää, että hän on onnistunut kehittämään kaksi uutta menettelytapaa opettajien täydennyskoulutustarpeiden jäsentymisen ja eriytymisen

selvittämiseksi, tämä ei todellakaan kerro hyvää tutkijan valmiudesta arvioida työtään kriittisesti.

Myönteisintä työssä ovat opettajien suorista tarvearvioinneista saadut tulokset. Myös jotkin subjektiivisen ammattikuvan osa-alueista saadut, osallistumismahdollisuuksia valaisevat ym. tulokset ovat huomionarvoisia, kun ne irrotetaan isommista rakenteista. Jokin ehdotus täydennyskoulutustarpeiden analyysimenetelmien kehittämisestä osoittaa kykyä omaperäiseen ideointiin, olipa eh-

dotuksen toteuttamiskelpoisuus suuri tai pieni. Aineiston keräämisessä ja käsittelyssä tekijä on hankkinut teknisiä taitoja, jotka nyt eivät teoreettisten valmiuksien puuttuessa kylläkään pääse oikeuksiinsa.

Väitöskirjan käsikirjoitukselle ei esitetyssä muodossaan olisi mielestäni pitänyt myöntää painatuslupaa. Kun työ kuitenkin on läpäissyt esitarkastuksen ja kun sillä on edellä mainittuja ansioitakin, katson voivani puoltaa sen hyväksymistä.

*Aulis Alanen*