

Aikuisdidaktisen tutkimuksen tila: empiirisen tiedon tilalle tieteellistä empiriaa

Jakku-Sihvonen, Ritva 1986. Aikuisdidaktisen tutkimuksen tila: empiirisen tiedon tilalle tieteellistä empiriaa. Aikuiskasvatus 6, 3, 129—132. — Opetuksen tutkiminen on ongelmallista. Tässä artikkelissa tarkastellaan ongelmia, joita syntyy mm. silloin kun psykologien, kasvatustieteilijöiden ja filosofien yhteistyö ei toimi sekä empiirisen tiedon tuottaminen on tärkeämpää kuin tieteellisen teorian kehittäminen. Tieteellisen dialogin vähäisyys myös osaltaan jarruttaa didaktisen tutkimuksen edistymistä.

Aikuisdidaktiikan alueella on viime vuosina ollut nähtävissä maassamme myönteistä kehitystä. Oppimisen psykologian ja didaktiikan välillä ovat aukaisemistaan odottaneet monet umpisolmut.

Yhteistyö kahden tieteenalueen välillä — nimittäin perinteisen psykologian ja kasvatustieteen välillä on meillä Suomessa mielestäni hyvin keinotekoisesti ollut katki. Meillä on jopa ulkoisin merkein etäännytetty toisistaan psykologia ja kasvatustiede istuttamalla ne eri tiedekuntiin: meillä on kasvatustieteiden tiedekuntia, joissa niin tieteellistä kuin opetuksellista yhteistyötä harjoitetaan mieluummin (viitataan tässä esimerkiksi tiedekuntien päätöksentekoprosessiin) filologien ja kasvatustieteilijöiden kuin filosofien, kasvatustieteilijöiden tai psykologien kesken. Tämä ulkoinen merkki on minusta surullinen osoitus siitä, että didaktiikan tutkimuskohteen kannalta tärkeä tieteen välinen yhteistyö on haluttu hallinnollisesti katkaista. Yhteistyötä se ei onneksi estä.

Nyt jo on näyttöä siitä, että hedelmällinen ja välttämätön yhteistyö oppimisen psykologian ja didaktiikan alueella voi ja sen tulee käynnistyä. Myönteisiä esimerkkejä tutkimuksista, joissa didaktinen probeleema on perusteiltaan psykologisen tutkimuksen kohteena, on olemassa. Olen erityisellä mielenkiinnolla seurannut esimerkiksi oppimisenstrategioiden tutkimusta ja sen hyödyntämistä didaktiikan alueella.

Aivan samoin kuin tarvitaan psykologian ja didaktiikan alueella yhteistyötä, sitä tarvitaan

myös filosofian ja didaktiikan välillä. Meillä on vain vähän tutkimusta, joka aidosti kehittää tutkittavien kohteiden analysoimismalleja ja luo edellytyksiä tutkittavien kohteiden oikealle jäsentämiselle. Tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi keskeisen aineksen määrittely: mikä on välttämätön ja mikä on satunnainen piirre, mikä on olennainen ja mikä epäolennainen, mikä on yksityinen ja mikä yleinen, miten erottaa abstrakti ja miten määrittää konkreetti sisältöaines.

Ainedidaktiikan ja yleisen didaktiikan alueella on odotettavissa mukaansatempaavaa, yhteistä kokeilutoimintaa. Erityisen tarpeellista eri tieteen yhteistyö didaktisen kokeilun alueella on siksi, että opetettavien kohteiden kirjo nykyisessä aikuisdidaktiikassa on suuri. Opetuksen kohteena on yhtä hyvin hallinnollisen ATK:n käyttöönotto kuin kielioppien säännöt.

Didaktiikan tutkimuskohteesta

Jos ymmärretään, että sivistyksen tuottaminen on koulutuksen ja siten myös opetuksen yhteiskunnallinen tehtävä, asettuu opetuksen tutkimus oikeaan uomaan. Tällöin hyväksytään se, että oppimisessa on perimmäisenä tarkoituksena tuottaa ihmiselle kykyä kehittää omaa ympäristöään. Opetuksen kohteen analysoimiselle tässä on suuri haaste: tuottaa oppisisällöstä sellainen muoto, joka mahdollistaa sisällön ymmärtämisen ja omaksumisen mahdollisimman oikein ja tehokkaasti. Kasvatus-

tieteen professori Cleve perusteli tätä lähtökohtaa jo 1800-luvun Suomessa mm. siten, että johdonmukaista kokonaisnäkemystä ilmaiseva tietoinen — systemaattinen tieto vastaa paremmin tajunnalle luonteenomaista persoonallisen identiteetin muotoa (Väyrynen 1986). Tämä lähtökohta näytetään välillä unohdetun.

Opetus tutkimuskohteena on hyvin dynaaminen. Opetuksen tarkoituksena on se, että oppija omaksuu uusia käsitteitä, joiden avulla hän uudelleen jäsentää opittavaa kohdetta. Omaksuessaan käsitteet ajattelunsa välineiksi oppija samalla mahdollistaa itselleen uusien, laadullisesti toisenlaisten elämyksien ja kokemuksien hankinnan. Prosessia, jossa käsitteet tulevat ajattelun välineiksi avaten uusia ajattelu- ja oppimistyön kohteita, voidaan hyvällä syyllä pitää oppijan tiedollis-toiminnallisen motivaation ylläpitäjänä. Toimiessaan uusien, toimivien ja ympäristöä oikein reflektiovien käsitteiden varassa yksilö havaitsee ulkoista todellisuutta aidommin ja oikeammin. Käsitteen toimivuus — sen selityskykyisyys — tekee opitusta käsitteestä uskottavan. Tässä prosessissa kietoutuvat yhteen kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät. Tutkimuksen olisikin sen vuoksi kyettävä intensiivisiin, pitkäkestoisiin ja sisällön keskuskäsitteiden tutkimukseen, jotta voitaisiin selvittää eri oppiaineiden ydinkäsitteistö niin, että saataisiin kokemusta siitä, mikä metodi avaa keskeiset ajattelun välineet oppijalle.

Jos didaktinen prosessi ymmärretään dynaamisena ja dialektisena tutkimuskohteena, tutkimukselle avautuvat seuraavat tehtävät:

**MIKÄ ON OMAKSUMISEN KOHDE?
MITKÄ OVAT PERIAATTEET
KOHTEEN OMAKSUMISESSA?
MILLAISTA "TOIMINTAA" kohteen
omaksuminen edellyttää?**

Edellinen kysymys avaa analyysin sisällöstä, jälkimmäiset metodista, jolla sisältö voidaan omaksua. Aikuisopetuksessa sisällön omaksumisen metodit ovat jääneet vähälle huomiolle.

Tutkimuksen "tilasta"

Katsaus viime vuosina tehtyihin aikuisdidaktisiin tutkimuksiin osoittaa, että Martonin ym. naapurimaassamme tekemä tutkimustyö on innostanut myös suomalaisia aikuisopetuksen tutkijoita suuntaamaan tutkimusta oppimisen perusprosessien tutkimukseen. Tutkimuksen toivoisi laajenevan sillä didaktikalle on tärkeää, että kongnitiivisia prosesseja tutkitaan. Tutkimusmetodologia tulee tietysti valita

oikein. Jos ymmärretään (niinkuin jotkut nykyiset kognitiivisten prosessien tutkijat implisiittisesti näyttävät ymmärtävän) prosessit itseohjautuviksi luonteeltaan sisäisiksi toiminoiksi, ei tutkimuksesta ole paljonkaan hyötyä. Turha tutkimuskohteiden palastelu on yhtä haitallista kuin yhteensopimattomien tutkimusongelmien niputtaminen.

Tutkimuksessa oppimistoiminta tulee ymmärtää yksilön ja ulkoisen todellisuuden suhteesta (joka suhde tietysti voidaan koulukuntaistaa ja ymmärtää monella tapaa) käsin. Jos ihmisen toiminta ja motivaatio määritellään elämän käytännön kannalta järjellisellä tavalla, siten että ihminen toimii mielekkäästi ja että mielekkyys määrättyä hänen suhteestaan ulkomaailmaan, löydetään avainkysymyksiä oppimisen ja toiminnan motivaation tutkimukseen. Metodologian kehittäminen tällaiseen tutkimukseen edellyttää paneutumista kohteen ja sen omaksumisen tutkimukseen. Aikuisdidaktiikan alueella "kehittävä työntutkimus" (Arnkil, Engeström ym. Aikuiskasvatus 4/1985) on yhdistänyt kohteen analysoinnin ja omaksumisen metodin kehittämistä. Ainakin täydennyskoulutuksessa metodologia näyttää lupaavalta.

Aikuisdidaktiikan kokeilututkimuksen alueella ei ole tapahtunut mielestäni tarpeeksi paljon.

Tietooni tullut kokeilutoiminta on enemmän tai vähemmän ollut sidoksissa uusiin yksittäisiin "irtoideoihin ja erillisideologioihin", joilla sinänsä on aina virkistävä ja elähdyttävä antinsa. Tällaisiksi katson esimerkiksi Freiren pedagogiseen oppirakennelmaan tai suggestopediaan liittyvät kokeilut. Niiden anti — jos kokeilut tehdään aidossa kehittävästä experimentin hengessä — ansaitsevat aina tulla huomatuiksi.

Ihmettelen, miten niukasti sittenkin hyvää ja kriittisesti raportoitua kokeilututkimustietoa on käytettävissä. Elämmekö rahapulan vai kokeilijapulan aikaa?

Viime aikoina on kovasti tutkittu myös koulutuksen ulkoista järjestämistä. Opetusmuodot ja esimerkiksi etäopetus ovat olleet laajan mielenkiinnon kohteena. Miten tutkimusongelmat tämääntapaisissa, opetuksen "ulkoisen" muodon kehittämiseen kohdistuvissa hankkeissa määritellään, ratkaisee sen, millaisia asioita päädytään tutkimaan ja miten laadukkaasti.

Haluaisin — kuin tilaisuus on — esittää eräitä alueita, joihin mielestäni tutkimusta tulisi suunnata:

1) Oppimisen "kulttuuri" tulisi ottaa tarkas-

tulun kohteeksi: Kantavatko nykyiset aikuisopiskelijat itsessään sitä oppimisen perinnettä, jota koululaitoksemme viime aikoihin asti on suosinut: nimittäin oppimista koulua ja kokeita, ei elämää varten?

- 2) Ovatko ne aikuisopiskelijat, jotka etsivät tieteestä ratkaisun ongelmiinsa, oppijoina niitä, jotka odottavat voivansa aikuisenakin oppia ”ulkoa” valmiita rituaaleja eli keittokirjamaista käsitteverbalismia, jonka kuvitellaan olevan tieteellinen tieto asiasta. (Vrt. Hautamäki, *Psykologia-lehdessä* 1981).
- 3) Miten ne oppijat ja opettajat, joiden aito intressi kohdistuu opittavan kohteen ymmärtämiseen, itselleen ja toisilleen ymmärryksen tuottavat?

Tämä viime mainittu ongelma sisältää mielestäni ajankohtaisen haasteen aikuisdidaktiselle tutkimuksella.

Miten pitäisi tutkia?

Tieteellisen tiedon tulee olla laadukasta, luotettavaa ja yleistettävää. Nämä kriteerit tulee pitää arvossa. Niiden käytössä tulee kuitenkin toimia saavutetun tiedon ja elämän ehdoilla: kriteerit eivät saa ohjata itse tutkimusongelman valintaa.

Opetuksen tutkimuksen yhtenä ongelma-avyyhtinä on se, että tutkimus usein kohdistuu samanaikaisesti ulkoiseen muotoon, opetuksen sisältöön ja opetusprosessin sisäiseen puoleen. On siis useita ja useantasoisia kysymyksiä, joihin haetaan kokeilussa vastauksia. Siksi samanaikaisesti käytössä on myös useantasoisia ja toinen toistaan paremmin toimivia selvitysmalleja, joiden dialektiikka tuntuu karkaanvan tutkijan käsistä kokeilujen raportointi vaiheessa. Siksi didaktikalle välttämättömän kokeilutoiminnan laatu jää usein vain tyydyttäväksi. Kokeilutoimintaa palvelevan tutkimuskäytännön kehittäminen onkin yksi ajankohtaisimpia haasteita tänäpäivänä.

Tutkimuksessa tulisi kurottaa kohti selittämistä. Selittäminen ei kuitenkaan voi olla empiiristen mallien koeolosuhteissa tehtyä testausta ja toistettavuuden ihannoitua vaan selityksen etsimisen tulisi olla aidon teorian kehittämistä. Sellaisen teorian kehittämistä, joka mahdollistaa mielekkäiden ongelmien näkemisen ja jatkuvasti kehittyvän uuden teidon tuottamisen. Täsmällisesti sanottuna tarkoitan, että aikuisdidaktisen tutkimuksen piirissä tulee siirtyä **empiirisen tiedon tuottamisesta tieteelliseen empiirisyyteen**. Meidän tulee kurottaa kohti teoriaa, joka mahdollistaa kehittävien ekspementtien hyväksikäytön didaktisessa tut-

kimuksessa niin, että uusi tieto on konkreettista, opetuskäytäntöä hyödyntävää ja palvelee näin niiden aikuisten oppimisprosessia, joilla on todellinen tarve ja intressi itsensä kehittämiseen. Tällöin tutkimuksesta hyötyvät sekä työelämän muutosten paineessa oppimistointiaan tukeutuvat että vapaisiin itsensä kehittämispönnisteluihin osallistuvat aikuiset.

Uudenlaisen tutkimusyhteistyöhön

Didaktiikan tutkimusta on vaikeuttanut — ennen kaikkea laajojen yhteishankkeiden syntymistä alueilla — se, että oppimisteoreettinen sivistys, joka korkeakouluissa kasvatustieteilijöille on välitetty viime vuosikymmeninä, on ollut kapea-alaista, näennäisen objektiivista ja kuitenkin hyvin koulukuntaista. Harva opettaja ja tutkija on päivätyönsä ohessa jaksanut kuroa kiinni sitä tiedon aukkoa, joka on korkeakoulujen tenttivaatimuskirjallisuuden ja laajan psykologisen ja kasvatustieteellisen kirjallisuuden välillä. Vain riittävän laaja tietämys luo perustaa koulukuntien vertailuille ja tekee mahdolliseksi tarkastella erilaisten oppimiskäsityksien välistä suhdetta. Pitäisinkin yhtenä todella merkittävänä didaktisen tutkimuksen kehityksen eteenpäinviejänä aitoa, tieteellistä dialogia eri näkemysten välillä, jotta pääsisimme keskusteluperinteeseen erilaisten ratkaisujen kehittämisen edellytyksistä ja voimme aidolla intressillä kokeilla ja kehittää erilaisiin lähtökohtiin paneutuen ratkaisuja, jotka pyrkivät todella edistämään aikuisopetuksen arkipäivää. Minusta puolivillainen selvitysmalli, jollaisena eklektinen sekamelska esittäytyy, on paljon harmillisempaa kuin selvä koulukuntaisuus. Pitäisi mielestäni enemmän sallia erilaisiin teoreettisiin perusteisiin tukeutuvaa kokeilutoimintaa, jotta voimme löytää keskusteluun aineksia.

On selvää, että tutkija valitsee itse oman paradigmansa. Se on kuitenkin uskallettava asettaa keskusteluun: kritiikki kannustakoon.

Keskustelua tarvitaan ja sen tulee olla **RAKENTAVAA, EI REPIVÄÄ**. Valitehtävästi näyttää siltä, että meidän nuori sivistyksemme näkyy juuri keskustelun laadussa: tutkijat kii-vaillessaan koulukunnistaan repivät rikki ihmissuhteensa ja tekevät hallaa itselleen, toisilleen ja ennen kaikkea tuloksien hyväksikäyttäjille. Toivoisin, että aikuiskasvatuksen didaktiikan alueella syntyisi vahvoja aidon tietämisen tuskan tuntevia projektiryhmiä, jotka kävisivät tieteellisen työn kimppuun rohkeasti ja olisivat valmiit, halukkaat ja odotetut vieraat

keskustelemaan lähtökohdistaan ja tuloksistaan. Näin pääsisimme tilanteesta jossa nyt olemme: on tiedon tarvetta, on kiinnostuneita tutkijoita, mutta on vain vähän käytäntöä hyödyttäviä tuloksia. Ja vielä vähemmän niitä, joilla on selvä käsitys siitä, miten opetuksen ongelmat tulisi ratkaista.

Tutkimuksessa, joka pyrkii jatkuvaan opetuskäytännön kehittämiseen, tarvitaan siksi oppimisen, opettamisen ja oppisisältöjen asiantuntemusta. Tämä merkitsee sitä, että tutkijoiden ja opettajien tarpeet ja intressit yhtyvät ja tutkimuksesta tulee mielenkiintoista, konkreettista yhteistyötä, jossa erilaisten ammattija koulutustaustojen perustalta toimivat ihmiset voivat luoda uutta konkreettista teoriaa

kartuttamaan yhteiskuntamme henkistä pääomaa.

Viitteet

- Arnkil, R. 1985. Kehittävät tehtävät koulutus- ja tutkimusmenetelmänä ammatinvalinnanohjauksessa. *Aikuiskasvatus* 4/85, s. 173—180.
- Engeström, Y. 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatus* 4/85, s. 156—164.
- Hautamäki, A. 1981. Tahdonalaisen oppimisen omaksuminen: 'Olen mitä opin'. *Psykologia* 4/1981, s. 205—215.
- Väyrynen, K. 1986. Persoonallinen tieto ja koulu. ''Suomen koulun isän'' Z.J. Cleven dialektinen kasvatuskäsitys. Teoksessa Manninen, J. & Patoluoto, I. Hyöty, sivistys ja koulu. Oulu 1986.