

JOHAN von WRIGHT & MAIJALIISA RAUSTE-WRIGHT

Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen

Humanistinen psykologia on nähty "kolmantena voimana" korvaamassa behavioristiset ja psykoanalyttiset suuntaukset. Se perustuu näkemykseen ihmisestä luovana, henkiseen kasvuun pyrkivänä olentona ja korostaa yksilön kokonaisvaltaista tutkimusta. Humanistisen psykologian aatemaailmaan ankkuroituu kokemuksellisen/ elämyksellisen oppimisen periaate, joka painottaa itsereflektion roolia. Kokemuksellista oppimista on sovellettu etenkin aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen piirissä. Ns. konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa samantapaisten periaatteiden korostamiseen. Painopiste ei kuitenkaan ole oppimisen "kokemuksellisuuudessa", vaan oppijan reflektiivisen toiminnan tavoitteellisessa suuntautumisessa.

Kasvatustieteen, etenkin aikuiskasvatuksen piirissä on viime vuosikymmenen aikana runsaasti sekä pohdittu että kokeiltu erilaisia kokemuksellista oppimista painottavan opetuksen versioita (esimerkiksi Boud, Keogh & Walker 1985; Kohonen 1989; Rousi 1991). Etenkin Yhdysvalloissa niiden kehitykseen ovat suuresti vaikuttaneet ns. humanistisen psykologian aatteet ja menetelmät. Näitä vaikutteita ei kuitenkaan yleensä kuvata alan

kirjallisuudessa, niihin vain viitataan ylimalkaisesti. Niinpä lyhyt katsaus humanistiseen psykologiaan voi olla valaiseva kokemuksellisen oppimisen pedagogiikkaa pohdittaessa.

Humanistisen psykologian perinne

1. Humanistinen psykologia ei ole mikään yhtenäinen koulukunta, pikemminkin suuntaus, jonka piiriin ovat lukeutuneet monenlaiset ihmisen arvoa, ainutlaatuisuutta ja luovuutta korostavan ideologian omaksuneet, usein terapeuttisista prosesseista ja filosofisista pohdiskeluista kiinnostuneet tutkijat. Yhtenäisimmillään humanistinen psykologia oli 1960-luvulla, jolloin sen piirissä tehtiin vakavia yrityksiä tieteellisten periaateohjelmien luomiseksi. Näissä ohjelmissa kuvastuu selvästi eurooppalaisesta fenomenologiasta ja eksistentialismista saadut vaikutteet. Euroopassa humanistisen psykologian asianajajana oli etenkin elämänsäkaaren (life-span) tutkimuksen uranuurtaja Charlotte Bühler (1970). Suuntauksen johtohahmoiksi nousivat kuitenkin amerikkalaiset *Abraham Maslow* ja *Carl Rogers* ja sen värikkäimmäksi toteutumismuodoksi ns. encounter-liike.

Suuntauksen tärkein teoreetikko oli Maslow (1954). Hän näki humanistisessa psykologiassa kolmannen voiman (Third Force), joka korvaisi kaksi vallitsevaa voimaa eli behaviorismin ja psykoanalyysin. Behaviorismin luonnontieteellisen psykologian tilalle hän tarjosi *yksilön kokonaisvaltaista tutkimusta*, ja psykoanalyysin biologisen determinismin tilalle vastaavasti näkemystä *luovasta ja henkiseen kasvuun pyrkivästä ihmisestä*: ihmisen toiminnan tavoitteena on - tai ainakin tulisi olla - hänelle ominaisten potentiaalien toteuttaminen, ei psykoanalyysin korostama homeostaasi eli tasapainoon palautuminen.

Erityisen tärkeäksi muodostui Maslowin (yleisempääkin huomiota herättänyt) motivaatio-teoria. Sen mukaan ihmisen motiivit muodostavat hierarkian, jossa aina "alempien" (biologisesti perustavampien) motiivien/tarpeiden tultua tyydytetyksi, toiminnan motivationaalinen säätely siirtyy seuraavaksi "ylemmälle" tasolle. Motiivihierarkian huipulla on itsensä toteuttamisen motiivi, aidoimmin inhimillisen toiminnan voimanlähde. Maslow, kuten myös Rogers, näki itsensä toteuttamisen ei vain empiirisenä tavoitteena vaan myös eettisenä ihanteena.

Toinen ja pedagogisten sovellusten kannalta Maslowia tärkeämpi uranuurtaja oli Rogers, joka kehitti ns. henkilökeskeisen terapiamuodon toisen maailmansodan aikana ja jälkeen etsiessään keinoja sodasta palaavien veteraanien kuntouttamiseksi. Veteraanien keskeinen ongelma oli usein vaikeus sopeutua normaalimaailmaan ja sen vaatimuksiin, "rakentaa uudelleen kadonnut identiteetti".

Rogers totesi käyttökelpoiseksi etenkin menetelmän, jossa terapeutti toimi - ei tulkitsijana eikä ohjeita antavana vaan - "fasilitaattorina", joka empatiaa ja tukea antaen auttoi terapoitavaa löytämään itsensä ja mielekkäät puitteet uudelle elämälleen. Rogers korosti terapiaprosessin avoimuutta, auttajan ja autettavan tasavertaisuutta ja tietoisten arvovalintojen tärkeyttä yksilön henkisen kasvun kannalta.

Eräs humanistisen suuntauksen edustajia yhdistävä seikka oli minän/itsen - self'in - keskeisen aseman korostaminen ihmisen kehityksessä ja elämässä. *Self* nähtiin ihmiselle lajityypillisenä ja redusoitumattomana persoonallisuuden perusrakenteena, "ytimenä". Esimerkiksi Bühler (1970) hahmotti yksilön elämän keskitetyksi (centralized) hänen self'iinsä ja totesi, että "in this innermost self, of which I think as a core system, originates the individual's goal-setting". Samalla hän korosti self-käsitteen ja psykoanalyysin ego-käsitteen vastakohtaisuutta.

Humanistisessa psykologiassa nähtiin jokaisen yksilön self:iin liittyvän juuri hänelle luonteenomaisia, "ennalta annettuja" potentiaaleja, mahdollisuuksia, jotka voivat toteutua tai jäädä toteutumatta. Self-käsitteellä oli yleensä selvä arvoa-raus, usein myös metafysisiä vivahteita, esimerkiksi kun yksilön self'issä nähtiin tiivistyvän hänen "todellinen luontonsa".

Tähdentäessään yksilön uniikin ja luovan "itsen" toteuttamista ja kokemusten aitouden merkitystä - kuten myös arvostellessaan kulttuurin ja perinteisen kasvatuksen pakkopaitaa - humanistinen psykologia kytkeytyy 1700- ja 1800-lukujen romantiikan aatemaailmaan (vrt. Berlin 1980). (Ks. viite 1 sivulla 214) Sekä Maslow että Rogers omak-suivat Rousseau'n käsityksen ihmisestä sinänsä hyvänä mutta kulttuurin korrupioimana. Maslow (1954, 223) korostaa esimerkiksi, että luovuus toisaalta on terveen persoonallisuuden ilmaus, toisaalta ihmisluonnon perusominaisuus, "jonka useimmat ihmiset kadottavat tullessaan sopeutetuksi kulttuuriin"; lapsuudessaan ihminen on luovimmillaan.

2. Humanistisen psykologian inspiroiman *pedagogisen* toiminnan merkkihahmona oli - hie-man paradoksaalisesti - saksalainen Kurt Lewin.

Ennen toista maailmansotaa Lewin oli toiminnan psykologian, osittain myös persoonallisuuden psykologian (ja matemaattisen psykologian) uranuurtaja. Sodan aikana ja sen jälkeen hän tutki Yhdysvalloissa johtamisen ja organisaatioiden sosiaalipsykologiaa ja kehitti ns. OD (organizational development)-koulutuksen, jonka perusmallia on meidän päiviimme saakka sovellettu ympäri maailmaa.

Yksinkertaistaen Lewinin mallia voisi kuvata ne-livaiheisena prosessina: Ensin toimitaan ja koetaan. Sitten reflektoidaan kokemuksia - mitä opin? mitä tunsin? miksi? jne. - niin että ne voidaan ymmärtää/hahmottaa laajemmassa perspektiivissään. Sitten käsitteellistetään uudet oivallukset ja pyritään luomaan niiden pohjalta entistä adekvaatimpi käsitys, parempi teoria, kyseessä olevasta asiasta ja itsestä toimijana. Lopuksi kokeillaan tätä uutta käsitystä/teoriaa ja etsitään siihen palautetta. Tätä seuraa uusi "kierros". (Lewin esitti kuuluisaksi tulleen teesin: "Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria".) Tästä lewiniläisestä teemasta ovat ammentaneet inspiraatiota yhtä hyvin encounter-liike, ihmissuhdekoulutuksen eri suuntauksat kuin kokemuksellisen oppimisen moderni pedagogiikkakin.

Rogersin henkilökeskeisellä terapialla, Maslowin teorialla ja Lewinin kehittämällä ihmissuhdekoulutuksen menetelmillä oli tärkeä rooli 1960- ja 1970-luvuilla suurta innostusta herättäneessä "encounter" (T-ryhmä, sensitivity-training) -liikkeessä. Liikkeen piirissä pyrittiin kehittämään ja opet-

tamaan itsetuntemusta sekä uusien elämys- ja toimintamahdollisuuksien hahmottamista ja kokeilua pienryhmätöiminnan välityksellä. Samalla korostettiin pyrkimystä tavoittaa kulttuuristen rutiinien peittoon jääneitä "aitoja" kokemuksia ja emootioita.

Eräänä avainkäsitteenä oli kokemuksellinen/elämyksellinen oppiminen. Vakavammissa versioissa korostettiin henkistä kasvua ja oman identiteetin lujittamista, "vulgaariversiossa" normeista vapautumista ja peak-kokemusten hakua. Ääriversiossa eli kalifornialaisessa "vastakulttuurissa" tulivat mukaan kuvaan toisaalta itämainen meditaatio ja mystiikka, toisaalta usein myös huumeet vapautumisen välineinä.

3. 1970-luvulla humanistisen psykologian vaikutus psykologiatieteessä alkoi selvästi vähentyä. Tärkein syy tähän oli psykologiassa tapahtuneet muutokset. Kolmanneksi voimaksi nousikin 1960-luvulla ns. kognitiivinen suuntaus, joka vähitellen syrjäytti behaviorismin ja tuli - Kuhnin (1970) termin - yleisen psykologian normaaliparadigmaksi. Tämä suuntaus, jonka eräitä peruspiirteitä kuvataan alla, sai vaikutteita humanistiselta psykologialta etenkin elämäntieteen ja persoonallisuuden tutkimuksen sarjoilla.

Korostaessaan yksilö-ympäristö -vuorovaikutuksen keskeistä roolia yksilön kehityksen säätelijänä se kuitenkin viittaa toisentapaiseen ihmiskäsitykseen kuin humanistinen psykologia. Suuntausten eroja voi tässä yhteydessä valaista self-käsitystä tarkastelemalla.

Kognitiivinen suuntaus on saanut vahvoja vaikutteita pragmatismilta ja sen piirissä tapahtuva "minän" tutkimus seuraa useimmiten *William Jamesin* ja *G.H. Meadin* viitoittamia polkuja. Minä, self, nähdään tällöin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvänä ja kehittyvänä (tämä vuorovaikutus on minän synnyn välttämätön edellytys). Tätä näkökulmasta katsoen humanistisen psykologian ajatus sisäsyntyisestä selfistä, jonka vapautamiseen tulisi pyrkiä, on vieras.

Jos ihmisen luonnonmukainen minä oletetaan *biologisesti* määräytyväksi (eräänlaiseksi biologiseksi yksilön ohjelmaksi), se jää sisällöltään avoimeksi. Kognitiivisen suuntauksen mukaan biologisesti määräytyneet valmiudet ovat sikäli väljiä, että sisältöjä ei voi olettaa "esiohjelmoiduksi": niiden muotoutumista säätelee koko elämän ajan jat-

kuva sosiaalinen vuorovaikutus. Kaikki aidon ihmilliset ihmisen piirteet kehittyvät tämän vuorovaikutuksen puitteissa; merkityksetkin ovat luonteeltaan sosiaalisia. Vuorovaikutusprosessien luonne riippuu vuorostaan yhteiskuntahistoriallisesta tekijöistä jne.

- Jos toisaalta "luonnonmukaisuus"/luonnollinen minä määritetään jonkin *filosofisen* tai *uskonnollisen* katsomuksen pohjalta, tämä määrittäminen olisi eksplikoitava niin pitkälle, että sen kanta-vautua voidaan arvioida.

Toki yksilön itsensä toteuttamisen omaksuminen pedagogiseksi tavoitteeksi voidaan myös tulkita (mielekkääksi) protestiksi perinteistä kasvatusteknologiaa ja ulkoa asetettuja kasvatustavoitteita vastaan. Mutta näinkään tulkittuna tuo tavoite ei aina ole ongelmaton. Jos (pedagogisessa prosessissa) itsensä toteuttamisen sisällöllinen määrittäminen jätetään kulloinkin itseään toteuttavan yksilön yksityisasiaksi, tulokset eivät aina ole toivottuja yksilön itsensä sen paremmin kuin yhteisönkään kannalta. Tuloksena voi esimerkiksi olla alati suuntaa muuttava aitouden haku, jolta puuttuu niin pedagogisille kuin terapeutisille prosesseille yleensä ominainen päämäärätietoisuus.

Nykyhetken psykologiassa humanistisen suuntauksen panos keskittyy psykoterapian ja ohjauksen (counselling) sarjoille. Näillä sarjoilla humanistisella suuntauksella on yhtymäkohtia ei vain esimerkiksi eksistentiaalisesti, vaan myös kognitiivisesti orientoituvien terapiamuotojen kanssa. Psykologian naapurialueilla humanistisen psykologian - kuten behaviorisminkin - vaikutukset näkyvät nykyisin selvimmin kasvatuksen saralla.

Kokemuksellinen oppiminen

1. Humanistisen psykologian aatemaailmaan ankkuroiduvaa, itsereflektion roolia painottavan kokemuksellisen oppimisen periaatetta on sovellettu etenkin aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen piirissä. Sovellusmuotoja on monenlaisia ja monasti toisistaan selvästi poikkeavia (esimerkiksi Kolb 1984; Boud et al. 1985; eräiltä piirteiltään myös Knowles'in "andragogiikka"). Seuraavassa on esimerkinomaisesti kuvattu alan kirjallisuudessa ehkä useimmin toistuvan mallin pääpiirteitä.

Toiminnan tavoitteita on (tyypillisesti) uusia koulutukseen osallistuvien työ- ja/tai toimintatapoja, kasvattaa itsetuntemusta, kokeilla erilaisia toimintastrategioita aktiivisesti ja sisäistää uusia asenteita. Oppijan kokemuksilla - elämyksillä - on prosessissa keskeinen rooli: niissä ilmenee yksilön minä (self) ja niitä refleктоimalla yksilö kehittää itseään. Tavoitteiden asettelussa korostetaan täten Rogersin tavoin henkistä kasvua ja omien potentiaalien toteuttamista. Oppimistilanteena on (tyypillisesti) keskustelu- tai tehtäväryhmä, jossa opettaja lähinnä toimii asiantuntijana ja ohjaajana, "fasilitaattorina".

Menetelmät ovat tavallisimmin muunnelmia Lewinin edellä kuvatusta nelivaiheisesta koulutusmallista, jonka puitteissa usein tähdennetään prosessien itseohjautuvuutta (self-directedness). Prosessissa opittujen taitojen ja itsetuntemuksen odotetaan transferoituvan muuhun oppimiseen siten, että oppija jatkossa pystyy entistä paremmin suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa oppimistoimintaansa myös ollessaan vailla ryhmän ja ohjaajan tukea eli toimimaan itseohjautuvasti.

Edellä tyyppiesimerkinä esitetty toiminta perustuu seuraavantapaisiin edellytyksiin: että oppijalla jo on työ- tai toimintakokemusta, jonka pohjalta hän pystyy hahmottamaan, mitkä kokemukset ovat oppimisprosessin kannalta relevantteja, että hän omaa itsereflektiivisiä taitoja ja että hän on motivoitunut kehittämään itseään. Näiden ehtojen vallitessa monet niistä ongelmista jäävät syrjään, jotka ovat ominaisia uusien sisältöalueiden ja taitojen oppimiselle/opettamiselle (esimerkiksi koulussa).

Nämä ehdot ovat tärkeitä silloin kun prosessilla on muitakin päämääriä kuin yksilön "itsensä toteuttaminen": niiden välityksellä määrittyvät toiminnan tavoitteet. Alan kirjallisuudessa tavoitteiden ohjaavaa roolia kuitenkin pohditaan yllättävän vähäisesti, huomion kiinnittyessä "kokemuksellisuuteen" ja sen virittämiin reflektiivisiin prosesseihin. Ellei tavoitteita ole selvästi eksplikoitu (myös siten, että oppija on ne sisäistänyt), prosessi käy helposti "suunnattomaksi": ei ole aina selvää mitä ollaan oppimassa ja vastaavasti oppimisprosessit voivat eri osanottajien osalta suuntautua erilaisia tavoitteita kohti.

Toki yksilön henkistä kasvua edistävät terapeuttisuontoiset prosessit ovat toivottavia, mutta on tärkeä tiedostaa minkä oppimista ne kulloinkin palvelevat, minkä ei. Toisaalta, kuta selvemmin toiminnan päämäärät - oppimistavoitteet ja niiden

hallinnan kriteerit - rajataan, sitä enemmän joudutaan tinkimään oppimisprosessin vapaasta itseohjautuvuudesta ja ohjaamaan sitä tavoitteiden suuntaan. (ks. viite 2 sivulla 214).

Tämä pulmaa voisi valaista analogian avulla. Dewey (1938) piti aiheellisena vanhoilla päivillään puuttua kriittisesti hänen kehittämänsä toimintapedagogiikan moniin sovelluksiin. Deweyn teema oli, että toiminnalla ei ole pedagogista itsetarkoitusta: olennaista on mitä tehdään, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten toiminta valjastetaan osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. Voisi sanoa Deweyn korostavan toiminnan älyllistä ja emotionaalista kurinalaisuutta sekä opettajan vastuuta.

Deweyn kritiikki voidaan, mutatis mutandis, kohdistaa myös moneen kokemuksellisen oppimisen sovellukseen (Mason 1990). (Ks. viite 3 sivulla 214). Kuten Jarvis (1987) huomauttaa, kaikki kokemukset eivät ole tasavertaisia mielekkään oppimisen kannalta: kaikista kokemuksista ei opita, ja joistakin opitaan epätarkoituksenmukaisesti. On runsaasti ehtoja, joiden vallitessa kokemusten tulkinta on omiaan nimenomaan vahvistamaan ennakoasenteita ja -luuloja (Brehmer 1980).

2. Pedagogiikan piirissä kokemuksellisen oppimisen menetelmien käyttö on pitkälti pohjautunut humanistisen psykologian aatemaailmaan. Niinpä on kiintoisaa todeta, että käytännössä osittain samankaltaisiin, itsereflektion merkitystä korostaviin kokemuksellisen oppimisen menetelmiin on päädytty myös aivan toisenlaisen historiallisen reitin välityksellä. Virikkeen antajana on tällöin ollut toisaalta Deweyn progressiivinen pedagogiikka, toisaalta kognitiiviselle teorialle ominainen konstruktivistinen ajattelutapa.

Viimeksi mainitun puitteissa toki esiintyy laajaa vaihtelua, kognitiotieteen näkökulmasta aina ns. sosiaaliseen konstruktivismiin, mutta punaisena lankana on ongelma, miten ihminen konstruoi maailmansa. Lähtökohtana on käsitys, että ihminen ei rekisteröi tietoa vaan aktiivisesti valikoi ja tulkitsee informaatiota ja luo sen pohjalta tietoa. "The learner's constructive mental activity is at the heart of any instructional exchange" (Resnick 1989, 2).

Uuden oppimista säätelee toisaalta se, minkä oppija jo tietää, toisaalta tilanteen virittämät odotukset ja tulkintaskaemat: oppiminen on aina kontekstisidonnaista (situated).

Erityisen huomion kohteena ovat olleet toisaalta tiedollisten representaatioiden rakenne, toisaalta oppimisen - tiedon konstruktion - strategiat ja sen sisäinen säätely eli ns. metakognitiiviset prosessit, joissa oppijan itsereflektiivisellä toiminnalla on keskeinen asema (von Wright 1992).

On syytä tähdentää, että *konstruktivistinen oppimiskäsitys* ei ole mikään erillinen teoria oppimisesta, vaan seuraus nykyisen kognitiivisen psykologian perusolettamuksista. Niinpä sitä on kehitetty etenkin teoreettisen ja kokeellisen tutkimuksen puitteissa. Kehityspsykologian piirissä sen uranuurtajana on ollut mm. Bruner. Tällä saralla konstruktivismiin kasvatuksellisia implikaatioita onkin pohdittu jo kauan (esimerkiksi Bruner & Haste 1987). Yleisemmin, esimerkiksi kouluopetukseen liittyen, näitä implikaatioita kuitenkin ryhdyttiin laajamittaisesti analysoimaan yllättävän hitaasti: vasta 1980-luvulla niistä tuli oppimis-/opetusprosessin tutkimuksen keskeistä tematiikkaa (Resnick 1989; Prawat 1990; Glaser 1991; Rauste-von Wright 1991a; Lehtinen et al. 1991).

Kun oppiminen hahmotetaan tiedon konstruoimisena, herää kysymys, miten tätä konstruktioprosessia voi parhaiten edesauttaa. Tällöin löytyy sekä teoreettisia että empiirisiä perusteluja kokemuksellisen oppimisen menetelmien käytölle. Menemättä pintaa syvemmälle voi esimerkiksi todeta, että informaation tulkinnassa ymmärtämisellä on keskeinen rooli ja että ymmärtämisen tehokkaana "välineenä" on omien kokemusten reflektointi. Kuten Dewey korosti, omien "konstruktioiden" (tulkintojen) toimivuuden kekeilulla on oppimisessa olennainen merkitys. Oppijan tullessa tietoiseksi omista käsityksistään ja tuodessa ne julki hänelle käy mahdolliseksi reflektoida niitä, ei vain itsekseen, vaan vastavuoroisesti muiden kanssa.

Eräs esimerkki tähän perustuvasta, jäsennetystä opetusmenetelmästä on Brownin kehittämä "vastavuoroisen opettamisen" työmalli (Resnick 1989, luku 13). Toinen esimerkki on Lewinin edellä kuvattu malli tavoitteellisesti sovellettuna (esimerkiksi Rauste-von Wright 1991b). Esimerkiksi kelpaisi myös sokratelainen dialogi, joskin sen käytön perustelut tällöin ovat toisia kuin Platonilla.

Vaikka eri historiallisia reittejä näin on päädytty osittain samankaltaisiin opetusmenetelmiin, niiden käytössä heijastuvat kuitenkin myös lähtökohtien erot.

Humanistisen psykologian perinteessä kokemuksellisen oppimisen menetelmät ovat pitkälti johdetut ihmisen "peruluonnetta" koskevasta näkemyksestä: niiden on nähty palvelevan yksilön henkistä kasvua ja hänen yksilöllisen "minänsä" kehitystä ja vapautumista. Menetelmien käytössä on korostettu prosessien luovaa luonnetta ja itseohjautuvuutta, yksilön itsensä toteuttamista.

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvänä ko. menetelmien käyttö pohjautuu sen sijaan teoriaan siitä, miten ihminen prosessoi informaatiota. Menetelmiä ei tässä nähdä "sinänsä" mihinkään tiettyyn tavoitteeseen kytkettyinä: tavoitteiden konstruktio on olennainen osa opetus/oppimisprosessia. Toki tämä prosessi voi palvella yksilön henkistä kasvua, olla luova jne., mutta olennaista ei tässä ole oppimisen kokemuksellisuus, vaan oppijan reflektiivisen toiminnan suuntautuminen. Kulloisestakin tavoitteesta riippuu tapa, jolla kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on tarkoituksenmukaista käyttää; tavoitteiden virittämä suuntautuneisuus antaa prosessille Deweyn korostaman selkärangan ja henkisen kurinalaisuuden.

VIITTEET

1. Vapaan "itsensä toteuttamisen" aatteella lienee etenkin Yhdysvalloissa monenlaisia historiallisia juuria. Tämä teema liittyy esimerkiksi monen Euroopasta lähteen päenneen uskonnollistyyppisen liikkeen aatemaailmaan.
2. Humanistisen psykologian piirissä tätä ongelmaa on pohtinut mm. Bühler (1970), joka pitää erityisen hankalana pulmaa, "how to develop the self of the person and still teach the knowledge and the skills required to master modern life".
3. Lähinnä eksistentiaaliseen humanismiin pohjautuvaa aktiivisuuden ja vapaan itseohjautuvuuden korostamista oppimistapahtumassa (toiminnan tavoitteellisen suuntautuneisuuden kustannuksella) on luonnehdittu "naiviksi konstruktivismiksi" (vrt. jatko).

LÄHTEET

- Berlin, I. 1980. *Against the current: Essays in the history of ideas*. New York: Viking Press.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brehmer, B. 1980. In one word: Not from experience. *Acta Psychologica* 45, 223-241.
- Bruner, J. & Haste, H. (Eds.) 1987. *Making sense: The child's construction of the world*. London: Methuen.
- Bühler, C. 1970. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. (Preprint.) *Dansk Psykolognyt* 24, 306-315.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Glaser, R. 1991. The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction* 1, 129-144.
- Jarvis, P. 1987. Meaningful and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37, 164-172.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehityksessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.), *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 4, 34-66.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kuhn, T.S. 1970. *The structure of scientific revolutions*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. *Oppimiskäsitys*. Helsinki: Kouluhallitus–Valtion Painatuskeskus.
- Mason, J.B. 1990. Self-directed learning: A Deweyan reconstruction. Paper, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, April 16-20, 1990.
- Maslow, A. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Prawat, R.S. 1990. Changing schools by changing teachers' beliefs about teaching and learning. Elementary Subjects Center Series No. 19, Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- Rauste-von Wright, M. 1991a. Koulutustutkimus valin-kauhassa. Behavioristisesta oppimiskäsityksestä reflektiiviseen. *Aikuiskasvatus* 11(1), 4-12.
- Rauste-von Wright, M. 1991b. Ihmissuhdeammattiin kouluttaminen. Sosiaalityön asiakaskontaktiin kohden-netun kokeilukoulutuksen hahmotelma. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen raporttisarja A 47.
- Resnick, L.B. (Ed.) 1989. *Knowing, learning, and instruction*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Rogers, C. 1951. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton.
- Rousi, H. 1991. Näkökulma ammatillisen opettajankoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin - sovellutusalueena sosiaalialan opettajankoulutus. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1.
- von Wright, J. 1992. Reflections on reflection. *Learning and Instruction* 2, 59-68.

