

AIKUISKASVATUS

Toimituskunta
Tarkoituksemme

Jukka Tuomisto
Aikuiskasvatuksen kehityspiirteitä

Yrjö Engeström
Kasvatus- ja opetustyön tieteellistyminen

Aulis Alanen
Aikuiskasvatuksen tehtäväalueet

Matti Peltonen
Johtamiskoulutus murrosvaiheessa

Ilkka Tervonen
Kohti uutta keskustelutilannetta

Mielipiteitä

Kirjallisuutta

1/1981

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 1/1981

I. vuosikerta

Päätoimittaja

Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Hämeenkatu 6 A
33100 Tampere 10
puh. 931-156 553

Toimitussihteeri

Pentti Yrjölä
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-406 925

Toimituskunta

Jukka Tuomisto, Paavo
Ruuhijärvi, Singa Sandelin,
Jaakko Virkkunen ja Pentti
Yrjölä

Toimitus

Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-406 925
Postisiirtotili 18030-2

*Tilaukset ja
ilmoitukset*

Toimituksen osoitteella.
Tilaushinta 30 mk/vsk/1981

Ilmoitushinnat:

Koko sivu 800 mk,
puoli sivua 500 mk.

Toimitusneuvosto

Timo Toiviainen (pj), Olavi Alkio,
Jouko Haavisto, Juhani Honka,
Yrjö-Paavo Häyrynen, Helena
Kekkonen, Seppo Kontiainen,
Veli Lehtinen, Isma Mäkelä,
Matti Peltonen, Jussi Pikkusaari
ja Tapio Vaherva.

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehdessä julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Tarkoituksena on myös osallistua aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun sekä lisätä vuorovaikutusta alalla eri tehtävissä toimivien kesken.

Julkaisija

Kansanvalistusseura
ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —
Kirjapaino

Sisältö

<i>Toimituskunta</i>	Tarkoituksemme	2
<i>Jukka Tuomisto</i>	Aikuiskasvatuksen kehityspiirteitä	4
	Koulutustilaisuuksia	8
<i>Yrjö Engeström</i>	Kasvatus- ja opetustyön tieteellistyminen	9
<i>Aulis Alanen</i>	Aikuiskasvatuksen tehtäväalueet	15
<i>Matti Peltonen</i>	Johtamiskoulutus murrosvaiheessa	20
Keskustelua		
<i>Ilkka Tervonen</i>	Kohti uutta keskustelutilannetta	26
<i>Andragogi</i>	Ihmiskuvastako uusi kehittämisen lähtökohta?	29
<i>Jaakko Virkkunen</i>	Ammattikasvatuksen didaktiikka — siitä puhe mistä puute	30
Kirjallisuutta		
<i>Marton, F. . . . et al.</i>	Oppimisen ohjaaminen (Jaakko Virkkunen)	32
<i>Kosti Huuhka . . . et al.</i>	Aikuiskasvattaja (Ritva Jakku-Sihvonen)	34
<i>Bergsten, Urban</i>	Adult Education in Relation to Work and Leisure (Jukka Tuomisto)	35
<i>Rainer Aaltonen & Heikki Manninen</i>	Aikuisopiskelu ja kulttuuripalvelusten käyttö sosiaa- lisen osallistumisen muotona (Rainer Aaltonen) ..	36
<i>Nordiska Ministerrådet</i>	Vuxenutbildning i arbetslivet. Aikuiskasvatus työelämässä (Jukka Tuomisto)	37
	Toimitukselle saapunutta kirjallisuutta	38
	Kirjoittajat	38
	Toimikunnat työskentelevät	39
	Aikuiskasvatuksen ilmestyminen	40

Tarkoituksemme

Suomessa ilmestyy aikuiskasvatuksen alalta useita aikakauslehtiä. Niissä tarkastellaan tietyn yhteisön toimintaa sen omasta näkökulmasta. On pelkästään hyvä asia, että meillä on useita eri näkökulmista aikuiskasvatusta käsitteleviä lehtiä. Mikään niistä ei kuitenkaan tarkastele aikuiskasvatusta kokonaisuutena ja selvittele koko aikuiskasvatuksen kentälle yhteisiä, yleisiä kysymyksiä ja ongelmia. Vapaan sivistystyön vuosikirjoissa ja Kasvatus-lehden erikoisnumeroissa on käsitelty jonkin verran tällaisia kysymyksiä. Koska ne ovat ilmestyneet suhteellisen harvoin, ei niissä ole voinut käydä elävää, aikuiskasvatuksen eri sektoreiden väliset rajat ylittävää keskustelua alan yleisistä ongelmista ja kehittämistarpeista.

Näistä syistä ovat Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura yhdessä päättäneet aloittaa tämän uuden Aikuiskasvatus-nimisen aikakauslehden julkaiseminen. Lehti seuraa koko aikuiskasvatuksen kentän yhdyssiteenä alan tutkimusta, suunnittelua ja kehittämistä sekä käytännön opetustoimintaa tarkastellen niitä lähinnä yleisestä näkökulmasta ja kokonaisvaltaisesti.

Aikuiskasvatusjärjestelmä Suomessa on jakaantunut melko selvästi kahteen pääosaan: vapaaseen sivistystyöhön ja ammatilliseen aikuiskasvatukseen. Vaikka molemmilla on omat erityisongelmansa, niin niillä on toki paljon yhteisiäkin ongelmia. Tässä lehdessä käsitellään sekä molempien alueiden erityisiä että yhteisiä ongelmia. Jälkimmäisistä mainittakoon mm. aikuisten opettamiseen ja oppimiseen liittyvät kysymykset, koulutus- tarpeiden selvittäminen, aikuiskasvatuksen asema ja merkitys yhteiskunnassa ja sen eri organisaatioissa (mm. yrityksissä, järjestöissä, kunnissa jne.) sekä aikuiskasvatuksen filosofiset ja teoreettiset kysymykset. Lehden lukijoille pyritään avaamaan näköaloja myös oman toimintasektorinsa ulkopuolelle, minkä toivotaan auttavan heitä paremmin hahmottamaan oman asemansa aikuiskasvatuksen kokonaiskentässä.

Lehden tarkoituksena on toimia aikuiskasvatuksen eri tehtävissä ja sektoreilla työskentelevien yhteisenä keskustelukanavana. Siinä informoidaan myös aikuiskasvatuksen kansainvälisistä kehitysnäkymistä ja -virtauksista. Lisäksi esitellään ja arvioidaan koti- ja ulkomaista aikuiskasvatuskirjallisuutta.

Lehdessä käsitellään aikuiskasvatuksen teoreettisia ja käytännöllisiä ongelmia tieteellisesti tai ainakin tieteenomaisesti. Samalla pyritään olemaan myös mahdollisimman käytännönläheisiä. Vaikka edellä mainitut lähestymistavat saattavat ensisilmäyksellä vaikuttaa jopa vastakkaisilta, niin näin ei tarvitse olla. Käytännönläheisyydellä tarkoitamme kahta asiaa. Ensinnäkin, yritämme aiheita valitessamme ottaa käytännön tarpeet mahdollisimman hyvin huomioon. Toiseksi, asioita pyritään käsittelemään käytännönläheisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että teoreettistenkin aiheiden kohdalla tuodaan esiin, mitkä ovat käytännön ja teorian väliset yhteydet. Missä määrin tässä onnistutaan, riippuu tietysti viime kädessä kirjoittajista. Tieteellisyydellä tarkoitamme sitä, että aikuiskasvatuksen moninaisia käytännön ongelmia eritellään tieteellisen tutkimuksen ja tradition valossa. Aikuiskasvattajien ammattikäytäntö voi kehittyä vain siinä määrin kuin tietomme aikuisen kehittymisestä — siihen vaikuttavista yhteiskunnallisista, psykologisista, fysiologisista ym. tekijöistä — sekä aikuisten opettamisen erityispiirteistä lisääntyvät ja syvenevät. Tieteellisyyteen kuuluvia kriittisyyden ja

avoimen keskustelun vaatimuksia toimituskunta pitää työnsä peruslähtökohtina.

Yhteiskunnan yleisestä tieteellistymisestä ja aikuiskasvatuksen ammatillistumisesta johtuen tarvitaan aivan uudet tasoista käytännön ja tutkimuksen yhteistyötä. Vaikka ammatillistumiskehitys ei olekaan edennyt kaikilla aikuiskasvatuksen sektoreilla ja tasoilla kovin pitkälle, niin suuntaus on selvä; ammatillistuminen tulee leviämään yhä uusille aikuiskasvatuksen alueille. Tämä tarkoittaa sitä, että tulevaisuudessa aikuiskasvattajat ja -kouluttajat muodostavat entistä selvemmin oman ammattikuntansa ja heidän ammatti-identiteettinsä kasvaa. Kehityksen edellytyksenä on tietysti heidän ammattitaitonsa kohottaminen. Viime aikoina tähän onkin kiinnitetty lisääntyvässä määrin huomiota sekä vapaan sivistystyön että ammatillisen aikuiskasvatuksen alueella.

Tämä lehtihanke ei ole Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran ensimmäinen yritys alan aikakauslehden toimittamiseksi, sillä ne julkaisivat vuosina 1948—1954 yhdessä Kansansivistys-lehteä. Kansanvalistusseura jatkoi vielä yksin tämän jälkeen lehden toimittamista parin vuoden ajan. Noista ajoista on kulunut jo lähes 30 vuotta, jona aikana aikuisopiskelijoiden sekä aikuiskasvattajien ja -kouluttajien määrä on moninkertaistunut. Sekä vapaa sivistystyö että ammatillinen aikuiskasvatus ovat laajentuneet, viimeksimainittu erityisesti 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun aikana. Lisäksi aikuiskasvatus sisältää entistä useampia oppiaineita ja -aiheita, joita voidaan opiskella monilla eri tasoilla, myös opetusmenetelmät ja -välineet ovat kehittyneet. Aikuiskoulutusjärjestelmän kokonaisvaltainen kehittämistyö käynnistettiin maassamme 1970-luvulla ja Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatio jatkaa sitä edelleen. Sen työskentelyä ei vielä ole kovin paljon yleisesti keskusteltu, mutta kiinnostus asiaan näyttää olevan lisääntymässä. Nämä kehityspiirteet ovat rohkaisseet Kansanvalistusseuraa ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuraa perustamaan uuden alan aikakauslehden.

Toivomme, että tämä lehti otetaan myötämielisesti vastaan kaikkien aikuiskasvatuksen eri osa-alueilla työskentelevien keskuudessa ja että siitä muodostuisi eri osapuolia yhdistävä keskustelufoorumi, jossa ennakkoluultomasti ja monipuolisesti voitaisiin pohdiskella aikuiskasvatuksen teoreettisia ja käytännöllisiä kysymyksiä.

*Jukka Tuomisto, Paavo Ruuhijärvi,
Singa Sandelin, Jaakko Virkkunen,
Pentti Yrjölä*

Jukka Tuomisto

Aikuiskasvatuksen kehityspiirteitä

Tuomisto, Jukka 1981. Aikuiskasvatuksen kehityspiirteitä. Aikuiskasvatus 1, 1, 4—8 — Artikkelissa tarkastellaan lyhyesti alan historiallista kehitystä. Toiminnan laajeneminen ilmenee mm. opiskelijamäärien kasvuna ja uusien alueiden mukaantulona. Ammatillisen aikuiskasvatuksen mukaantulo tapahtui lähinnä 1960- ja -70 -luvulla. Samaan aikaan lisääntyi myös taide- ym. itseilmaisuaineiden opiskelu. Nykyisin aikuiskasvatukseen arvioidaan osallistuvan reilusti yli miljoona aikuista vuosittain. Päätoimisia aikuiskasvattajia on noin 6000 ja sivutoimisia noin 40 000. Aikuiskasvatus on nyt ilmeisesti sisällöllisesti saavuttanut sen laajuuden, minkä sille voidaan ajatella kuuluvan yhteiskunnan koulutusjärjestelmän osana.

1. Kehittymisen taustaa

Nykyisen aikuiskasvatustoiminnan historialliseksi lähtökohdaksi on usein mainittu 1800-luvun jälkipuolisko. Kuten tunnettua tähän ajanjaksoon liittyvät mm. sellaiset maamme kehityksen kannalta keskeiset tapahtumat kuin kansallisuusaatteen leviäminen ja kansallinen herääminen, kielikysymys, teollistuminen, teollisuustyöväenluokan synty ja kansanopetusjärjestelmän luominen. Vaikka aikuiskasvatuksen täsmällistä syntyhetkeä onkin vaikea mainita, niin eräänä merkkipaaluna voidaan pitää Kansanvalistusseuran perustamista 1874. Sen tehtäväksi nähtiin antaa ”valoa kansalle”. Autonomian ajalla tapahtunutta aikuiskasvatustoimintaa nimitettiin ”kansanvalistustyöksi” ja sitä harrastettiin sivistyneistön toimesta. Valistustyön kohteena oli tietämätön rahvas, eli kansa. Tässä valistustyössä kunnostautuivat erityisesti ylioppilaat, jotka kävivät luennoimassa ympäri maata kansallisuusaatteesta ja suomen kielen asemasta. Eräänä sivistystyön pontimena oli myös sosialististen aatteiden leviämisen estäminen kansan, erityisesti teollisuustyöväestön ja maaseudun köyhälistön keskuuteen. Ennen vuosisadan vaihtumista ehtivät aloittaa toimintansa jo ensimmäiset kansanopistot ja työväenopistot. Edelliset oli tarkoitettu lähinnä maaseutuväestön ja jälkimmäiset kaupunkien työväestön sivistyslaitoksiksi. Vuonna 1920 oli toiminnassa jo 46 kansanopistoa ja 24 työväenopistoa. Itsenäisyyden alkuaikoina näiden organisaatioiden harjoittamasta toiminnasta alettiin käyttää nimitystä ”vapaa kansansivistystyö”. Vapaa-sanalla haluttiin korostaa toiminnan vapaaehtoista luonnetta sekä opetuksen ideologista vapautta, mikä tosin tuohon aikaan oli varsin yksipuolista vapautta. Heti kansalaissodan jälkeen (1919) tosin perustettiin ensimmäinen työväenliikkeen sivistysjärjestö (TSL) ja myöhemmin myös useat muut poliittiset suuntaukset ovat

perustaneet omat sivistysjärjestönsä opinto-keskuksineen. Myöhemmin kun sivistystyö ulottui yhä laajemmalle eri kansankerroksiin ja -luokkiin nähtiin tarkoituksenmukaiseksi poistaa yleiskäsitteestä (vapaa kansansivistystyö) sana ”kansan”. Näin haluttiin korostaa sitä, että toiminta oli tarkoitettu koko väestölle, eikä vain ”kansalle” (ahtaasti ymmärrettynä). Näin yleiskäsite siis lyheni muotoon ”vapaa sivistystyö”. Samanaikaisesti kyllä vielä puhuttiin myös kansansivistystyöstä.

1940-luvulla ja erityisesti 1950-luvulla nousi uudeksi käsitteeksi ”aikuiskasvatus”. Pitkään käytiin kiistaa siitä, kumpi pitäisi ottaa alan peruskäsitteeksi ”sivistystyö” vai ”aikuiskasvatus”. Kiistan ratkaisi onnellisesti (?) se, että ala laajeni samoihin aikoihin selvästi perinteisen vapaan sivistystyön ulkopuolelle, jolloin tarvittiin siis tätä laajempi yleiskäsite. ”Aikuiskasvatus” oli tähän sopiva, varsinkin kun alalla tapahtunut kansainvälinenkin kehitys oli ollut suurin piirtein samanlaista ja useissa maissa oli vastaava käsite otettu alan yleiskäsitteeksi. Vapaa sivistystyö rajattiin näin koskemaan tiettyä osaa aikuiskasvatuksesta, eli sitä toimintaa, jota harjoittavat vapaan sivistystyön organisaatiot.

1960-luvulla alkoivat monet teollisuus- ja liikelaitokset, kunnat ja valtion laitokset, erilaiset työmarkkina- ja ammatilliset laitokset ym. järjestää laaja koulutustoimintaa. Paitsi että koulutusta järjestävien organisaatioiden määrässä tapahtui huomattavaa lisääntymistä, niin samalla tapahtui myös sisällöllisesti laajenemista. Tämä johtui yhteiskunnan tieteellisteknisestä kehityksestä ja tämän kehityksen työvoimalle asettamista aivan uudenaikaisista kvalifikaatiovaatimuksista. Alettiin puhua yhä enemmän — vapaan sivistystyön ohella — myös ”ammatillisesta aikuiskasvatuksesta” ja sen kehittämisen tarpeellisuudesta. Tätä korosti erityisesti vuonna 1969 mietintönsä jättänyt Koulutusrakennekomitea.

1970-luvulla on aikuiskasvatukseen sisällytetty samanarvoisina kokonaisuuksina sekä kaikki vapaa-ajan opintotoiminta, joka tapahtuu pääasiassa vapaan sivistystyön organisaatioissa sekä jatkuvasti laajentunut työelämän koulutustoiminta, joka tapahtuu osittain työ- ja osittain vapaa-aikana. 1971 työnsä aloittanut Aikuiskoulutuskomitea toi aikuiskasvatuksen rinnalle käsitteen ”aikuiskoulutus”. Käsite on aiheuttanut jossain määrin sekaannusta alan terminologiassa. Komitea totesi, että se tarkoittaa aikuiskasvatuksella ja -koulutuksella samaa toimintakokonaisuutta, mutta omasta yhteiskuntapoliittisesta tarkastelukulmastaan johtuen se käytti termiä ”aikuiskoulutus”. Aikuiskasvatusta tulisi sen mukaan käyttää silloin kun toimintakokonaisuutta käsitellään pedagogisesta näkökulmasta tai kun puhutaan alaa tutkivasta tieteestä. Komitean käsiteanalyysia on kritikoitu useiden henkilöiden toimesta ja on myös vaadittu ”aikuiskasvatuksen” ottamista alan yleiskäsitteeksi (ks. esim. Harva 1973, Alanen 1973, Tuomisto 1974, Harva 1974, Tuomisto 1980, Ikonen 1980, Alanen 1981).

Tässä artikkelissa käytetään aikuiskasvatusta yleiskäsitteenä. Sillä siis tarkoitetaan aivan samaa toimintakokonaisuutta kuin ”aikuiskoulutuksellakin”. Käsitteistö liittyy aina alalla vallitseviin erilaisiin näkemyksiin ja alan teoreettiseen kehitystasoon. On edelleen tarpeellista selvittää niitä teoreettisia ja käytännöllisiä tausta-ajatuksia, jotka ovat erilaisten käsitteiden ja näkemysten takana.

2. Nykyinen aikuiskasvatusjärjestelmä

Aikuiskoulutuskomitea totesi, ettei maassamme ole olemassa yhtenäistä aikuiskoulutuksen järjestelmää, vaan se koostuu useista eri organisaatioista. Hyvin yleisellä tasolla asiaa tarkastellen nämä organisaatiot jakautuvat kolmeen osa-alueeseen: 1) kouluopintojen aikuissovellutukset, 2) työelämän aikuiskasvatustoiminta ja 3) vapaa sivistystyö.

2.1. Kouluopintojen aikuissovellutukset

Kouluopintojen aikuissovellutukset on parhaiten järjestetty yleissivistävän peruskoulutuksen osalta. Niinpä meillä on olemassa 36 iltatouppikoulua ja oppikoulujen iltalinjaa, joissa nuoret tai aikuiset voivat suorittaa peruskoulun ja/tai lukion oppimääriä. Yksityisoppilaa-

na voi näitä oppimääriä suorittaa myös muissakin vastaavaa opetusta antavissa kouluissa. Ammatillisen koulutuksen kohdalla eivät aikuisten opiskelumahdollisuudet ole aivan yhtä hyvät, mutta tiettyjä aikuissovellutuksia on sielläkin olemassa. Viime aikoina on puhuttu paljon avoimesta korkeakoulusta, jota on kehitelty maahamme jo noin kymmenen vuoden ajan. Tällä hetkellä onkin jokaisen mahdollista osallistua tiettyjen yliopistollisten arvosanojen opetukseen kesäyliopistoissa, yliopistojen avoimen korkeakoulun keskuksissa ja näiden muillakin paikkakunnilla järjestämissä koulutustilaisuuksissa.

2.2. Työelämän aikuiskasvatustoiminta

Puhuttaessa työelämän aikuiskasvatuksesta käytetään usein nimitystä ”ammatillinen aikuiskoulutus”. Nimitys on kuitenkin siinä suhteessa harhaanjohtava, että työelämän yhteydessä annetaan toki muutakin kuin pelkkää ammatillista koulutusta. On tosin todettava, että raja ammatillisen ja yleissivistävän välillä on hämärtynyt. Esimerkiksi ruotsalainen koulutussosiologi Husen on todennut, että nykyisin yleissivistävä koulutus on parasta ammatillista koulutusta. (Husen 1980, 41).

Työelämän koulutustoiminnasta muodostaa selvästi suurimman osan **työnantajien henkilöstökoulutus**. Julkisyhteisöjen (valtio, kunnat ja seurakunnat) henkilöstökoulutus lähti käyntiin 1960-luvulla ja nykyisin se muodostaa erään laajimman henkilöstökoulutuksen alueen. Myös yksityisen elinkeinoelämän (teollisuus, kauppa, liikenne, pankit, vakuutuslaitokset, palveluala) henkilöstökoulutus on laajentunut jatkuvasti. Suurimmilla työnantajilla on omia koulutuslaitoksia ja koulutushenkilökuntaa. Henkilöstökoulutus on toistaiseksi kohdistunut pääasiallisesti toimihenkilöihin, erityisesti johtavassa asemassa oleviin toimihenkilöihin. Tutkimusten mukaan suoritustason työntekijät ovat päässeet osallistumaan selvästi vähemmän työnantajan järjestämään tai tukemaan koulutukseen. Tällä hetkellä on maassamme noin nelisenkymmentä erilaista työelämän koulutuslaitosta. Suurin osa näistä koulutuslaitoksista on perustettu 1960- ja 70-luvuilla. Osa näistä palvelee vain jotakin tiettyä henkilöryhmää tai organisaatiota, osa on sellaisia, että niihin voi hakeutua kuka tahansa.

Henkilöstökoulutuksen ohella työelämän koulutustoiminnasta on mainittava ainakin valtion harjoittama **työllisyyskoulutus** ja **muu ammatillinen kurssitoiminta** sekä eri **työmarkkinajärjestöjen** ja **ammattillisten järjestöjen** jäsenistöilleen tarjoama ammatillinen ja yhteiskunnallinen koulutus. Erityisesti viimeksimainittujen koulutustoiminta on voimakkaasti lisääntynyt viime vuosina.

Vaikka työelämän koulutustoiminta onkin nykyisin varsin runsasta, niin toistaiseksi se on varsin jäsentymätöntä ja hajanaista. Saattaa olla, että työelämän koulutustoiminnassa ei päästäkään sen asteiseen yhtenäisyyteen ja suunnitelmallisuuteen kuin esim. vapaassa sivistystyössä. Koska työt ja ammatit kehittyvät jatkuvasti, niin myös koulutustarpeet muuttuvat, joten yhtenäisten koulutussuunnitelmien laatiminen ei ole helppoa.

Tilastokeskuksen mukaan (Tilastotiedotus TY 1978:27,26) työnantajien koulutukseen osallistui vuonna 1977 kaikista työssä olevista 25 %, eli 533 000 henkilöä. Työllisyyskoulutukseen taas osallistuu vuosittain noin 30 000 henkilöä. Suurin piirtein saman verran osallistutaan myös ammattikasvatushallituksen järjestämään ”muuhun kurssitoimintaan”. Edellä mainittujen noin 40 työelämän tarpeita tyydyttävän koulutuslaitoksen harjoittamaan opintotoimintaan osallistuu vuosittain noin 150 000 henkilöä. Työmarkkinajärjestöjen koulutustoiminnasta ei ole koottu tilastoja, mutta todettakoon, että suurimman palkansaajajärjestön, SAK:n koulutustoimintaan osallistuu vuosittain noin 60 000 henkilöä. — Edellä mainitut luvut antavat vain karkean kuvan työelämän koulutustoiminnan laajuudesta. On huomattava, että osallistujaluvuissa on osittain päällekkäisyyttä. Joka tapauksessa ne kertovat jotain koulutustoiminnan määrällisestä laajuudesta. Varovaisesti arvioiden työelämän koulutustoimintaan osallistuvien vuosittainen määrä on 600 000—700 000.

2.3. *Vapaa sivistystyö*

Vapaa sivistystyö koostuu kolmenlaisista organisaatioista: 1) kansalaisopistoista, 2) kansanopistoista ja 3) sivistysjärjestöistä.

Kansalaisopistot

Kansalaisopistot, jotka ovat pääasiassa kunnallisia aikuisoppilaitoksia, toimivat nykyisin sekä kaupungeissa että maaseudulla ja niiden

kattavuusalue Suomen kunnista on lähes 100 %. Opetuksen sisältö vaihtelee paikallisten tarpeiden mukaan. Vieraat kielet, erilaiset käytännölliset aineet, taideaineet (tanssi, musiikki, kuvaamataiteet ja kirjallisuus) ja yhteiskunnalliset aineet muodostavat pääasiallisimman opetuksen sisällön. Vuonna 1980 kansalaisopistoja oli maassamme 270 ja niissä opiskeli noin 520 000 aikuista.

Kansanopistot

Kansanopistot, jotka ovat enimmäkseen erilaisten kannatusyhdistysten tai säätiöiden omistamia, toimivat edelleen enimmäkseen suurten kaupunkien ulkopuolella. Opiskelijat hakeutuvat niihin kuitenkin sekä kaupungeista että maaseudulta. Kansanopistojen perusopijaksoilla (varsinainen kansanopisto ja kansankorkeakoulu) annetaan yhteiskunnallis-yleissivistävää opetusta ja niiden yhteydessä voi suorittaa tiettyjä koulutuskintoja. Eräissä kansanopistoissa voi suorittaa myös joitakin ammatillisia perustutkintoja. Monilla kansanopistoilla on myös omia erikoislinjojaan, joiden suorittaminen auttaa henkilöä jatkamaan opiskeluaan jossakin muussa oppilaitoksessa. Viime vuosina ovat kansanopistot alkaneet yhä suuremmissa määrin järjestää mitä moninaisimmille väestöryhmille tarkoitettuja lyhytkursseja. Vuonna 1980 oli maassamme 87 kansanopistoa, joiden perusopijaksoilla opiskeli noin 6 300 henkilöä. Samaan aikaan kansanopistojen lyhytkursseilla opiskeli noin 25 000 aikuista.

Sivistysjärjestöt

Maassamme on tällä hetkellä 8:lla eri sivistysjärjestöllä oma opintokeskuksensa. Sivistysjärjestöt ovat eri kansalaisjärjestöjen perustamia ja ylläpitämiä kulttuuri- ja opintojärjestöjä. Pääasiallisimmat toimintamuodot ovat opintokerhot ja lyhyet kurssit. Aiheiltaan opintokerhot ja lyhytkurssitoiminta voivat olla melkeinpä mitä tahansa. Aihevalikoimat ovat osittain samoja kuin kansalaisopistoissakin, mutta ne painottuvat eri opintokeskusten ohjelmissa eri tavoin.

Opintokeskusten opetuksessa ovat myös yhteiskunnalliset aineet korostetummin esillä kuin kansalaisopistoissa. Sivistysjärjestöissä opetus tapahtuu kunkin järjestön omista ideologisista lähtökohdista käsin.

Vuonna 1979 opintokeskusten kautta tapah-

tuvaan opintotoimintaan osallistui henkilöitä seuraavasti: opintokerhoihin 181 000, erilaisille lyhytkursseille 115 000, opinto-ohjaajakoulutukseen 14 500 ja erilaisiin luentotilaisuuksiin 69 000 henkilöä. Kaiken kaikkiaan opintokeskusten järjestämään toimintaan osallistui siis noin 380 000 henkilöä. Luvussa on luonnollisesti jonkun verran päällekkäisyyttä, mutta se kuvaa kuitenkin melko hyvin opintokeskusten toiminnan laajuutta.

Jos lasketaan yhteen kansalaisopistoissa, kansanopistoissa ja opintokeskuksissa opiskelevat niin saadaan tulokseksi, että vapaan sivistystyön piirissä opiskelee vuosittain 700 000 — 800 000 henkilöä. Tuloksen luotettavuutta tukee se, että vuonna 1978 suoritetun Elinolosuhtediedustelun mukaan vapaa-ajan koulutukseen osallistui kaikkiaan 782 000 henkilöä, eli 21 % aikuisväestöstä.

Yhteenlaskien kouluopintoihin, vapaaseen sivistystyöhön ja työelämän aikuiskasvatukseen osallistujat saadaan tulokseksi, että aikuiskasvatukseen piirissä opiskelee vuosittain noin 1.5 miljoonaa henkilöä. Tähän lukuun on kuitenkin suhtauduttava varovasti, koska luvut sisältävät osittain päällekkäisyyttä ja tilastot on yleensä laadittu ilmoittautuneiden, eikä esim. loppuunsaavuttaneiden perusteella. Näiden seikkojen huomioonottaminen pienentää lukua jonkin verran. **Joka tapauksessa on selvää, että reilusti yli miljoona suomalaista aikuista opiskelee vuosittain jonkin aikuiskasvatustulosorganisaation piirissä.**

3. Aikuiskasvatuksen ammatillistuminen

Alasen mukaan (1980,38) aikuiskasvattajien ammatin kehittyminen on Suomessa noudattanut monessa suhteessa samoja yleislainalaisuuksia kuin muissakin kehittyneissä teollisuusmaissa. Yhteisiä piirteitä ovat mm. seuraavat:

- 1) Päätoimisten aikuiskasvattajien määrä on kasvanut nopeasti, uusia tehtäväaloja on syntynyt ja entisissä on tapahtunut laadullisia muutoksia.
- 2) Sivutoimisten työntekijäin määrä on kasvanut vielä enemmän ja uudet opetusaineet ja -alueet ovat laajentaneet tehtävien laadullista skaalaa.
- 3) Aikuiskasvattajien koulutusvaatimuksiin on kiinnitetty lisääntyvää huomiota. Varsinkin työssä jo olevien koulutusta on viime aikoina lisätty ja laadullisesti kehitetty jokseenkin kaikilla aikuiskasvatuksen lohkoilla.
- 4) Työntekijäin järjestötoiminta on vilkastu-

nut ja sen etujärjestöluonne vahvistunut. Kehitys on kuitenkin organisaatioiden ja tehtäväalojen monimuotoisuuden vuoksi ollut suhteellisen hidasta.

Ammatillistumiskehityksen yhtenä mittarina voidaan pitää alan ammatillisen koulutuksen kehitystä. Suomessa aikuiskasvattajia on koulutettu jo 20-luvun lopulta lähtien, eli siitä lähtien kun Kansalaiskorkeakouluun (myöhemmin Yhteiskunnallinen korkeakoulu, nykyisin Tampereen yliopisto) perustettiin sivutoiminen kansansivistysopin opettajan virka. Päätoimisten työntekijöiden kelpoisuusvaatimukset (kansanopistojen ja kansalaisopistojen rehtorit ym. toimet määriteltiin lainsäädännössä jo varhain. Kuten odottaa voikin, on ammatillistumiskehitys tapahtunut ensinnä juuri vapaan sivistystyön sektorilla. Nykyisin vapaan sivistystyön organisaatioissa on noin 1200 päätoimista aikuiskasvattajaa ja noin 23 000 tuntiopettajaa.

Työelämän koulutustoiminnan osalta ammatillistuminen on alkanut paljon myöhemmin. Vasta 1960-luvulla alettiin teollisuuslaitoksiin perustaa koulutuspäällikön virkoja. Samoihin aikoihin alettiin järjestellä julkisen hallinnon henkilöstökoulutusta ja sitä varten perustettiin Valtion koulutuskeskus (1971) ja sinne tarvittavat päätoimiset virat. Kehitys oli samanlaista myös muilla yhteiskunnan toimintaluodeilla. Vaikka missään ei olekaan tarkkaan laskettu, kuin paljon päätoimisia aikuiskasvattajia toimii työelämän eri koulutusorganisaatioissa, niin eräiden arvioiden mukaan heitä olisi kaiken kaikkiaan 3000—4000 henkilöä (Virkkunen 1980, 115).

Näinollen kaikkien päätoimisten aikuiskasvattajien määrä on ilmeisesti 5000—6000 ja sivutoimisten 30 000—40 000. Heidän määränsä näyttää edelleen lisääntyvän ja heille asetetaan yhä korkeammat ammatitaitovaatimukset.

4. Lopuksi

Kuten edellä on käynyt ilmi, on aikuiskasvatus kehittynyt vähitellen suppealle kansanosalle tarkoitettusta, lähinnä yhteiskunnallis-yleis-sivistävästä toiminnasta, koko aikuisväestölle välttämättömäksi toiminnaksi. Sisällöllisesti toiminta on laajentunut toisaalta ammatilliseen suuntaan ja toisaalta monipuoliseen harrastustoimintaan päin. Voidaan ajatella, että nykyinen aikuiskasvatusjärjestelmä onkin periaatteessa saavuttanut sisällöllisesti sen laajuuden, minkä sille voidaan ajatella kuuluvan. Kun muu koulutusjärjestelmä on vähitellen kehittynyt, eikä aikuiskasvatuksen tarvitse enää siinä määrin kuin ennen toimia muun koulu-

Koulutustilaisuuksia

AIKUISKASVATUKSEN ARVOSANA-OPINTOJA voi tänä kesänä harjoittaa esim. seuraavissa kesäyliopistoissa: Helsingin Seutu, Kanta-Häme (Riihimäki), Kuopio (Varkaus), Lappeenranta, Länsi-Suomi, Päijät-Häme (Lahti) ja Vaasa.



XI KANSANSIVISTYSKOKOUS järjestetään 18.—20.8. Laajavuorossa, Jyväskylässä. Kokouksen teemana on vapaan kansansivistystyön tehtävä tehokkuuden maailmassa. Luennoitsijoina ovat mm. prof. Oiva Ketonen, yhtiörihti Kostti Huuhka, prof. Johan Galtung ja prof. Roby Kidd. Lisäksi ohjelmaan sisältyy paneelikeskusteluita, jaostotyöskentelyä ja retki Mikko Niskasen Käpykoloon. Ilmoittautumiset Vapaan sivistystyön yhteisjärjestöön, Hietalahdenkatu 8 A 21, 00180 Helsinki 18, puh. 90-608219.



Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus järjestää Tampereella 9.—10.10. **AIKUISDIDAKTIIKAN KURSSIN**. Tavoitteena on perehdyttää osanottajat aikuisdidaktiikan viimeaikaisiin virtauksiin sekä ohjata heitä opetusprosessin kokonaisvaltaiseen ja kriittiseen tarkasteluun. Tiedustelut Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskukseen, PL 607, 33101 Tampere 10, puh. 931-156017.

TYÖELÄMÄN AIKUISOPETTAJIEN JA HENKILÖSTÖKOULUTTAJIEN DIDAKTISEN TEORIAN kurssin järjestää Päijät-Hämeen kesäyliopisto Lahdessa 3.—7.8. Kurssilla on tarkoitus opettaa kognitiiviseen oppimisteoriaan ja yleiseen didaktiikkaan perustuva uusi opetuksen suunnittelu- ja toteutustapa. Kurssilla ovat opettajina KK Seppo Peisa, FK Yrjö Engeström, FK Reijo Miettinen ja FK Jaakko Virkkunen. Ilmoittautuminen kesäyliopiston toimistoon välittömästi, puh. 918-46811 tai 510800.



Nordens Folkliga Akademi järjestää Kungälvissä **OPETTAJAN ROOLIA JA VAHVOI TOEHTOISTA PEDAGOGIikkaa** käsittelevän kurssin 22.—27.6. Kurssilla tarkastellaan opettajan roolia oppimistapahtuman alkuunpanijana sekä ongelmakeskeisiä ja osallistujakeskeisiä työtapoja. Lisäksi NFA järjestää Kungälvissä **VARUSTELUA VAIKO KEHITYSTÄ!** -problematiikkaan pureutuvan kurssin 26.7.—1.8. Tarkoitus on etsiä keinoja kolmannen maailman olosuhteiden parantamiselle. Ilmoittautumiset ja tiedustelut: NFA, Box 101, S-44225 Kungälv, Ruotsi.

tusjärjestelmän epäkohtien paikkaajana, niin aikuiskasvatuksessa on päästy vähitellen kikkittämään alan "varsinaisiin" tehtäviin. Yhteiskunnan teknistymisestä ja demokratisoitumisesta sekä maailman kansainvälistymisestä johtuen aikuiskasvatuksen asema tulee edelleen korostumaan. Sen kehittäminen ei ole enää vain toivottavaa, vaan se on välttämätöntä. Tämä asettaa uusia vaatimuksia jokaiselle aikuiskasvatuksen alalla työskentelevälle.

Lähteet:

- Alanen, Aulis 1973. Aikuiskasvatuksen käsite. Kasvatus 3.
Alanen, Aulis 1980. Aikuiskasvattajan ammatti: kehitysuuntia ja ongelmia. Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. WSOY. Juva.
Alanen, Aulis 1981. Aikuiskasvatuksen termeistä ja käsitteistä. Opistolehti 1.
Elinolosuhtetiedustelu 1978. Tuloksia suomalaisten

- elinoloja kartoittaneesta haastattelututkimuksesta. Tilastokeskus. Tutkimuksia N:o 51.
Harva, Urpo 1973. Aikuiskasvatus vai aikuiskoulutus? Opistolehti 4.
Harva, Urpo 1979. Älä sotke koulutusta ja kasvatuksista. Kansanopisto 5.
Husen, Torsten 1980. Skolan i prestationssambället, Natur och kultur. Borås.
Ikonen, Arvo 1980. Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö. Opistolehti 7.
Tilastotiedotus TY 1978:27. Työvoimatutkimus 1977. Tilastokeskus.
Tuomisto, Jukka 1977. Kansanvalistustyöstä aikuiskoulutukseen. Vapaan sivistystyön XXI vuosikirja. Porvoo.
Tuomisto, Jukka 1980. Aikuiskasvatus vai aikuiskoulutus? Peruskäsite on arvioitava uudelleen. Opistolehti 4.
Virkkunen, Jaakko 1980. Henkilöstökoulutus ja henkilöstön kouluttajat. Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. WSOY. Juva.

Yrjö Engeström Kasvatus- ja opetustyön tieteellistyminen

Engeström, Yrjö. 1981. Kasvatus- ja opetustyön tieteellistyminen. Aikuiskasvatus 1, 1, 9—15. — Artikkelissa tarkastellaan kriittisesti behaviorismia ja siihen nojaavaa opetusteknologista ajattelua. Kasvatus- ja opetustyön määrällinen laajeneminen toi mukanaan tarpeen rationalisoida ja mekanisoida tätä toimintaa. Seurauksena oli opetuksen automatisointia ja valmiiden, mosaiikkimaisten opetuspakettien valmistusta ja käyttöä. Opetusteknologisen ajattelun noudattaminen ei kuitenkaan anna aineksia henkisten valmiuksien perusteelliselle oppimiselle tai keskeisten avainkäsitteiden ja periaatteiden omaksumiselle. Opetustyön tieteellistymisen edellytyksinä nähdään toisaalta tarvittavan tietoa ihmisen oppimisprosessista ja sen didaktisesta hallinnasta sekä toisaalta tietoa oppimisen ja opetuksen yhteiskunnallisista rakennetekijöistä.

Käsityömäisyyden ihanne kasvatus- ja opetustyössä

Viime aikoina on ollut muodikasta korostaa kasvatus- ja opetustyön emotionaalisia, sosiaalisia, taiteellisia ja moraalisia puolia suoraan tai epäsuorasti vastakohtana tiedolliselle, kognitiiviselle puolelle. Eri yhteyksissä on arveltu koulutuksen muodostuneen 'liian teoreettiseksi' ja elämälle vieraaksi.

Esimerkin tämän suuntaisesta ajattelusta tarjoaa amerikkalainen Alan R. Tom äskettäin julkaistussa artikkelissaan 'Opetus moraaliseen käsityönä: Metafora opetusta ja opettajan-koulutusta varten' (Tom 1980). Tomin mukaan hallitsevan länsimaisen käsityksen puitteissa opetusta on pidetty sovellettuna tieteenä. Tämä näkemys on kuitenkin johtanut umpikujaan: kasvatus- ja opetustapahtuma on niin monimutkainen, ettei siitä voida löytää yksiselitteisiä lakeja. Sitäpaitsi opettajat itse eivät useinkaan koe olevansa tieteen soveltajia, vaan pikemminkin käsityöläisiä. Käsityömäiseen tapaan he paljolti myös toimivat käytännössä.

Näin ollen Tomin mielestä tarvitaan uusi käsitys opetuksesta. Opetus on mielletävä moraaliseksi käsityöksi. Havainnollistaakseen tätä Tom vertaa opetustyötä kalastajan työhön. "Molemmissa tarvitaan monimutkaisia taitojen ketjuja, jotka mestari oppii hallitsemaan rutiinimaisesti. Molemmissa sääntöjen järjestelmät ovat epätäydellisiä, mistä johtuen rutiinointuneiden taitojen käyttö saattaa käytännön tilanteessa johtaa epäonnistumiseen. Koska sääntöjärjestelmät ovat epätäydellisiä, välittömän tilanteen arviointiin perustuva päätöksenteko on ratkaisevan tärkeää, samoin ky-

ky viedä läpi mikä tahansa toimintalinja joka näyttää todennäköisimmin johtavan onnistumiseen." (Tom 1980, 318) Tom kuvaa kalastajan toimintaa eräänlaisena vuosien kokemukseen perustuvana herkkyytenä, kykyä miltei vaistonomaisesti aavistaa kalojen todennäköisimmät sijainnit ja liikkeet, sopivimmat syötit jne. erilaisissa olosuhteissa.

Tomin mukaan kalastaminen eroaa opettamisesta ainoastaan siinä, että opettamiseen sisältyy aina moraalinen ulottuvuus. Kalastajalla ei ole moraalisia velvoitteita ja tunteita kalaa kohtaan, mutta opettajan suhde oppilaisiin on välttämättä moraalinen, se sisältää aina arvovalintoja.

Tomin mukaan ei ole eikä voi olla 'kalastamisen tiedettä'. Sama koskee kasvatusta ja opetusta. Molempia leimaa ennakoimattomuus. Kasvatus- ja opetustyössä tarvitaan ennen kaikkea tilanneherkkyyttä, taitoa 'lukea' oppilaiden käyttäytymisen antamia vihjeitä ja muuntaa joustavasti omaa käyttäytymistä näiden vihjeiden mukaan.

Tomin esittämät käsitykset eivät ole vieraita meilläkään. Esimerkiksi keskustelussa ns. yhteisökasvatuksesta vastaavat äänenpainot ovat toistuvasti esillä: "Onko tavoitteena selvittää opetuksen tieteellistämisellä kasvatuksesta, opetuksen tieteellä kasvatuksen taiteesta, teorialla käytännöstä ja tekniikalla opettajan koko persoonallisuuden kehityksen välttämättömyydestä vuorovaikutuksessa ihmisiin, oppilaisiin?" (Simola 1980, 7) Kaipion ja Murron mukaan kasvattajan keskeisimpiä taitoja on tilanneherkkyys: "tilanteen eri vaihtoehtojen on ikäänkuin salamannopeana filminauhana kuljettava ohi silmien, ja sillä hetkellä parhaalta tuntuvaan kokonaisvaihtoehtoon on tartuttava"

va ja ratkaisu tehtävä nopeasti” (Kaipio & Murto 1980, 71). Tähän liittyy kielteinen arvio teorian merkityksestä: ”teoreettinen perusta ei sellaisenaan anna paljonkaan välineitä käytännön kasvatustilanteiden ratkaisemiseksi” (mts., 73).

Näin hahmottuu kuva kasvattajasta ja opettajasta sosiaalis-moraalisen tilannehallinnan käsityöläisenä, henkilönä joka on vuosien kokemuksen avulla saanut ’silmit selkäänsäkin’. Kuva on nostalginen ja todellisuutta pakeneva. Tällaisen nostalgisen kaipuun ja todellisuuspauon suosio on helppo ymmärtää, kun erittelee kasvatus- ja opetustyön muuttumista luonteeltaan teolliseksi toiminnaksi viime vuosikymmeninä.

Kasvatus- ja opetustyön teollistuminen

Kun Tom käyttää vertauskuvana kalastajan työtä, hän puhuu itse asiassa sunnuntaikalastajan vapaa-ajan toiminnasta. Yhteiskunnallistunut kalastustyö nykyaikaisessa mielessä on jotakin aivan muuta kuin Tomin kuvaama harrastus. Se on teollista toimintaa, jota suoritetaan uivilla kalatehtaila. Työ on pitkälle mekanisoitua, se on paloiteltu monotonisesti toistuviin osatehtäviin ja järjestetty hierarkisen organisaation muotoon.

Vastaava teollistumiskehitys on viime vuosikymmeninä ulottunut myös kasvatus- ja opetustyöhön. Koulutuksen määrällinen paisuminen on tuonut mukanaan kasvatuksen ja opetuksen rationalisoinnin ja mekanisoinnin. Jo vuonna 1954 opetuksen rationalisoinnin uranuurtaja, nykyaikaisen behaviorismin johtohahmo B.F. Skinner kirjoitti: ”Koko päteväksi tulemisen prosessi millä tahansa alueella on jaettava hyvin suureen määrään hyvin pieniä askelia ja vahvistaminen on tehtävä riippuvaiseksi kunkin askeleen menestyksellisestä suoritamisesta. ...opetuksellisia käytäntöjä koskevien tietojemme nykytila näyttää osoittavan ajoittamisen olevan järjestettävissä tehokkaimmin opittavan materiaalin suunnittelun kautta. Tekemällä jokainen toistaan seuraava askel niin pieneksi kuin mahdollista vahvistamisen useus voidaan nostaa maksimiin samalla kun mahdolliset aversiiviset seuraukset väärästä suorituksesta voidaan vähentää minimiin. Muut tavat suunnitella oppimateriaali tuottavat muita vahvistamisen ohjelmia.”

Ja edelleen: ”oppimisen kokeellisessa tutkimuksessa on havaittu, että vahvistamisen määräkiintiöt, jotka ovat kaikkein tehokkaimpia organismia kontrolloitaessa, eivät ole järjestet-

tävissä opettajan henkilökohtaisen harkinnan kautta. Organismiin vaikuttavat sellaiset hienosyiset vahvistamisyksiköiden yksityiskohdat, jotka ovat ulkopuolella inhimillisen organismin järjestelykyvyn. On käytettävä mekaanisia ja sähköisiä apuvälineitä. Mekaanista apua vaatii myös pelkkä vahvistamisyksiköiden määrä... Yksinkertainen tosiasia on, että puhtaana vahvistamismekanismina opettaja on vanhanaikainen.” (Skinner 1968)

Opetuksen teollistaminen edellyttää ’ennalta paketoitua’ ja ’opettajavarmaa’ opetusta. Opetusteknologia syntyi täyttämään tätä tehtävää. Se tuotiin Suomeen USA:sta ja muista läntisen teollisen maailman keskuksista 1960- ja 70-lukujen taitteessa. Maahantuoja ja ensimmäisenä soveltamiskenttänä toimi työelämän aikuiskoulutus.

Opetusteknologian laajimmin levinnyt osa on opetustavoitteiden määrittäminen ns. päättekäyttämistermein aidon behavioristisessa hengessä (vrt. Mager 1970). Taustalla on kuitenkin kokonaisvaltainen näkemys myös oppisisältöjen valinnan ja koko opetussuunnitelman laadinnan rationalisoinnista. Kasvatuslehden vuonna 1972 ilmestyneessä, työelämän koulutusta käsittelevässä teemanumerossa Jouko Matilainen hahmotteli ammatillisen opetuksen sisältöjen valintaa seuraavasti: ”Analyysin avulla pyritään selvittämään ne valmiudet, jotka koulutetulla täytyy olla, jotta hän pystyisi suorittamaan ammatissaan esiintyvät tehtävät. ...Analyysi on siten selvitys ammatin opetussisällöstä eli inventaariin verrattava luettelo niistä tiedoista ja taidoista, joista ammatti muodostuu. ...Analysoitaessa ammatti jaetaan ensin osa-alueiksi ja sitten yhä pienempiin osiin kunnes päästään kerrallaan käsiteltäväksi sopivaan osaan: opetussyksikköön.” (Matilainen 1972, 209)

Opetusteknologinen malli ottaa annettuina olemassaolevat työtehtävät tai koulutettavien elämässä tyypillisinä esiintyvät tilanteet. Se pilkkoo nämä mahdollisimman pieniksi osiksi ja valitsee opetettavien sisällöt suoraan mukaan. Tämä mosaikkimainen ajattelutapa johtaa kaikenlaisten kokonaisteorioiden hylkimiseen. Pyritään mahdollisimman suoraan käyttökelpoisiin erillistietoihin ja -taitoihin. Samalla tavoitteena on tietojen ja taitojen välitön mitattavuus. Tiedoista ja taidoista tulee markkinoilla vaihdettavaa kappaletavaraa.

Tämä opetusteknologinen tavara-ajattelu toteutuu tyylipuhtaana eri koulutusteilla laadituissa opetustavoitteiden ’taksonomioissa’. Vahvimmin se lyö läpi opetuskäytäntöön kustantajien tuottaman oppimateriaalin välityk-

sellä, ns. rasti ruutuun-tehtävinä, mallikokeina jne. ”Keskikoulun äidinkielen opiskelua varten hankittiin Setälän kielioppi ja muutama lukukirja. Samat kirjat hankki opettaja. Nyt Setälää korvaavia kirjasarjoja on yläasteella kuusi ja esimerkiksi ’Oma kieli’ -sarjan jokainen osa sisältää suraavat tuotteet: Oppikirja, Työkirja, Opettajan oma, Kalvot, Äänitteet, Kokeet. Niiden rinnalla on mahdollista käyttää Oma lukutaito-kirjaa. Paketti per vuosi on järjestelmän ajatus.” (Koskinen 1980, 17)

Perinteiseen ’opetuksen vapauteen’ tottunut kasvattaja kokee opetusteknologian usein ensin miellyttävänä helpotuksena. Tehtävät, kokeet, kalvot jne. on laadittu valmiiksi — mikäpä sen miellyttävämpää ylikuormitetulle opettajalle. Pitemmän päälle opettaja kokee menettävänsä jotakin — muuttuvansa kasvottomaksi ja persoonattomaksi opetusteknikoksi. Hän alkaa hakea lievitystä tunteiden ja ihmissuhteiden alueelta. Syntyy kysyntää ’dialogipedagogiikalle’ (vrt. Kallós 1978), ’orgaaniselle opetukselle’ (Gunnerblad & al. 1974) jne. Opetusteknologia samaistetaan ’tietojen’ tai jopa ’teorian’ korostamiseen. Kasvattaja kokee menettävänsä kasvatus tehtävänsä ja tahtoo hypätä pois opetusteollisuuden liukuhihnalta. Miltei mikä tahansa ’humaanin’ tuntuinen vaihtoehto muodostuu houkuttelevaksi. Tiede alkaa näyttäytyä vihamielisenä ja vieraana voimana, joka uhkaa hävittää mielekkyyden työstä.

Tähän liittyy viime vuosina käyty keskustelu opettajien ’deprofessionalisoitumisesta’ (esim. Hoyle 1980). Eräät koulutuskriitikot ovat asettaneet kyseenalaiseksi pyrkimyksen opettajien tieteellisen pätevyyden kohottamiseen vedoten siihen, että kyseessä on lähinnä ammattikunnan itsetarkoituksellinen pyrkimys vahvistaa omaa asemaansa. Deprofessionalisoitumisen kannattajat katsovat, että tieteellisen koulutuksen laajentamisella ei ole oleellista merkitystä opettajien arkityön kannalta — pikemminkin se etäännyttää opettajia oppilaidensa todellisista elämäolosuhteista ja tarpeista. Siksi olisikin hävitettävä muodolliset pätevyysvaatimukset ja avattava pääsy opetustyöhön kelle tahansa, jolla siihen on taipumuksia.

Hoyle huomauttaa tähän: ”Kriitikkojen argumenteilla olisi enemmän painoa, jos vallitsisi yleinen poliittinen tahto palata yksinkertaisempaan yhteiskuntaan, jossa riittäisi koulutus paikallisen yhteisön elämään; mutta tällaisesta tahdosta ei ole merkkejä. Siksi, kun uutta tietoa luodaan ja suoritetaan innovaatioita opetussuunnitelmassa, pedagogiikassa ja organisaatiossa, säilyy tarve auttaa opettajia jollakin

tavoin kohtaamaan nämä muutokset.” (Hoyle 1980, 51)

Kasvatus- ja opetustyön teollistumisen sisäiset ristiriidat

Mitkä ovat kasvatus- ja opetustyön kehittämisen todelliset vaihtoehdot? Onko valittava **joko** alistuminen opetusteollisuuden valmiiksi paketoitujen tuotteiden tekniseksi välittäjäksi **tai** todellisuuden pakeneminen tunteiden, ihmissuhteiden ja käsityömäisen kasvatus työhön katoavaan lintukotoon?

Tällainen asetelma jättää huomiotta opetuksen teollistumisen sisäisen ristiriitaisuuden. Sen valaisemiseksi palaamme vielä hetkeksi Tomi kalastusvertaukseen. Äskettäin julkaistu lehti-artikkeli kertoo uuden tekniikan vaikutuksesta kalastukseen:

”Tämän päivän kalastaja on taituri, joka käyttää monimutkaista tekniikkaa insinöörin ottein. ...Kahdesta kaikuluotaimesta mies seuraa merenpohjaa aluksen edessä ja alla. Kaikuluotain kertoo myös troolin sijainnin. Kolmas luotain kertoo kuvaputkellaan, onko kalaa aluksen sivulla. Mies istuu pyörivässä tuolissaan, seuraa luotaimia, deccaa ja tutkaa silmillään ja hoitelee käsillään vinssejä ja vipuja. Ruori on aluksessa enää koristena, ohjaus sujuu pienellä vivulla. ...vinssit nostavat troolia karien kohdalla ja palauttavat troolin taas pohjaan, kun piikki on ohii. ...Mestarin ei juuri tarvitse tulla ulos kannelle, ellei hän halua. Julanta (laiva) pärjää tiukan paikan tullen jopa kolmen miehen miehistöllä. Trooli voidaan hoitaa kahden miehen voimin. Kun saalis saadaan aluksen sisään, se voidaan lajitella jo aluksessa. Lajittelukone erottaa pienet silakat suurista; pienimmät rehuksi ja suuret teollisuuteen fileerattavaksi.”

(Helsingin Sanomat 12.4.1981)

Tämä kuvaus viittaa automaation myötä kehittyviin uusiin piirteisiin työprosesseissa. Prosessin kontrollointityö alkaa korvata pitkälle ositetun vaihtotyön tai esim. yksittäisen koneen käyttämisen. Prosessin kontrollointi ja valvonta näyttää sinänsä usein äärimmäisen yksinkertaiselta ja yksitoikkoiselta. Se on pääasiassa paikallaan istumista ja nappien painamista. Kuitenkin virhesuoritukset tai väärät reaktiot automaattisen prosessin häiriytyessä saattavat johtaa tavattoman laajamittaisiin seuraamuksiin. Tästä johtuen vallitsee ristiriita. Suuri osa työstä voitaisiin hallita hyvin vähäisellä koulutuksella, oppimalla tiettyjä rutiinisuuorituksia. Mutta yllättävissä häiriötilanteissa tarvitaan koko prosessin teoreettista käsittämistä — sellaisia taitoja joita yllä kuvatun huippumodernin troolarin kapteenilta edellytetään koko ajan. Toisin sanoen ilmenee **samanaikaisesti** ja samassa työprosessissa **sekä** työn mekanisoitu-

mista ja rutinisoitumista **että** aivan uudenaisten tiedollisten, teoreettisten vaatimusten 'esiin pulpahtamista'. Jälkimmäinen tendenssi nostaa yhä useammin esiin kysymyksiä: Miksei prosessin valvojan ja ohjelmoijan työtä voitaisi yhdistää? Miksei prosessin valvojille ja operaattoreille voitaisi opettaa myös ohjelmointia ja suunnittelua?

Sovellettuna kasvatusta- ja opetustyöhön tämä merkitsee ensinnäkin vaatimusta eritellä huolellisesti opetusteknologian ja opetuksen teollistamisen ristiriitaisia vaikutuksia. Valmiiksi paketoitua oppimateriaalia ja siihen liittyvää teknistä välineistöä läpilyönti merkitsee laajasti ottaen tietynlaisia opetuksen automatisointia. Kytkeytyessään tietokoneiden opetukselliseen käyttöön tämä kehitys voimistuu. Opettajasta näyttää yhä enemmän tulevan opetustapahtuman järjestelijä — tietynlainen 'prosessin valvoja', joka ei enää hallitse opetuksen sisältöjä eikä sen prosessia kokonaisuutena. Sisältöjen ja prosessin suunnittelu siirtyy yhä enemmän kustantajien asiantuntijoille. (tai tietokoneohjelmien laatijoille).

Joutuessaan tällaiseen ulkokohtaisen järjestelijän ja valvojan rooliin opettaja menettää tosiasiallisesti ammattipätevyyttään. Mutta **samanaikaisesti** prosessissa ilmenevät yllätykset ja ongelmat suuntaavat kehitystä toisaalle. Kasvatusta- ja opetustyössä nämä häiriöt ovat jatkuvia, monimuotoisia ja kärkeviä. Koulussa niiden ensimmäisenä oireena ovat yleensä työrauha- ja motivaatiopulmat. Aikuiskoulutuksessa häiriöt näkyvät usein vasta jälkikäteen, jouduttaessa silmäysten **oppimistulosten** kanssa kentällä, ammattikäytännössä ja arkielämässä. Mitä tehdä, kun 'opittua' ei kyetäkään soveltamaan, kun sen siirtovaikutus uusiin tilanteisiin on mitätön? Mitä tehdä, kun alkaa paljastua, että pyöritämme tuhansia kurssipäiviä vuosittain voimatta varmasti vakuuttua, että oppilaamme ovat todella oppineet jotakin oleellista? Kurssin lopussa 'pääte-käyttäytymistä' mittaavilla kokeilla mittaamme tavallisesti ulkomuistia ja hetkellistä pänttäskykyä. Niistä ei tässä ole paljoa apua.

Valtionhallinnon henkilöstökoulutusta voidaan käyttää esimerkkinä. 1970-luvulla voimakkaasti paisunut henkilöstökoulutus rakentui opetuskäytännössään opetusteknologian varaan. Sitä pehmensivät ja täydensivät erilaiset ryhmä- ja tunnepainotteiset mallit. Käytännössä kouluttajien ammattikäytäntö muovautui suureksi osaksi 'pakettikoulutuksen' järjestelmiseksi. Esimerkiksi johdon koulutuksessa suuri osa paketeista ostetaan kaupallisilta yrityksiltä, jotka tuottavat niitä suoraan

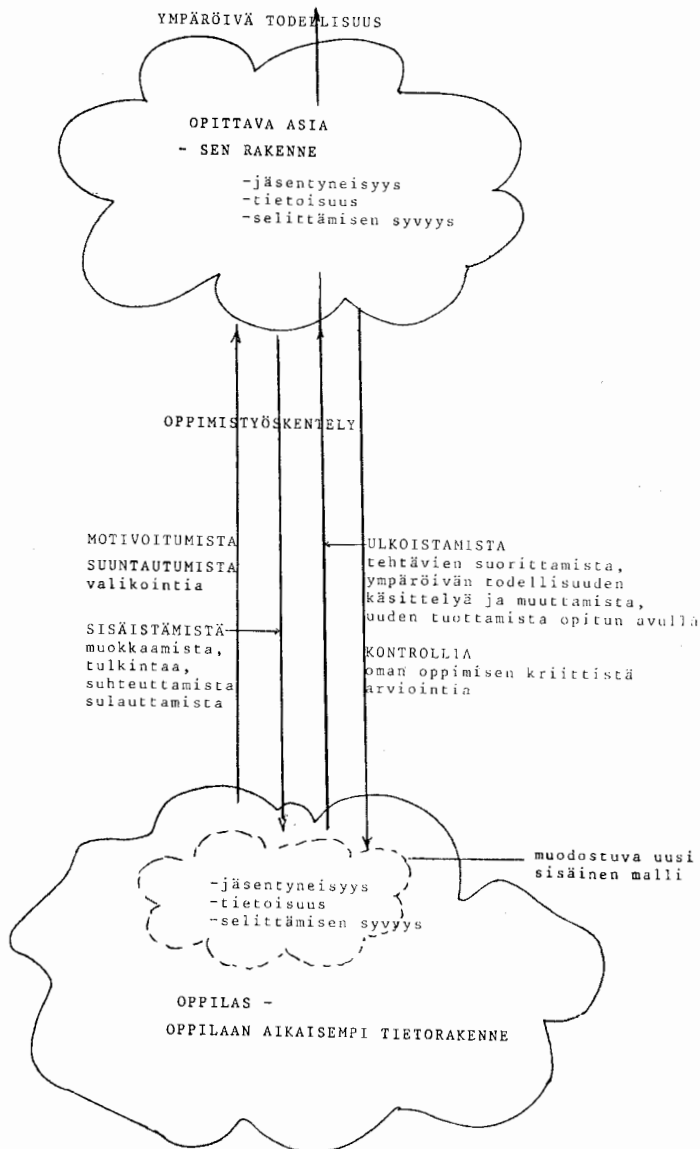
USA:sta. Tällaisen kehityksen sisäiset ristiriidat kehkeytyivät 1970-luvun aikana ja saivat ilmauksensa sekä kouluttajien että koulutettavien turhautumisena. Valtiovarainministeriön koulutuspäällikkö kirjoitti vuonna 1977: "Koulutuksen didaktinen taso on toisinaan heikkoa ja itse koulutustapahtuma siten tehoton. Opetussisältönä tarjotaan liian paljon yleistä, pinnallista, heikosti valtionhallinnon konkreettiseen tilanteeseen sopeutettua oppiainesta. Koulutus on usein kapeaa ja lyhytkestoisia eikä henkisten ja käytännöllisten valmiuksien perusteellista opettamista." (Tarvainen 1977, 12)

Tällaisten vaikeuksien esiin nouseminen, törmäminen ulkokohtaisen 'järjestelijän' roolin rajoihin, asettaa polttavana kysymyksen: miten voisi aikaansaada oppimista, joka tuottaa todellisia muutoksia oppilaiden arkisessa käytännössä, so. keskeisten avainkäsitteiden ja periaatteiden omaksumista itsenäiseen soveltamiskykyyn saakka? Paljastuu, että opetusteknologia sen paremmin kuin erilaiset muodikkaat ryhmäkäyttäymisen mallitkaan ei anna juuri mitään aineksia ihmiselle ominaisten korkeampien henkisten toimintojen, ennen muuta tietoisien kielen avulla tapahtuvan oppimisen ymmärtämiseksi ja hallitsemiseksi. Edelleen paljastuu, että tietoisia, laajaan siirtovaikutukseen johtavia oppimisprosesseja ei voi suunnitella eikä toteuttaa hallitsematta syvällisesti opetettavaa sisältöä, omaksuttavan tietoa-aineksen 'syvärakennetta', sen sisäisiä avainkäsitteitä ja periaatteita.

Tästä seuraa kysymys: Miksei opetuksen 'järjestelijän' ja opetuksen suunnittelijan työtä voisi yhdistää? Mikseivät opettajat ja kouluttajat voisi oppia hallitsemaan myös opetettavia tietosisältöjä ja opetus-oppimisprosessin kokonaisuutta?

Tieteellisesti hallitun kasvatusta- ja opetustyön edellytyksiä

Behaviorismin ja siihen nojautuvan opetusteknologisen ajattelun umpikujia heijastuu voimakkaasti tämänhetkessä oppimisen ja opetuksen tutkimuksessa. Voidaan sanoa, että 1970-luvun aikana on länsimaissa tällä alueella tapahtunut peruuttamaton paradigman, lähestymistavan muutos. Kognitiivinen psykologia on syrjäyttänyt behaviorismin voimakkaimmin etenevänä virtauksena oppimisen tutkimuksessa. Ulkoisten ärsykkeiden ja reaktioiden mekaanisten yhteyksien kehittelyn tilalle on kohtonut "käsitys ihmisestä tietoa valikoivana,



tulkitsevana ja aktiivisesti käyttävänä olentona, joka 'konstruoi' oman kuvansa maailmasta. ...Siihen liittyy muutos myös tutkimusmetodiikan painopisteessä, siirtymistä tuotoksen — toiminnan tuloksen — kvantitatiivisesta tarkastelusta kohti prosessien kvalitatiivista tarkastelua." (von Wright 1980, 69)

Suomessa tämä paradigman muutos on vasta 'hiipimässä' sisään yliopistojen porteista. von Wrightin johtama tutkimustyö Turun yliopistossa (von Wright & al. 1979) ja Martonin ryhmän kirjan (Marton & al. 1980) suomentaminen ovat tästä merkkeinä. Toisaalta jo pitkään kognitiivisten prosessien laadulliseen tutkimukseen suuntautuneella neuvostopsykologialla ja -pedagogiikalla on meillä viime vuosi-

na ollut merkittävä rooli ajattelutavan muutoksessa (vrt. erityisesti Galperin 1979; Leontjev 1977; Lurija 1979).

Kognitiiviselta kannalta oppimisprosessi voitaisiin kuvata pelkistettynä mallina ylläolevan kaavion tapaan (vrt. Engeström 1981).

Tällainen oppimisprosessin malli on kuitenkin vielä väkivaltainen abstraktio todellisudesta. Itse asiassa oppiminen tapahtuu aina yhteiskunnallisessa ympäristössä ja yhteiskunnallisesti määräytyneenä. Koko kaaviossa esitetyn mallin ympärille voitaisiin piirtää kehykset, jotka ilmentävät oppimisprosessin 'puitetekijöitä' ja näiden ympärille vielä laajemmat kehykset, jotka ilmentävät yhteiskunnan taloudellisia, poliittisia ja ideologiskulttuurillisia rakennetekijöitä.

Tällaiset kehykset eivät kuitenkaan selitä, **miten** oppimisprosessin yhteiskunnallinen määräytyminen todellisuudessa tapahtuu — mitkä ovat sen mekanismit. Tässä yhteydessä tätä kysymystä voidaan vain jäsentää, ei suinkaan eritellä perusteellisesti. Oppimisen yhteiskunnallista määräytymistä voitaisiin lähestyä seuraavista näkökulmista:

- **Oppimismotivaatio:** kapitalistisessa markkinataloudessa työn ja opiskelun motivaatioperustaksi pyrkii muodostumaan abstrakti, vieraantunut ja välineellinen palkan, arvosanojen tms. vaihtoarvostikkeiden tavoittelu (vrt. Engeström 1979). Muodostuu 'oppilaan rooli', jota leimaa välinpitämättömyys opittavaa asiiasisältöä kohtaan, kiinnostus vain omaa selviytymistä ja suoriutumista kohtaan.
- **Oppimisen sisältö:** sanotun kaltainen oppimismotivaatio näyttää luovan maaperää oppilaiden tietoisuuden 'osastoitumiselle' toisistaan irrallisiksi (usein piilevästi keskenään ristiriitaisiksi) ja heikosti tiedostetuiksi palasiksi, joita kutakin käytetään aina tilanteen niin vaatiessa oman selviytymisen turvaamiseen, mutta jotka eivät muodosta mitään kokonaisvaltaista, ajattelua ja toimintaa ohjaavaa teoriaa tai käsitejärjestelmää. Tällaisen 'osastoituneen' tiedon yhteys tunteisiin ja tahtoon on heikko. Juuri pirstoutuneisuutensa takia tällainen tieto ei kykene antamaan juuriin meneviä selityksiä ympäröivän maailman ilmiöille, vaan jättää käyttäytymisen pitkälle stereotyyppisten kaavojen varaan (vrt. Engeström 1981a). 'Osastoitumiseen' liittyy läheisesti tiedon jääminen ylipäänsä kuvailevalle, empiiriselle tasolle. Teoreettiset yleistyksiset edellyttävät opiskeltavien ilmiöiden alkuperän ja yleisten sisäisten suhteiden oivaltamista, vastaamista kysymykseen 'miksi?'. Tällaisen tiedon omaksuminen on vaikeasti sovitettavissa yhteen välineellisen opiskelumuotivaation ja tiedon 'osastoitumisen' kanssa (vrt. Dawydow 1977).
- **Oppimisprosessin eteneminen:** oppiminen pyrkii muodostumaan katkonaiseksi, oppimisen yhteiskunnalliset puitteet suosivat 'valmiin' tiedon vastaanottamista sen sijaan, että tieto synnytetäisiin todellisuuden ristiriitoja analysoimalla ja testattaisiin käytännössä, todellisuuden selitysmallina. Oppiminen jää puolitiehen, kuolleiksi muistinvaraisiksi käsitteiksi tai suppeiksi käytännön taidoiksi, joiden teoriaperustaa ei hallita. Opetus ja elämä jäävät etäälle toisistaan.

Nämä piirteet kuvaavat kasvatus- ja opetuksen puitetekijöiden muodostumista nimenomaan oppimisen kannalta. Päältä katsoen puitetekijät ovat suoraviivaisen kielteisiä. Todellisuudessa tällaiset puitetekijät ovat itse sisäisesti ristiriitaisia. Oppilaiden oppimisessa vaikuttavat aivan saman tyyppiset, heidän omasta työstään ja elämäntilanteestaan nousevat ristiriidat kuin opettajankin työssä. Siksi puitetekijät muodostavat vain opetusoppimistapahtuman 'kuoren', jonka sisällä liikkuva prosessi voidaan joko jättää sokeasti muovautuvaksi tai ottaa tietoisin, tieteeseen perustuvan ohjauksen kohteeksi.

Opettaja, joka lähtee tieteellistämään opetustyötään yhdessä työtovereidensa kanssa, tarvitsee siis kahdenlaista tietoperustaa ja niiden yhteensovittamista. **Ensinnäkin** hän tarvitsee tietoa ihmisen oppimisprosessista ja sen didaktisesta hallinnasta. Tähän liittyy kiinteästi tieto oman opetettavan sisältöalueen 'syvärakenteesta', sen keskeisistä teoreettisista yleistyksistä. **Toiseksi** hän tarvitsee tietoa oppimisen ja opetuksen yhteiskunnallisesta määräytymisestä omassa yhteiskuntamuodossamme, kapitalismissa. Näiden tietojen lähteenä olevat tieteelliset traditiot ovat vielä suurelta osin erillään toisistaan. Paine opetus- ja kasvatustyön käytännölliseen tieteellistämiseen pakottaa myös nämä tutkimussuuntaukset lähenemään toisiaan.

Lähteet:

- Dawydow, W.W. 1977. *Arten der Verallgemeinerung im unterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Engeström, Y. 1981. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö (ilmestyy).
- Engeström, Y. 1981a. The laws of nature and the origin of life in the pupils' consciousness: A study of contradictory modes of thought. *Scandinavian Journal of Educational Research* 25:2 (in press).
- Engeström, Y. 1979. Koulunkäyntimotivaatio tutkimuksen kohteena. *Osat I—II. Ammatinvalinta* 23:3, 12—15 ja 23:4—5, 39—43.
- Galperin, P.J. 1979. Johdatus psykologiaan. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Gunnerblad, G. & al. 1974. *Organisk utbildning. Uddevalla: PA-rådet*.
- Helsingin Sanomat 12.4.1981. Uusi tekniikka multistaa kalastusta/Holmströmien Julanta pärjää kolmella miehellä.
- Hoyle E. 1980. Professionalization and deprofessionalization in education. In Hoyle, E. & Megarry, J. (ed.) *World yearbook of education 1980: Professional development of teachers*. London & New York: Kogan Page & Nichols Publishing, p. 42—54.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1980. *Toimiva yhteisö*. Jyväskylä: Gummerus.

Aikuiskasvatuksen tehtäväalueet

Alanen, Aulis. 1981. Aikuiskasvatuksen tehtäväalueet. Aikuiskasvatus 1, 1, 15—19. — Tehtäväluokitusten kansainvälinen vertailu osoittaa, että eri maissa on päädytty pitkälle yhdenmukaiseen keskeisten tehtäväkategorioiden erotteluun. Suomessa kritiikkiä aiheuttanut aikuiskoulutuskomitean nelijako ei siten ole olennaisesti uusi eikä poikkeuksellinen. Kirjoittaja kysyy, mitkä ovat luokitusten jäsentelyperusteet ja päätyy käsitykseen, että tehtävien jäsentyminen lähtee aikuisen elämänaalueista, joiden mukaan opinnotavoitteet eriytyvät. Kirjoitus on tarkoitettu pohjustukseksi harrastusopintojen käsitteen pohdinnalle, johon tekijän on tarkoitus palata eri artikkelissa.

Aikuiskasvatuksen käsitteistä ja termeistä käyty keskustelu on viime aikoina suuntautunut muun muassa tehtäväalueiden jäsentämiseen. Aikuiskoulutuskomitean esittämään tehtävien nelijakoon on kohdistettu osin hyvin jyrkkääkin kritiikkiä. Arvostelun yhtenä ärsykelähteenä on ollut se, että tehtäväalueet ovat valtion kehittämissuunnitelmissa joutuneet tiettyyn prioriteettiasetelmaan, jonka monet ovat päivävästaisista vakuuksista huolimatta tulkinneet arvojärjestykseksi. Erityisesti harrastustavoitteisen koulutuksen on katsottu tulleen syrjityksi. Samalla on jouduttu pohtimaan käsitteen merkityssisältöä — tehtäväalue on harmillisen usein samastettu harrasteisiin sanan suppeassa merkityksessä — ja sitä edustavan termin osuvuutta.

Tämäkin kirjoitus lähti liikkeelle halusta selvittää harrastusopintojen olemusta. Pidän kuitenkin tarpeellisenä ensin tarkastella tehtäväalueiden jäsentymistä kokonaisuutena, joten keskityn tällä kertaa siihen ja palaan harrastusopintojen käsitteen ja aseman pohdiskeluun toisella kertaa.

1. Luokitusten kansainvälistä vertailua

Aikuiskoulutuskomitean II mietinnössään

(mt. s. 29—32) esittämä tehtäväalueiden nelijako — yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentäminen, ammatillinen aikuiskoulutus, yhteiskunnallinen koulutus ja harrastustavoitteinen koulutus — ei luokituksena ollut mitenkään uusi eikä omaperäinen; tehtävien tämänmukainen eriytyminen käytännön toiminnassa oli varsin selvä. Esimerkiksi vuonna 1967 pidetyssä IX kansansivistyskokouksessa, siis vapaan sivistystyön piirissä, oli esitetty jotakuinkin samat neljä tehtäväluokkaa käsittelevä jäsentely: ”Aikuiskasvatukseen voidaan laskea kuuluviksi erilaisiin todistuksiin ja tutkintoihin tähtäävät opinnot, ammattipätevyuden hankkimiseksi suoritettavat opinnot sekä orientoivat opinnot... Näistä mainittakoon yhteiskunnallisesti orientoivat oppiaineokset... sekä kulttuurillisesti orientoivat oppiaineokset” (Vapaa kansansivistystyö... 1967, 79—80). Kansainvälinen vertailu osoittaa, että eri maissa on yhteiskuntajärjestelmästä riippumatta päädytty hyvin samantapaisiin tehtäväluokkiin. Kiinnostavia eroavuuksiakin on mutta yritän tässä yhteydessä lähinnä yhtäläisen jäsentymisen perusteita.

Olen luokitusten vertailemista varten poiminut eri maiden kirjallisuudesta sattumanvaraisesti noin kolmenkymmenen esimerkin aineiston (dokumentoin niistä tässä vain osan ettei

Kallós, D. 1978. Den nya pedagogiken. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Koskinen, I. 1980. Miten käy opettajan? Koulutyöntekijä 6: 5—6, 16—17.
Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
Lurija, A.R. 1979. Psykologia ja psyykkisen toiminnan kehityshistoria. Helsinki: Kansankulttuuri.
Mager, R. 1970. Opetustavoitteiden määrittäminen. Helsinki: Otava.
Marton, F. & al. 1980. Oppimisen ohjaaminen. Helsinki: Weilin & Göös.
Matilainen, J. 1972. Ammatin opettamisen suunnittelu. Kasvatus 3:4, 208—213.

Simola, H. 1980. Yhteisökasvatus vai luokkayhteisön kehittäminen. Koulutyöntekijä 6: 5—6, 4—7.
Skinner, B.F. 1968. The technology of teaching. New York: Appleton Century-Crofts.
Tarvainen, P. 1977. Valtio henkilöstönsä kouluttajana. Hallinto 10/1977, 2—13.
Tom, A.R. 1980. Teaching as a moral craft: A metaphor for teaching and teacher education. Curriculum Inquiry 10:3, 317—323.
von Wright, J. 1980. Kognitiivisen psykologian kehityksen piirteitä. Psykologia 15:2, 67—71.
von Wright, J. & al. 1979. Oppimisen strategia kouluiässä I. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 33.

viitteistö paisu kovin raskaaksi). Eniten luokituksia tapaa mietinnöistä ja muista suunniteluasiakirjoista sekä maan aikuiskasvatustoittoa kokonaisuutena esittelevistä deskriptiivisistä katsauksista. Jäsentelyjen teoreettiset perustelut ovat tämän vuoksi jääneet yleensä vähälle.

Ammatillinen aikuiskoulutus erotetaan omaksi tehtäväalueekseen aineistoni jokseenkin kaikissa luokituksissa — tämä osoittaa samalla, että laajentunut, kaikki aikuisopintojen muodot kattava aikuiskasvatuksen määritelmä on jo yleismaailmallisesti varsin vakiintunut. Lähes yhtä yleisesti esiintyy tehtäväalueena ”toinen koulunkäynnin mahdollisuus” (”second chance”) eli **koulukursseja vastaavat aikuisopinnot**. Nämä kaksi ovatkin toimintamuotoina eriytyneet selvimmin omiksi kokonaisuuksikseen. Niiden tavoitteet ja sisällöt ovat suhteellisen kiinteästi määrättyneitä ja järjestäjinä toimivat organisaatiotkin ovat usein erikoistuneet pelkästään koulu- tai ammattiopintoihin (meillä iltaoppikoulu ja ammatilliset aikuisoppilaitokset).

Taulukko 1. Aikuiskasvatuksen tehtäväalueiden luokittamistapoja: kansainvälistä vertailua.

Ruotsi: Eliasson & Höglund	Neuvosto- liitto Kuljutkin	Irlanti: Kom.miet.	Suomi: Kom.miet.	Saksan liittotasavalta Kom.miet.	USA: Liveright & Haygood
Todistusopinnot	Kouluopiskelu-järjestelmä	Pohjakoulutus-tehtävä	Pohjakoulutuksen täydentäminen	Koulututkinto- ja vastaavat opinnot	Koulunkäyntiä korvaavat opinnot
Ammattiin liittyvät opinnot	Ammattitaidon kehittäminen ja uudelleen koulutus	Ammatillinen ja taloudellinen tehtävä	Ammatillinen aikuiskoulutus	Ammatillinen aikuiskoulutus	Ammatillisesti pätevä koulutus
Vapaa-aikaan suuntautuvat opinnot	Koulun ulkopuolinen yleis-sivistävä koulutus	Poliittinen tehtävä	Yhteiskunnallinen koulutus	Poliittinen kasvatus	Poliittinen, kansalais- ja yhdyskuntakasvatus
		Persoonaalisuuden kehittämis-tehtävä	Harrastus-tavoitteinen koulutus	Pohjasivistyksen laajentaminen Muu aikuis-kasvatus	Terveysten, hyvinvointiin ja perhe-elämään suuntautuva kasvatus Itseä toteuttavat opinnot

Lähteet: Eliasson & Höglund 1971: 1:25—27; Kuljutkin 1974, 14; Adult Education in Ireland 1973, 11—14; Kom. miet. 1975:28, 29—32; Strukturplan für das Bildungswesen 1970, 53—57; Liveright & Haygood 1969,7.

Otan yksityiskohtaisemman vertailun lähtökohdaksi Liverightin ja Haygoodin luokituksen, koska se on pisimmälle eriytetty. Tämä luokitus on muuten kansainvälisesti tunnetuin mm. sen vuoksi, että Unesco on käyttänyt sitä Tokion maailmankonferenssille valmistamassaan raportissa (Unesco 1972, 24—27), samoin Lowe Unesccon julkaisemassa ”maailmanperspektiiviin” pyrkivässä yleisteoksessaan (Lowe 1975, 55). Myös OECD on ottanut sen aikuiskoulutuspolitiikkaa käsittelevään raporttiinsa melkein sellaisenaan (OECD 1976, 8—9). Suo-

Ne aikuisopinnot, jotka eivät sijoitu kumpaankaan mainittuun kategoriaan, käsittävät itse asiassa valtaosan perinteisen aikuiskasvatuksen, pohjoismaisittain vapaan sivistystyön, tehtäväkentästä. Tämä moniaineinen opintojen joukko on jaoteltu usealla eri tavalla. Olen taulukkoon 1 koonnut esimerkkejä sellaisista luokituksista, joissa kaksi ensiksi mainittua tehtäväaluetta on esitetty suunnilleen yhdenmukaisesti mutta joissa niiden lisäksi on toisistaan poikkeavasti yksi, kaksi tai kolme tehtäväluokkaa. Sisältyykö näihin luokituseroihin erilaisia näkemyksiä yhteiskunnan aikuiskasvatustehtävien jäsentymisestä? Käsitteiden muodostuksessa on eroavuuksia, joilla teoreettisen kiinnostavuuden lisäksi on suoraa aikuiskoulutuspoliittista merkitystä. Päähuomio tässä yhteydessä on kuitenkin, että kaikki luokitukset sisältävät olennaisesti samat tavoite- ja sisältökokonaisuudet, eri tavoin luokiksi yhdistäen mutta pitkälle samalla tavoin niiden sisällön jäsentäen.

men komitean sihteerinä voin todeta, että samaa mallia on käytetty hyväksi meidän nelijakomme muotoilussa; itse jaottelu kylläkin on vanhempi kuten alussa kävi ilmi.

Yksi Liverightin ja Haygoodin tehtäväluokista on kasvatus jonka tavoitteena on aikuisen poliittinen, yhdyskunnallinen ja muissa kansalais-toiminnoissa tavitsema pätevyys (Education for civic, political and community competence). Vertailu osoittaa, että vastaava tehtäväalue — **yhteiskunnallinen/poliittinen kasvatus** — on omana luokkana myös taulukon

muissa vähintään nelijakoisissa luokituksissa. Kuljutkin puolestaan sisällyttää yhteiskunnallis-poliittiset tehtävät koulun ulkopuolisiin yleissivistäviin opintoihin. Eliasson ja Höglund, jotka erottelevat opintotavoitteita sosiaalisten roolien mukaan, mainitsevat vapaa-ajan rooleina ”poliittisen kansalaisen” ja järjestöjen jäsenen. Koko aineistossa yhteiskunnallinen kasvatus on koulu- ja ammattiopintojen jälkeen tavallisimmin omaksi tehtävälueekseen erotettu luokka.

Liverightin ja Haygoodin luokituksen erityispiirteeksi osoittautuu **terveyteen, hyvinvointiin ja perhe-elämään suuntautuvan kasvatuksen** (Education for health, welfare and family living) erottaminen omaksi tehtävälueekseen. Taulukon muissa luokituksissa vastaavaa kategoriala ei ole ja koko aineistossakin se on harvinainen (Parkynin tehtävälueetelossa on koulu- ja ammattiopintojen lisäksi kotikeskeiset, kansalais- ja kulttuuriopinnot; Parkyn 1973, 22—23). Osittain tämä selittyy sillä, että Yhdysvaltain aikuiskasvatuksessa vanhempienkasvatus, terveyskasvatus ja erinimikkeiset sosiaalisen kasvatuksen muodot ovat olleet eriytyneemmin esillä kuin Euroopassa. Taulukon toiset luokitukset sisällyttävät kuitenkin vastaavia tehtäviä muihin kategorioihin. Aikuiskoulutuskomitean nelijaossa ne jakautuvat yhteiskunnallisen ja harrastustavoitteisen koulutuksen kesken. Irlannin komitea taas, joka katsoo persoonallisuuden kehittämisen suuntautuvan lähinnä vapaa-aikaan, erittelee oppimistehtäviä asettavina vapaa-ajan toimintoina mm. psyykkisen ja fyysisen kunnon hoitamisen, perhe-elämän integroimisen, lasten kasvatuksen ja hoidon sekä osallistumisen sosiaaliseen elämään.

Itseä toteuttavat opinnot (Education for self-fulfilment) sisältävät Liverightin ja Haygoodin mukaan erilaiset yleissivistävät opinnot (liberal education), musiikin ja muiden taiteenalojen sekä käten taitojen opinnot; yleensä opinnot joiden tarkoituksena on ensisijaisesti oppiminen oppimisen vuoksi. Aikuiskoulutuskomitean harrastustavoitteiset opinnot ja Irlannin komitean persoonallisuuden kehittäminen ovat olennaisesti samansisältöisiä sillä erotuksella, että ne sisältävät aineksia myös Liverightin ja Haygoodin edellisestä luokasta. Saksan liittotasavallan komitea näyttää hiukan muista poikkeavassa luokituksessaan tarkoitavan pohjasivistuksen laajentamisella ja ”muulla aikuiskasvatuksella” suunnilleen samaa aluetta kuin aikuiskoulutuskomitea harrastustavoitteisella koulutuksella. ”Muun aikuiskasvatuksen” ilmoitetaan vastaavan lähinnä

perinteistä kansansivistystyötä (Volksbildung). Jo se, että saksalainen komitea on luopunut määrittävän termin käytöstä, osoittaa että puheena oleva osa tehtäväkenttää on muita osaluokkia vaikeammin käsitteellisesti jäsennettävissä ja rajattavissa (Englannin kielessä käytetään usein vastaavasti termiä non-vocational, esim. OECD 1977, 340—). Koko aineiston muissa luokituksissa on vastaavasta tehtävälueesta käytetty mm. termejä kulttuurilliset opinnot, vapaat yleissivistävät opinnot, vapaa-aikaopinnot ja näiden määreiden erilaisia yhdistelmiä. Palaan tämän tehtävälueeseen joihinkin erityiskysymyksiin vielä jäljempänä.

Kokoavana havaintona voi joka tapauksessa toistaa, että aikuiskasvatuksen tehtäviä määriteltäessä on eri maissa päädytty merkille pantavaan usein pääasiallisesti samanlaisiin luokituksiin.

2. Tehtävälueiden jaotteluperusteet

Mitkä ovat ne jäsentelyperusteet, joilla taulukossa esitettyihin ja vastaavatyypisiin luokituksiin on päästy? Lähdeaineistossani ei luokitusten perusteita, kuten sanottu, ole yleensä paljonkaan analysoitu eikä edes esitelty. Aikuiskasvatusjärjestelmien kuvaukset toistavat suoraan vallitsevan käytännön: opintojen organisoimismuotojen tehtävänjaon ja ohjelmien eriytymisen. Myöskään suunnittelua palvelevissa selvityksissä ei tehtävien jäsentämisen käsitteelliseen pohdintaan ole juuri pyritty.

Eliasson ja Höglund määrittelevät tehtäväluekseen aikuiskasvatuksen sosiaalisiksi funktioiksi, jotka koostuvat aikuisten erilaisen sosiaalisten roolien mukaisista opintotavoitteista (mt. s. 1:25). Aikuiskoulutuskomitean mukaan kysymys on käytännön koulutus-tehtävistä, jotka on ryhmitelty tehtävälueiksi yhteiskunnan perustoimintojen ja niitä vastaavien toimintajärjestelmien mukaan (mt. s. 29). Saksan liittotasavallassa ovat sekä Nordrhein-Westfalenin valtionkomitea että Rheinland-Pfalzin aikuiskasvatustarkasto ottaneet lähtökohdaksi ihmisen elämänalueet ja jaotelleet aikuiskasvatus-tehtävät niiden mukaan. Molemmat erottavat viisi tällaista kokemus- tai oppimisaluetta; ne ovat persoona, perhe, ammatti, vapaa-aika ja julkinen hallinto (Öffentlichkeit). Tehtävälueet määräytyvät näiden mukaan (Hamacher 1974, 39).

Liveright ja Haygood määrittelevät jaottelunsa opinto-ohjelmien luokittamiseksi aikuisten oppimistarpeiden mukaan (mt. s. 9) selvittämättä millä perustein tarpeet on ryhmitelty. Heidän tehtäväluekseen vastaavat kui-

tenkin (ensimmäistä lukuun ottamatta) tiettyjä aikuisten elämäntodellisuuden keskeisiä toimintoalueita. Samalla tavoin on havaittavissa, että Titmus'in typologia noudattelee, tekijän sitä eksplikoimatta, tietynlaista elämäntodellisuuden jäsentelyä. Vertailevan aikuiskasvatuksen tunnettu englantilainen edustaja on kartuttanut luokituksia seuraavanlaisella versiolla (Titmus 1976, 43—44):

1. Toinen koulunkäyntimahdollisuus
2. Rooliopinnot (lukuun ottamatta ammatitopintoja)
 - 2.1. Persoonakohtaiset roolit (aviopuoliso, äiti/isä, eläkeläinen)
 - 2.2. Sosiaaliset roolit (kansalainen, järjestön jäsen)
3. Ammattiopinnot
4. Persoonallisuutta kehittävät opinnot.

Kokoava päätelmäni on, että käsitellyissä luokittelussa tehtäväluiden erottelu pohjautuu niihin aikuisten elämäntoimintojen keskeisiin osa-alueisiin, lyhyesti elämäntodellisuuden mukaan heidän opintotavoitteensa eriytyvät ja niitä vastaavat opinto-ohjelmat koostuvat. Väitän että aikuiskasvatuskäytäntö on olennaisilta osin muotoutunut tämän jäsentävän periaatteen mukaan ja että sitä sen vuoksi noudattavat monet sellaisetkin luokitukset, joiden tekijät eivät ole jaotteluperusteitaan sen kummemmin analysoineet.

Elämäntodellisuudet heijastavat kunkin yhteiskunnan rakenteita, organisoitumismuotoja ja toimintajärjestelmiä. Sen vuoksi olennaisesti samanlaiseen tehtäväluiden jakoon voidaan päätyä myös lähtemällä yhteiskunnan toimintoista, kuten mm. Suomen ja Irlannin komiteain luokitukset osoittavat.

Koulukursseja vastaavat aikuisopinnot, toinen koulunkäyntimahdollisuus, on tehtäväluidena erikoisasetmassa; se ei suuntaudu erityisesti millekään aikuiselämän osa-alueelle, vaan luo perustaa kaikille muille aikuisopinnoille ja yleensä jatkuvalla oppimiselle. Tätä erikoisasetmaa ei muuta se, että aikuisten kouluopintojen keskeisenä tavoitteena on ammatillisten uramahdollisuuksien parantaminen.

Luokituksissa on siis tarkkaan ottaen käytetty toistakin jaotteluperustetta: opintojen suhdetta pohjakoulutukseen — Kuljutkinin luokittelusta tämä käy ilmi. Vapaan sivistystyön piirissä on aikuiskoulutuskomitean tehtäväluiden luokittelua kritikoitu ennen muuta siitä, että luokat eivät ole toisensa pois sulkevia, kun oppiaineita halutaan luokitella tehtäväluiden (esim. Tervonen 1980). Kritiikki perustuu useihinkin väärinkäsityksiin, joihin tässä puuttuu vain hyvin lyhyesti — perusteellisempaan selvitelyyn tulee ehkä tilaisuus muussa yhteydessä.

Ensimmäinen sentyppinen jaottelu tehtäväluiden, jota aikuiskoulutuskomitean nelijakoinen edus-

taa, sisältää kyllä ajatuksen, että aikuiskasvatuksen opinto-ohjelmat tavoitteineen ja sisältöineen eriytyvät tehtäväluiden mukaan. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että oppiaineet voitaisiin suoraan, kaikkein vähiten pelkän tiedonalatunnuksen perusteella (psykologia, englannin kieli, musiikkioppi) sijoittaa tehtäväluiden mukaan. Onhan selvää, että samoja oppiaineita voidaan käyttää monella eri tehtäväluiden avulla. Jotta luokitus voi tapahtua, on tiedettävä enemmän opinto-ohjelman tavoitteista ja sisällöistä (vrt. Harva 1970, 22—24 ja 1971, 76—). Toiseksi luokitus voidaan tehdä vain opintosuunnitelman varsinaisen tai ensisijaisen tavoitteen mukaan — yksittäiset opiskelijat saattavat käyttää esimerkiksi ammattiopinnoita harrastustavoittein ja harrastusopinnoita ammatillisten tavoittein (ks. esim. Eliasson ja Höglund, mt. ja Titmus, mt.). Kolmanneksi tehtäväluidet eivät luokitteluun mene päällekkäin, kunhan huomataan että luokittelussa on yhdistetty — loogisesti aivan laillisella tavalla — useita kriteerimuuttujia ja että luokituskaavion on sen vuoksi oltava porrasteinen. Gestrelius antaa yhden porrastusmallin jakaessaan aikuiskasvatuksen tavoitteet ensin pääluokkiin ammatilliset ja yleissivistävät opinnot ja edelleen jälkimmäisen alaluokkiin kelpoisuutta tuottavat ja kelpoisuutta tuottamattomat opinnot (Gestrelius 1968, 50, 68—69).

Kokonaan toinen asia on, että opinto-ohjelmien sijoittelussa tehtäväluiden mukaan tulee vastaan monia muita pulmia kuten tehtäväluiden välisiä raja-ongelmia.

3. Vapaa-aika ja tehtäväluidet

Kun tehtäväluiden erottelussa lähdetään aikuisen elämäntodellisuudesta, näyttää harrastusopintojen eli itseä toteuttavien opintojen elämäntodellisuudeksi määrättyvän vapaa-aika. Tällainen jäsentelytapa ei kuitenkaan ole ongelmaton, kaukana siitä. Vastassa on ensinnäkin vapaa-aikan käsitteen koko problematiikka. Eliasson ja Höglund noudattavat määritelmää, jonka mukaan kokonaisuus jakautuu itse asiassa vain työhön ja vapaa-aikaan; täten vapaa-aikaan suuntautuvia opintoja (fritidsstudier) ovat kaikki muut kuin koulu- ja ammattiopinnot. Vapaa-aikan kriteeriksi voidaan toisaalta Dumazedierin tapaan asettaa itsensä toteuttamisen vapaus, jolloin sen ulkopuolelle jäävät perheeseen liittyviä tehtäviä myöten kaikki institutioituneet, sosiaalisen velvoitteen luontoiset toiminnot ('familial, social and political obligations'; Dumazedier 1975, 61). Näin määritellyn vapaa-aikaan puolestaan suuntautuvat nimenomaan ja vain itseä toteuttavat opinnot ja vastaavat tehtäväluidet. Verrattakoon Dumazedierin vapaa-aikan määritelmään

esimerkiksi aikuiskoulutuskomitean harrastus-tavoitteisen koulutuksen luonnehdintaa. Komitean II mietinnön mukaan tähän tehtäväryhmään sijoittuvalle opiskelulle on ominaista se, että yhteiskunnan eri toimintajärjestelmät eivät ulkoa päin kiinteästi määrää oppimistavoitteita — kyseessä on elämisen laatuun itseisarvona kuuluva vapaa-ajan käyttötapa (mt. s. 29, 32—33).

Tältä pohjalta aikuiskasvatuksen tehtäväalueet voitaisiin ryhmitellä työelämään suuntautuviin, muihin tehtäviin suuntautuviin ja vapaa-aikaan suuntautuviin eli harrastusopintoihin. Lisäksi tulevat kaikkia elämänalueita palvelevat pohjakoulutuksen puutteita korvaavat opinnot. Juuri noiden ”muiden tehtävien” asettamien oppimistarpeiden selvittely olisi hyvin aiheellista niin suunnittelijoille ja tutkijoille kuin opintojen järjestäjille.

Tavoitteiden määräytyminen sosiaalisten instituutioiden ja niiden aikuisille asettamien tehtävien mukaan ei kuitenkaan erota tehtäväalueita jyrkästi vaan kyseessä on dimensio, jolla ulkoisen määräytymisen aste vaihtelee ääripäästä toiseen; voisi puhua vaikkapa kiinteätavoitteisuuden — vapaatavoitteisuuden tai tavoitteiden tehtäväsidoituneisuuden — omasääntöisyyden ulottuvuudesta. Tietty tehtäväsidoituneisuuden, tavoitteiden ulkoa määräytyvyyden kynnys on osoitettavissa ammattiopintojen ja yhteiskunnallisten opintojen välissä. Tällä perusteella olen joskus käyttänyt ryhmittelyä kiinteä- ja vapaatavoitteisiin opintoihin ja lukeut jälkimmäisiin yhteiskunnalliset ja harrastusopinnot (esim. Alanen 1974). Tarjosin tätä ryhmittelyä (ja termiä) aikuiskoulutuskomiteallekin mutta siitä luovuttiin rinnasteisen nelijaon hyväksi (I mietinnössä on ikäänkuin tunnusteltu useitakin erilaisia luokitusmalleja aina kahden muuttujan nelikenttää myöten; Kom.miet. 1971: A 29, 14—8, 44—55).

Palaan näihin ongelmiin erillisessä harrastusopintoja käsittelevässä kirjoituksessa.

Meidän yhteiskunnallemme on ominaista työn ja vapaa-ajan vastakkaisuus. Tämän vuoksi vapaa-aikaan suuntautuvat opinnotkin mielletään helposti joko työlle alistaisiksi (eläpyminen, kompensoiminen, uusiintuminen) taikka sitten toiminnaksi, jonka merkitys rajoittuu vapaa-aikaan jonakin erillistyneenä elämänlohkona. Yleensäkin yhteiskunnan toimintojen ja aikuisen elämänalueiden segmentoituminen pyrkii heijastumaan myös aikuisopintojen eriytymiseen. Persoonallisuuden kaikinpuolinen kehittyminen jää aikuiskasvatuksen kokonaistavoitteena fraasiksi ellei yri-

tetä selvittää, mitä tämän tavoitteen toteuttaminen didaktisesti vaatii eritoten niissä aikuisopinnoissa, jotka pakostakin sisällöllisesti rajoittuvat suppeisiin opinto-ohjelmiin kerrallaan.

Lähteet:

- Adult Education in Ireland. 1973. A Report of a Committee appointed by the Minister for Education. The stationery Office. Dublin.
- Alanen, A. 1974. Aikuiskoulutuksen muuttuva kokonaiskuva. Aikuisopiskelijan opinto-opas. Iltaopiskelijain Liitto r.y. Hämeenlinna.
- Dumazedier, J. 1975. The conception of changes in leisure and education. *Society and Leisure* 3, 1975.
- Eliasson, T. & Höglund, B. 1971. Vuxenutbildning i Sverige. En strukturell översikt. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Gestrelus, K. 1968. Systematisk vuxenutbildning. Läromedelsförlagen. Lund.
- Hamacher, P. 1974. Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Westermann. Braunschweig.
- Harva, U. 1971. Aikuisten opettaminen. Tammi. Helsinki.
- Harva, U. 1970. Aikuiskasvatuksen tavoitteiden asettaminen. Karjalainen, E. (toim.) Vapaan sivistystyön tavoitteet. Weilin + Göös. Tapiola.
- Komiteamietintö 1971: A 29. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö.
- Komiteamietintö 1975: 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö.
- Kuljutkin, J.N. 1974. Aikuiskasvatus Neuvostoliitossa. APN: Neuvostoliitto tänään 12, 1974.
- Liveright, A.A. & Haygood, N. (eds.) 1969. The Exeter Papers. Boston.
- Lowe, J. 1975. The Education of Adults. A World Perspective. The Unesco Press. Paris.
- OECD. 1976. Comprehensive Policies for Adult Education. Paris.
- OECD. 1977. Learning opportunities for adults. Vol. IV. Participation in Adult Education. Paris.
- Parkyn, G.W. 1973. Towards a conceptual model of life-long education. Educational Studies and Documents 12. Unesco. Paris.
- Tervonen, I. 1980. Harrastustavoitteisuuden ongelmasta. *Opistolehti* 4. 1980.
- Titmus, C. 1976. Proposed theoretical model for the comparative study of national adult education systems in Europe. *Society and Leisure*, Vol. 8, No 2.
- Strukturplan für das Bildungswesen. 1970. Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Stuttgart.
- Unesco. 1972. A Retrospective International Survey of Adult Education. Unesco/Confedat 4. Paris.
- Vapaan kansansivistystyön suhde koululaitokseen. 1967. Vapaa sivistystyö koulutusyhteiskunnassa. Vapaan kansansivistystyön XV vuosikirja. Otava. Mikkeli.

Johtamiskoulutus murrosvaiheessa

Peltonen, Matti. 1981. Johtamiskoulutus murrosvaiheessa. Aikuiskasvatus 1, 1, 20–25. — Artikkelissa tarkastellaan aluksi suomalaisen yhteiskunnan eräitä kehityspiirteitä 1950-luvulta alkaen ja sen jälkeen yritysten ja johtamisen muuttumista pyrkien luomaan niitä koskeva skenaario myös 1980-luvulle. Tarkastelussa päädytään toteamaan johtamistaidollisen koulutuksen olevan murrosvaiheessa, jossa myös aikuiskasvatuksen teoriapohja ja didaktiikka ovat tarpeen pulmien ratkaisemiseksi.

Sotilasaikakauslehti haastatteli toukokuussa 1978 (No 5) joukkoa tunnettuja johtajia kysellen heidän käsityksiään johtajuudesta sodan aikana. Yhteenvedon voidaan esittää joukko periaatteita, joita hyvä johtaja noudattaa: luottamus esimiehen ja alaisten välillä, yksilöllinen käsittely, oikeudenmukaisuus, tilannekohtainen harkinta, oikean tulkinnan varmistaminen, käskyjen perustelu ja päättäväisyys. Luetteloon sisältyy ainakin kaksi merkittävää seikkaa: mukana ei ole johtamisen tekniikoita ja kaikki periaatteet liittyvät tavalla tai toisella ihmisen käyttäytymisen affektiiviseen alueeseen, johon kuuluvat mm. motivaatio, asenteet, tunteet, himot ja halut, ambitio ja ahkeruus.

Johtajien palattua rauhan töihin he sovelsivat mainittuja periaatteita yhä edelleen tosin yksilöllisellä tavalla. Näin kuvittelen asian olleen 1940- ja 1950-luvulla. Muistikuvieni mukaan ja alan aikakauslehtien selailun perusteella väitän, ettei suomalaisessa yritysmaailmassa ollut tuolloin erityisiä johtamisongelmia. Asiaa auttoi varmaankin kaksi seikkaa: johtajien ja johdettavien käsitykset johtamisesta olivat osapuilleen samat ja kehityksen nopeus oli verkkainen. Uudet ikäluokat, yritysten muuttuminen avoimiksi systeemeiksi ja kiihtyvä muutosnopeus alkoivat kuitenkin vähitellen muuttaa tilannetta.

Seuraavassa pyrin karkein vedoin kuvaamaan johtamista 1950-, 1960- ja 1970-luvulla sekä arvioimaan millaista sen pitäisi olla 1980-luvulla. Aluksi tarkastelen eräitä yhteiskuntamme piirteitä alkaen 1950-luvulta, sen jälkeen yritysmaailman kehitystä ja sitten johtamisen luonnetta. Lopuksi yritän luoda kuvaa johtamisesta 1980-luvulla. Kuvauksen pohjautuu osin aikakauslehtien kursooriseen lukemiseen, mutta pääosin omiin muistikuviiin ja arvioihin. Esitys on siis tältä osin vahvasti subjektiivinen.

1. Suomi 50-, 60- ja 70-luvulla

Esitän seuraavassa kolme luetteloa, joilla pyrin kuvaamaan yhteiskuntaamme mainituilla vuosikymmenillä.

1950:

Paasikiven linja
Koskien rakentaminen
Helsingin olympialaiset (1952)
Sotakorvaukset päättyivät (1953)
Yleisostokortti historiaan (1954)
Tuntematon sotilas ilmestyi (1955)
Kekkonen presidentiksi (1956)
Yleislakko (1956)
Pohjoismainen yhteistyö
"Yöpakkaset" (1958)
Suuret ikäluokat lapsi-iässä
Radio joka kotiin
Autoistuminen

1960:

Paasikiven-Kekkonen linja
Ensimmäiset uudet kaupungit (1960)
TEL ja LEL (1962)
Uusi markka (1963)
Puoluetuki (1966)
"Hullu vuosi" 1968
1. sähköistetty rataosuus (1969)
Suuret ikäluokat koulussa
Siirtolaisuus Ruotsiin voimistuu
Ulkomaanmatkailun läpilyönti
Televisio joka kotiin
Minihame, huumeet ja seksuaalinen vapaus
Protesti-ilmiöitä

1970:

Kekkonen linja
Julkisen talouden huomattava kasvu
Peruskoulu
Kansanterveysyö
Eläkeläisten määrän kasvu

Verotusaste huippuunsa
 Inflaation huippu (25 % v. 1975)
 Pakettiajattelu vahvimillaan
 Suuret ikäluokat työmarkkinoille
 Voimakas työvoimatilanteen vaihtelu
 Energiakysymys
 Taloudellisen tilanteen vaihtelu
 "Etelän kuume"
 1 000 000 kansaneläkkeen saajaa
 Väritelevisio joka kotiin

Arvioni mukaan yhteiskunnan ilmiöt vaikuttavat yrityselämään ja päinvastoin. On tosin vaikea osoittaa mikä piirre on yhteydessä

johonkin ilmiöön, sillä muuttujilla on runsaasti sekä kasautuvia että yhdysvaikutuksia. Näin ollen tyydyn esittämään yrityselämänkin muutokset piirteiden luettelona pyrkimättä arvioimaan mistä kukin ilmiö johtuu.

2. Yrityselämä 50-, 60- 70- ja 80-luvulla

Seuraavassa pyrin vertailemaan eräitä yrityselämän piirteitä, joilla arvelen olevan merkitystä johtamiselle. Esitän luettelot rinnakkain vertailun helpottamiseksi.

Taulukko 1. Yrityselämä 1950-luvulta alkaen

Kuvaus- kohde	Kohdetta luonnehtiva ilmiö			
	1950-	1960-	1970-	1980-
YLEISPIIRRE	STAATTISUUS	KASVU	EPÄVAKAISUUS	HALLITTU KEHITYS
TÄRKEIN FUNKTIO	"JAKELU"	TUOTANTO	TALOUS JA HENKILÖSTÖ	MARKKINOINTI TUOTEKEHITYS
TES-TILAN- TEEN LUONNE	PAINOSTUS	SOPIMUS	LIUKUMA	HALLITTAVUUS
TYÖVOIMA- TILANNE	TASAPAINOSSA	LIEVÄÄ TYÖTTÖMYYYTTÄ	TYÖVOIMAPULA → TYÖTTÖMYYS	SAMANAIKAINEN TYÖTTÖMYYS JA TYÖVOIMAPULA
KRITEERI	TONNIT	LIIKEVAIHTO	TULOS	TULOS- JA PROSESSI- KRITEERI
SUHDE YMPÄRISTÖÖN	SULJETTU	AVAUTUVA	AVOIN (SIDOSRYHMÄ- AJATTELU)	SUOJAAVASTI AVOIN
SUURIN ONGELMA	TUOTANTO TEKNIikka	VIENTI	RAHOITUS HENKILÖSTÖ	ENERGIA POLIITTINEN EPÄVARMUUS
"HITAUS- MOMENTTI"	PIENI	KASVAVA	LIIAN SUURI	SÄÄDELTÄVIS- SÄ?
TOIMIHENKI- LÖIDEN OSUUS	10 - 20 %	20 - 30 %	30 - 50 %	YLI 50 %

On selvää, että lyhyt otsikko tai yksityinen sana kuvaavat huonosti kokonaisen kymmenluvun kehitystä. Jokaisen sanan tilalla pitäisi olla monikymmensivuinen esitys. Tähän ei tässä yhteydessä ole mahdollisuutta. On siis tyydyttävä taulukkoon. Kuitenkin pari lisäystä tarvitaan. Termi "Jakelu" tarkoittaa sitä, että tavara meni yleensä kaupaksi ilman erityisiä

markkinointiponnistuksia: tuotteet voitiin jalkaa, joskus jopa "tilaajat" olivat jonotuslistalla. Asiakasorientoitumista ei yleisesti tunnettu. Termi "hitausmomentti" on summittaisesti yrityksen joustavuutta ja muuttumiskykyä mittaava suure. Vertauskuvallisesti sanottuna se on liikevaihdon, henkilöstön lukumäärän, sidotun pääoman ja yrityksen län tulo.

Taulukko 2. Johtaminen 1950-luvulta alkaen

KUVAUS-KOHDE	KOHDETTA LUONNEHTIVA ILMIÖ			
	1950-	1960-	1970-	1980-
ORGANISAATIO	PUHELINLUETTELO	LINJA-ESIKUNTAORGANISAATIO	PROJEKTIT MATRIISIT	JOUSTAVA YHDISTELMÄ EDELISISTÄ
IHMISUHTEET	AUTORITAARISUUS	DEMOKRATISOITUVA	EPÄSELVÄ	YHTEISTOIMINTA, YKSILÖLLISYYS
HENKILÖSTÖHALLINNON PAINOPISTE	SOSIAALITOIMINTA	KOULUTUS	TYÖSUHDE- ASIA TYÖSUOJELU	KEHITTÄMINEN, KOMMUNIKAATIO
TEORIOITA	IHMISUHDEKOUKUKUNTA, TIETEELLINEN LIIKKEEN- JOHTO	TARVETEO- RIAT, GRID, LIKERT YM.	TAVOITEJOHTAMINEN 2-FAKTORITEORIAM	MOTIVAATIO, MONIFAKTORITEORIAM
KRITEERI	TONNIT	LIIKEVAIHTO	TULOS	TULOS- JA PROSESSIKRITEERI
JOHTAMISKOULUTUS	TYÖNJOHTAJILLE	SPECIALISTEILLE FUNKTIOITTAIN	YLEISJOHTAMINEN	KOKO HENKILÖSTÖLLE
TALOUDENSUUNNITTELU	VÄHÄISTÄ	BUDJETOINTI	KOKONAISSALTAISET SYSTEEMIT	JOUSTAVAT, KÄYTTÄJÄLÄHEISET SYSTEEMIT
TÄRKEIN JOHTAMISEN KOMPONENTTI TAI KOHDE	IHMISET	KONEET	JOHTAMISTEKNIIKAT	ASIA JA IHMISET
JOHTAVA PERUSFILOSOFIA	TUOTANTOSUUNTAUTUNUT PATRIARKALISUUS	KESKITYS, FUNKTIOJOHTO	TULOSYKSIKÖAJATTELU	MONISUUNTAINE VUOROVAIKUTUS

3. Johtaminen 50-, 60-, 70- ja 80-luvulla

Johtamisella tässä tarkoitetaan sekä asioiden että ihmisten ohjausta pyrkimyksenä saavuttaa asetetut tavoitteet. Aluksi pyrin tekemään jälleen taulukkomuotoisen niukan vertailun. Sen jälkeen keskityn 1980-lukua koskeviin arvioihin.

Edellä olevaan luetteloon on tehtävä samat varaukset kuin sitä edeltäneisiin. Tässä kohdin kiinnittäisin huomiota lisäksi yritysکوhtaisiin eroihin. Yritysten perinteet sekä ylimmän johdon rekrytointitapa vaikuttavat suuresti johtamisen luonteeseen. Jos johtaja on yrityksen perustaja ja työnsä mukana kasvanut, varttunut ammattimies tai jos hän on perusteellisen johtamistaidollisen koulutuksen saanut, nuorehko yrityksen ulkopuolelta palkattu, niin heidän johtamistavassaan voi olla suuriakin eroja. Kuvattua kehitystä olen hieman laajemmin tarkastellut eräissä muissa esityksissä (mm. Peltonen 1975, 1976, 1979, 1980).

4. Johtamisesta 1980-luvulla

Suoritettujen tutkimusten perusteella (Argenti) voi arvioida, että 1970-luvulla länsimaissa opetettiin yli 300 erilaista johtamisen teoriaa, tekniikkaa tai mallia. (Eloranta 1978) Seurantatutkimusten perusteella on arvioitu, että selvä yhteys yrityksen menestymiseen oli vain viidellä tekniikalla:

1. vuosibudjetointi
2. kassavirta-analyysi
3. tuotekohtainen kannattavuusanalyysi
4. tuotekohtainen herkkyyshanalyysi
5. mainittujen asioiden tarkastelu muutamaksi vuodeksi eteenpäin.

Edellä sanottuun sisältyy johtamista koskevan tiedon tulva ja tietämättömyys, sen vaikeus ja helppous, mutta ennen kaikkea johtamista koskevan teorian kestävättömyys. Monet muutkin tutkimukset viittaavat johtamiskoulutuksen tulosten ongelmallisuuteen, esim. OD-koulutuksen osalta White ja Mitchell 1976 ja Santalainen 1980. Voidaan nimittäin todeta, että kohdissa 1—4 mainitut "tekniikat" eivät ole tekniikoita, vielä vähemmän teorioita. Ne ovat johtajan työn kohteita, oleellisia asioita. Kukin niistä voidaan suorittaa hyvin monella tekniikalla.

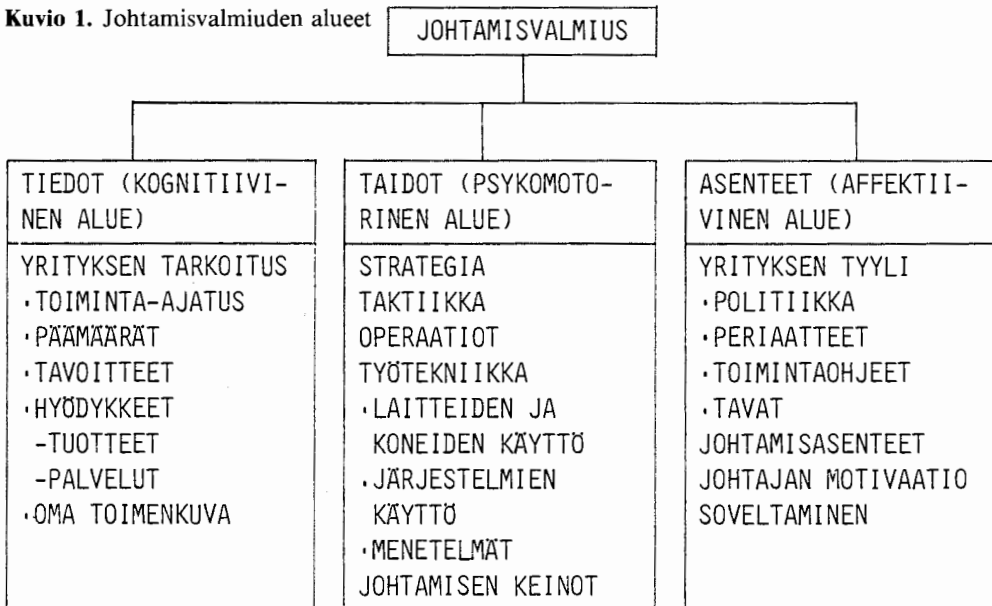
Mainitun tutkimuksen pohjalta on lisättävä edellä luvussa 3 esitetyn taulukon arviointeihin seuraavat teesit:

1. Asiat ovat tekniikoita tärkeämmät.
2. Tarvitaan jokin tekniikka, mutta sen voi valita suuresta joukosta mahdollisuuksia.

Asiaa voi lähestyä myös jäsentelemällä johtamisessa tarvittavia valmiuksia ja jakamalla ne kolmeen alueeseen tiedot, taidot ja asenteet tähän tapaan:

Tämän jaoittelun avulla voi sanoa, että 1950 lukua leimasi asenteet, 1960- ja 1970-lukua taidot ja tiedot. Arvioin, että 1980-luvun johtamisessa nämä alueet ovat tasapainossa. Affektiivinen eli asennealue kaipaakin kuitenkin

Kuvio 1. Johtamisvalmiuden alueet



uudenlaista hahmotelua. Sellainen pyrkii olemaan seuraavassa lyhyesti esiteltävä ”johtamisen optimointiteoria”.

5. Johtamisen optimointiteoria

Tässä yhteydessä ei ole mahdollista teorian yksityiskohtaiseen kuvaukseen. Päähuomio on teorian affektiivisessä osassa.

Kuvaan teoriaa aluksi joukolla teesejä:

- I Johtamisen kohteiden (asiat ja ihmiset) oikea valinta on onnistumisen välttämätön ehto.
 - II Kohteisiin liittyvät tiedot (kognitiivinen alue) on sisäistettävä.
 - III Jokaista kohdetta varten on hallittava vähintään yksi tekniikka (psyykomotorinen alue); samanarvoisia tekniikoita on paljon.
 - IV Tietojen ja taitojen soveltamistyylit ratkaisee tuloksen (affektiivinen alue).
- Soveltaminen tapahtuu seitsemän periaat-

teen mukaan. Ne esitän tässä luettelonomaisesti.

Esimiehen toimintaan kohdistuvat säätelyperiaatteet:

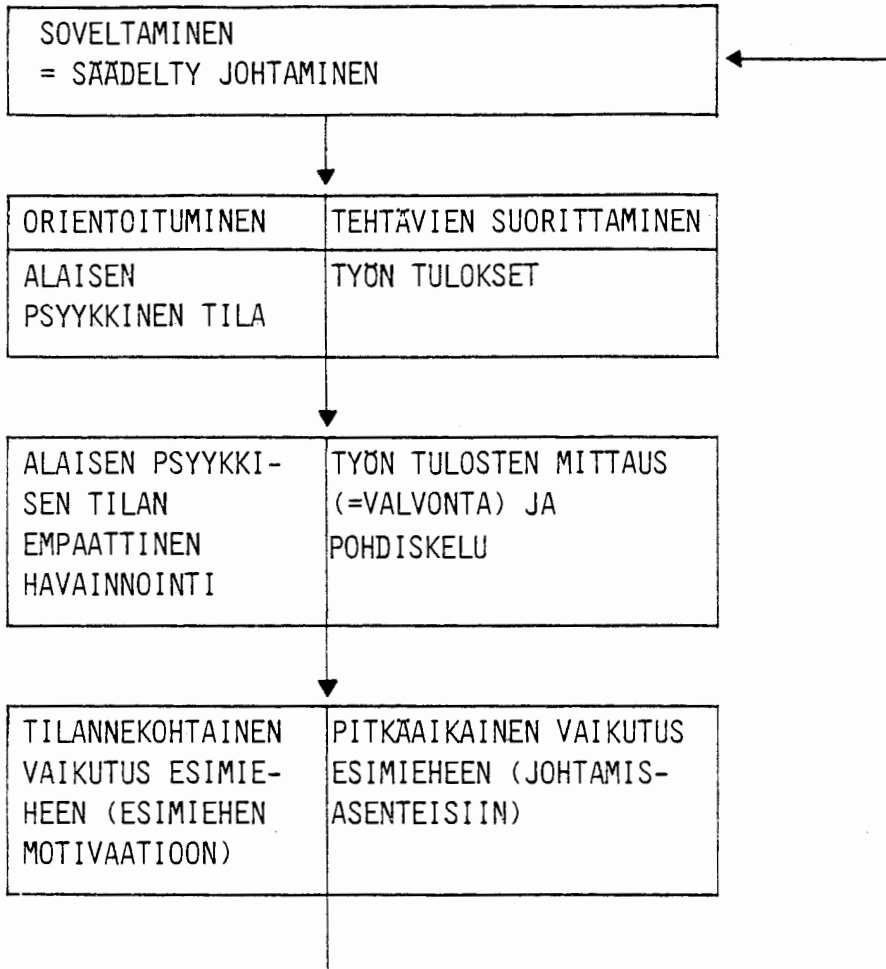
1. Optimaalisuuden periaate
2. Tilanneperiaate
3. Vaihtelun periaate
4. Motivaation periaate
5. Tulokinnan periaate
6. Yksilöllisyyden periaate
7. Myönteisyyden periaate

Alaisen psyykkiseen tilaan kohdistuvat orientoimisperiaatteet:

(Tarkemmin: Peltonen 1979, 119—130)

Säätely perustuu sekä pitkävaikutteisiin tuloskriteereihin että tilannekohtaisiin prosessikriteereihin. Prosessikriteereinä toimii alaisen psyykinen tila (miten hän on orientoitunut). Johtamisen optimointia kuvaa seuraava kaavio:

Kuvio 2. Johtamisen optimointi



6. Yhteenvedo

Käsitykset johtamisesta ovat viime vuosikymmeninä vaihdelleet osittain heiluriliikkeen tavoin. Ihmiskeskeisyydestä on siirrytty johtamistekniikoiden palvontaan ja nyt taas lähestytään ihmisen huomioon ottamista. Uusi aika tuo mukanaan kuitenkin aina myös uutta asiaa. Kun aikaisemmin huomio saattoi olla johdettavien motivaatiossa ja asenteissa, se on nyt myös ja erityisesti johtajan motivaatiossa ja asenteissa. On ilmeisesti hylättävä joko-tai-ajattelu ja omaksuttava sekä-että-ajattelu, esim näin:

- sekä keskitys että hajautus
- sekä linja-esikunta- että matriisi-projektioorganisaatio
- sekä tulos- että prosessikriteerit
- sekä yksilöllisyys että yhteistoiminta
- sekä luovuus että rutiininomainen toiminta.

Eräs avainsana on yhteistoiminta. Se viittaa sekä lakimääräiseen toimintaan että yhteistyöhön yleensä. Käsitän sen ulottuvan yli henkilöstöryhmien, yli funktioiden sekä koskevan ryhmätyötä että esimiehen ja alaisen parityöskentelyä tähän tapaan jäsennellynä:

Taulukko 3. Yhteistoiminnan alueet

	YLI HENKILÖSTÖRYHMIEN	YLI FUNKTIOIDEN
RYHMÄTYÖNÄ	ESIM. YHTEISTOIMINTALAIN MUKAISET, "LAATUPIIRIT"	ESIM. JOHTORYHMÄT, PROJEKTIRYHMÄT, TUOTEKEHITYSRYHMÄT
PARITYÖSKENTELYNÄ	ESIMIES-ALAINEN -KEHITYSKESKUSTELU	YRITYKSEN SISÄINEN KONSULTOINTI

Kun tapahtuu muutoksia, olisi otettava huomioon, mitä tietty kehitys vaatii vastapainoksi. Kun aikoinaan siirryttiin tulosityksikköajatteluun, se vaati laskentatoimen, tavoiteajattelun ja valvonnan kehittämistä. Kun lisätään yhteistoimintaa ja osallistumista suunnitteluun sekä päätöksentekoon, se edellyttää entistä syvempää yhteisten perustavoitteiden hyväksymistä sekä vastuun jakoa.

Monet edellä mainitut seikat sekä erityisesti se, että johtajan työstä suuri (kenties suurin) osa on uusien asioiden oppimista ja niiden opettamista alaisille tai muille sidosryhmille, viittaavat nähdäkseni hyvin voimakkaasti tarpeeseen soveltaa aikuiskasvatuksen tutkimustuloksia sekä johtamistaidollisen koulutuksen kehittämiseen että itse johtamiseen.

Lähteet:

- Eloranta, Klaus. 1978. Mooseksen päivistä tietokonekauteen. *Sotilasaikakauslehti* No 5, 53, 398—403.
- Koiranen, Matti. 1978. Tietojenkäsittelytoiminta ja sen johtaminen, Helsinki.
- Paukku, Raimo. 1979. Yrityksen esimiestaidollisen koulutuksen mittaaminen. Tampere.
- Peltonen, Matti. 1975. Huomispäivän yritysorganisaatio. Moniste, Valkeakoski.
- Peltonen, Matti. 1976. Motivaatio tuottavuuden osatekijänä. Moniste, Valkeakoski.
- Peltonen, Matti. 1979. Tuottavuus tavaksi. Helsinki.
- Peltonen, Matti. 1980. Ammattitaidon hyväksi. Helsinki.
- Santalainen, Timo. 1980. Organisaation kehittämisen (OD) muutosprosessina. Turku.
- White, S.E - Mitchell, T.R. 1976. Organization Development: A Review of Research Content and Research Design. *The Academy of Management Journal*, April, 1976, 57...73.

Ilkka Tervonen

Kohti uutta keskustelutilannetta

Tervonen, Ilkka. 1981. Kohti uutta keskustelutilannetta. Aikuiskasvatus 1, 1, 26—28. — Artikkelissa tarkastellaan aikuiskasvatuksen/-koulutuksen terminologian, käsitteistöjen ja toiminnan luonteen ja lähtökohtien muuttumista viimeisen neljännesvuosisadan aikana. Artikkelissa esitetään, ettei julkisen vallan vaikutuksen lisääntyminen aikuiskasvatuksen kehittämistoimintaan ole ollut pelkästään myönteistä. Alan terminologian kehitys viittaa osaltaan myös reaaliin muutoksiin tieteen, sivistystyön ja valtiollisen koulutuspolitiikan keskinäisissä suhteissa. Sivistystyön käytännöllä nähdään olevan kolme erilaista lähtökohtaa: sivistystyön sisäiset, julkisen vallan ja tieteen lähtökohdat. Nämä lähtökohdat poikkeavat toisistaan ratkaisevasti; ei voi olla tieteellistä aikuiskasvatuspolitiikkaa eikä parlamentaarista aikuiskasvatustiedettä.

Aikuiskoulutuskomitea artikuloi ilmeisen hyvin 1970-luvun alkupuolen kasvuoptimistisen vision, koska sen työ ei juuri herättänyt laajempaa keskustelua. Tultaessa viime vuosikymmenen jälkipuoliskolle alkoi kuitenkin ajattelutapa muuttua kaikilla yhteiskunnallisen elämän osa-alueilla. Kysymys ei ole ollut ainoastaan joistain ajattelutavan tarkistuksista, vaan koko se optiikka, jonka kautta lähestymme maailmaa, alkoi muuttua. Muutoksen taustalla on todennäköisesti jatkuvan taloudellisen kasvun perspektiivin murtuminen ja siihen liittyneiden itsestäänselvyksien problematisoituminen.

Tämä murtuma, jonka kenties näkyvin ilmaus on ollut ns. vaihtoehtoinen liikehdintä, on johtanut nimenomaan vapaan sivistystyön sektorilla myös Aikuiskoulutuskomitean työn uudelleenarviointiin. Keskustelua on osaltaan kiihdyttänyt se, että 1970-luvun lopulla käynnistyneessä julkisen vallan harjoittamassa aikuiskoulutuksen kehittämistyössä on tapahtunut muutos otettu huomioon vain pinnallisesti.

Käyty keskustelu on vapaan sivistystyön osalta kanavoitunut erityisesti Opistolehteen (Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisu), jossa asiasta on julkaistu kolme perusteellisempää artikkelia: Jukka Tuomiston artikkeli, jossa hän käsittehistorialliselta kannalta arvostelee aikuiskoulutuksen ottamista yleiskäsitteeksi¹; Arvo Ikosen artikkeli, jossa tämä korostaa, ettei vapaata sivistystyötä voida sulkea aikuiskoulutuksen piiriin²; Aulis Alasen artikkeli, jossa hän pohtii terminologian suhdetta käsitteistöihin³.

Käydyssä keskustelussa on selvästi ilmennyt, että aikuisten parissa harjoitettava sivistyksellistä toimintaa voidaan tarkastella hyvin eri tavoin — ratkaisevaa on, mikä inhimillisen käy-

tännön alue on lähtökohtana. Inhimillinen käytäntö, usein puhutaan praksiksesta, jakautuu eri alueisiin: tiede, taide, politiikka jne. Kullakin käytännön alueella on oma rakenteensa ja tähän rakenteeseen liittyvä tavoitteisuus; tästä on puhuttu esimerkiksi rakenneintentionaalisuutena⁴ ja tavoite-rationaalisuutena⁵.

Mahdolliset "semantiikat"

Tätä taustaa vasten voidaankin kysyä, mitkä ovat ne inhimillisen käytännön alueet, joista käydyssä keskustelussa on lähdetty. Lähinnä on erotettavissa kolme aluetta:

- 1. Tiede.** Tieteellisen käytännön rakenteellisenä tavoitteisuutena on ihannetapauksessa totuus — ainakin sen jossain filosofisessa merkityksessä — jota on mahdollisuus lähestyä vain tieteellisen tutkimuksen ja tieteellisen keskustelun tietä.⁶
- 2. Sivistystyö.** Käytännön sivistystyön rakenteeseen ja toimintatapaan liittyvä intentio on ilmeisesti ajatus sivistämisestä ja sivistymisestä ainakin jossain mielessä.⁷
- 3. Aikuiskoulutuspolitiikka.** Aikuiskoulutuspolitiikka on osa julkisen vallan harjoittamaa yhteiskuntapolitiikkaa, joka nousee valtiollisen hallinnan sisäisistä tarpeista.

Näillä kullakin alueella on oma "semantiikkansa", joka ratkaisee sen, miten käsitteiden merkityssisällöt muodostuvat. Historiallisesti lähtökohtana on käyttämämme luonnollinen kieli, jossa symbolit ja merkitykset ovat kytkeytyneet toisiinsa välittömän arkitodellisuuden edellytyksillä. Tiede on jo varsin erikoistunut inhimillisen käytännön alue, jossa symbo-

lit saavat viime kädessä merkityksensä suhteessa teoriaan.⁸ Sivistystyön käytännön alueella taas merkitysten muotoutuminen on liittynyt tämän käytännön asettamiin tehtäviin, ongelmiin ja ajatuksiin. Julkinen hallinto puolestaan on harjoittanut "käsitetuotantoa" yhä uusilla elämänalueilla; yhteistä näille kaikille alueille kuitenkin on, että näin tuotetun terminologian merkitykset ovat muodostuneet suhteessa valtiohallinnon ajattelu- ja toimintatapanaan.

Näin voimme siis erottaa useampia mahdollisia "semantiikoita" tai täsmällisemmin: mahdollisten maailmojen semantiikoita⁹. Kun edelleen tarkastellaan, miten eri käytännön alueilla muodostuneet merkitykset muuttuvat, saadaan vielä täsmällisempi kuva niiden erilaisuudesta. Luonnollisten kielten piirissä ei merkityksiä voida muuttaa "keinotekoisesti", esimerkiksi päätöksiin tai sopimuksiin. Merkitykset muuttuvat vain historiallisten olosuhteiden ja siihen liittyvän arkitodellisuuden muuttuessa. Erityisesti luonnollisten kielten vanhempien kerrostumien osalta on kysymys hyvin hitaista prosesseista.

Tässä suhteessa esimerkiksi tieteen kieli on erilaista: sen piirissä uudet merkitykset syntyvät teorioitten muuttuessa. Sivistystyössä taas vastaavaa uudistumista tapahtuu käytännön uudistuessa. Sen sijaan julkisen vallan piirissä merkitystä koskevat ongelmat ratkeavat hallinnollisen konsensuksen tietä tai vaikkapa parlamentaarisella enemmistö päätöksellä. Kuvavaava on, miten Aikuiskoulutuskomitea antoi äänestys päätöksellä aikuiskoulutuksen käsitteelle uuden merkityssisällön. Tämä ei olisi mahdollista sen paremmin tieteen kuin sivistystyön käytännönkään piirissä — puhumattaakaan luonnollisista kielistä.

Kansansivistyksestä aikuiskoulutukseen

On selvää, että edellä luonnehditut mahdolliset "semantiikat" eivät ole puhtaita; ne eivät voi olla sitä edes teoriassa. Sitä paitsi tarkastellut osa-alueet ovat historiallisesti kehittyneet osin toisiinsa liittyen, joskin niiden keskinäis-suhteet ovat kokeneet selvä muutoksia. Yksinkertaistaen voidaan erottaa kolme päävaihetta, jotka ovat heijastuneet myös terminologiassa:

1. **Kansansivistyksen vaihe.** Perinteinen ajatus kansansivistyksestä hallitsi ilmeisesti pitkään 50-luvulle. Tämä heijastui myös vastaavan yliopistollisen oppiaineen nimessä: kansansivistysoppi.
2. **Aikuiskasvatuksen vaihe.** Tultaessa 60-lu-

vulle vaihtui kansa aikuisiin ja sivistys kasvatukseen, mikä todennäköisesti kertoo myös toiminnan luonteen muutoksesta. Vastaavasti oppiaineen nimi muuttui kansansivistysopista aikuiskasvatukseksi.

3. **Aikuiskoulutuksen vaihe.** 70-luvulla siirryttiin sitten puhumaan kasvatuksen sijasta koulutuksesta; näin vajaan 20 vuodessa siirryttiin kansansivistyksestä aikuiskoulutukseen.

Muutoksen luonteen erittely edellyttäisi perusteellista tutkimusta, mutta jo suhteellisen pinnallisesti tarkastellen tuskin voi päätyä muuhun tulokseen kuin että osa-alueitten keskinäiset suhteet olivat vaihtuneet. Nyt voidaan kysyä: miltä osa-alueilta kehityksen dynamiikka on missäkin vaiheessa määrätynyt? Esitän asiasta muutamia hypoteettisia ja kenties harrastajamaisiakin huomautuksia.

Ensimmäistä siirtymää kansansivistyksestä aikuiskasvatukseen voitaneen luonnehtia **tieteellistymisen** vaiheeksi. Suhteellisen pragmaattisen kansansivistysopin kehitys on todennäköisesti seurailut kiinteästi käytännön kansansivistystyötä ja siihen liittyneitä ihanteita. Teoreettinen viitekehys oli tällöin peräisin ensisijaisesti filosofiasta. Kansansivistysopin "opillinen" luonne alkoi väistyä tieteellisten pyrkimysten tieltä lähinnä tieteiden sisäisen dynamiikan toimiessa moottorina. Nyt on kuitenkin muistettava, että tämä tieteellistyminen tapahtui määrätyn muodossa, jolle oli tyypillistä — Ahmavaaran terminologiaa käyttäen¹⁰ — metodologinen positivismi: se käsitti tieteellisyden määrällisenä mitattavuutena ja luonnontieteellisenä eksaktiutena. Näin ollen tieteellistyminen ei suuntautunut vain "opillista" luonnetta vastaan, vaan myös sen mukanaan kantamaa spekulatiivis-filosofista tieteenkäsitystä vastaan.

Toista siirtymää aikuiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen on mahdollista tarkastella **valtiollistumisen** vaiheena. Edellä kuvatussa muodossa tapahtuneen tieteellistymisen kanssa tapahtui samanaikaisesti valtion toiminnan voimakasta laajentumista: valtiollisen säätelyn ulottuessa yhä uusille yhteiskunnallisen elämän alueille syntyi tiedepolitiikka, taidepolitiikka, liikuntapolitiikka, kulttuuripolitiikka jne. Tieteet, joista metodologinen positivismi oli amputoinut pois filosofisen perustan, taipuivat helposti palvelemaan "yhteiskuntapolitiikkaa", jonka muodossa valtio palveli "yleistä etua". Ne eivät kyenneet tilittämään suhdettaan "yleiseen etuun" sisältyviin itsensänselvyyksiin. Juntusen ja Mehtosen uudelleen käyttöönottan terminologian kielellä

sanottuna tieteistä puuttui refleктоiva tekijä, ts. ne eivät kysyneet vallitsevien normien pätevyyttä¹¹.

Tiivistäen voidaan siis esittää hypoteesi: Ensimmäinen siirtymä merkitsi, että kehityksen sisäinen dynamiikka siirtyi kansansivistystyön käytännöstä tieteen piiriin. Toinen siirtymä puolestaan merkitsi, että dynamiikan tärkeimmäksi tekijäksi muodostui julkinen valta. Kysymys ei siis todellakaan ole pelkästä terminologisesta kehityksestä, vaan tieteen, sivistystyön ja valtiollisen koulutuspolitiikan keskinäisyyksissä on tapahtunut reaalisia muutoksia.

Ilmeisesti viimeksi mainitun siirtymän taitekohdan aikuiskasvatuksen sektorilla muodostaa Aikuiskoulutuskomitean työ, jossa pyrittiin yhdistämään toisaalta tieteen ja toisaalta julkisen vallan lähtökohdat. Tällainen on ilmeisen vaikeata, jopa mahdotonta, sillä tieteen ja julkisen vallan rakenteellinen tavoitteisuus — kuten edellä on todettu — poikkeavat ratkaisevasti toisistaan; ei ole tieteellistä aikuiskoulutuspolitiikkaa eikä parlamentaarista aikuiskasvatustiedettä. Ilmeisesti on tarvittu tuolloin yleisesti vallinneiden yhteiskunnallisten itsestäänselvyyksien murtumista, että on tajuttu tämä seikka.

Keskustelun tasot

Todennäköisesti edellä luonnosteltu tausta tarjoaa yhden mahdollisuuden jäsentää nyt käytyä keskustelua; muitakin mahdollisuuksia varmasti löytyy. Ainakin yksi olennainen johdopäätös on mahdollista vetää, kun problematiikka projisoidaan valitulle taustalle: ei ole olemassa yhtä ainoata ”oikeaa” lähtökohtaa. On joukko erilaisia lähtökohtia, sillä sivistystyön käytännöllä, tieteellä ja julkisella vallalla on kullakin omat lähtökohtansa; tämä on realiteetti.

Pelkistäen ja toistaen voidaan sanoa:

1. **Sivistystyön** sisäisiä lähtökohtia ei voida siirtää sen paremmin tieteen kuin julkisen vallankaan lähtökohdiksi, koska ne ovat kehittyneen sivistystyön omaehtoista käytäntöä varten.
2. **Julkisen vallan** lähtökohtiin on mahdotonta ahtaa sivistystyön ja tieteen lähtökohtia, koska tiedettä ja sivistystyötä ei voida harjoittaa hallinnollisesti tai parlamentaarisesti.
3. **Tieteen** lähtökohtia ei voida siirtää sivistystyön tai julkisen vallan lähtökohdiksi, koska ymmärtääkseni tieteellinen sivistystyön käytäntö tai tieteellinen valtiollinen hallinto ovat mahdottomuus.

Luulen, että suurimmat vaikeudet keskustelussa ovat johtuneet näiden seikkojen unohtumisesta. Tosin tähän unohtukseen ovat johtaneet objektiiviset syyt: se alue, jolla tiettyssä vaiheessa on ollut hegemonia, on kuvitellut voivansa sanella koko kehityksen logiikan. Mikä sitten on ongelmallista nykytilanteessa? Mielestäni ongelmallista on se, että 70-luvulla valtikka on siirtynyt julkiselle vallalle, joka näennäisesti tieteestä peräisin olevin argumentein on pyrkinyt saattamaan kaikki sivistyksellisen toiminnan alueet oman sisäisen logiikkansa piiriin. Kun tämä logiikka näyttää vielä yhdistyvän huolestuttavaan tulevaisuuden visiioon, on arvostelulle varmasti aihetta. Kuitenkin tieteen, sivistystyön ja julkisen vallan rakenteellisten tavoitteellisuksien erilaisuuden muistaminen on edellytys sellaiselle rakentavalle arvostelulle, joka johtaisi mielekkääseen keskusteluun ja eri alueiden lähtökohtien parempaan tajuamiseen.

Viitteet:

1. Jukka Tuomisto: Aikuiskasvatus vai aikuiskoulutus — peruskäsite arvioitava uudelleen. *Opistolehti* 4/80.
2. Arvo Ikonen: Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö. *Opistolehti* 7/80.
3. Aulis Alanen: Aikuiskasvatuksen termeistä ja käsitteistä. *Opistolehti* 1/81.
4. Tähän piirteeseen on kiinnitetty huomiota esimerkiksi fenomenologisen tradition piirissä. Ks. esim. Lauri Routila: Husserl ja Heidegger. Teoksessa Jaakko Hintikka — Lauri Routila (toim): *Filosofian tila ja tulevaisuus*. Tapiola 1970. Kyberneettisessä teorianmuodostuksessa samaan asiaan viitataan korostamalla, että systeemin rakenne on osoitus siitä, millaisia suorituksia systeemiltä voidaan perustellusti odottaa. Ks. esim. Norbert Wiener: *Ihmisistä, koneista, kielestä*, s. 62. Porvoo 1969.
5. Weber käytti tästä ilmausta zweckrational (vs. wertrational). Ks. Max Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft*, s. 45. Tübingen 1956.
6. Vrt. esim. Oiva Ketonen: *Se pyörii sittenkin*, s. 13—16. Porvoo 1976.
7. Klassisen sivistysajatuksen on kiteyttänyt esimerkiksi Zachris Castrén artikkelissa J.V. Snellman ja kansansivistystoimi. Ajatus IV/30. Teoksessa T.I. Wuorenrinne — Viljo Kosonen (toim): *Zachris Castrén — kansansivistäjä ajatustensa valossa*, s. 38—50. Helsinki 1950.
8. Ks. luonnollisen kielen ja tieteen kielen suhteesta esimerkiksi Georg Klaus: *Semiotik und Erkenntnistheorie*. Berlin 1973.
9. Mahdollisten maailmojen semantiikkaa on kehitellyt mm. Jaakko Hintikka teoksessa *Models for Modalities*. Dordrecht 1969.
10. Yrjö Ahmavaara: *Yhteiskuntatieteiden kyberneettinen metodologia*. Helsinki 1969.
11. Matti Juntunen — Lauri Mehtonen: *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä 1977.

Ihmiskuvastako uusi kehittämisen lähtökoh- ta?

Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatio on asettanut perusprojektinsa ensimmäiseksi tehtäväksi aikuiskoulutuksen suunnittelun perustana olevan ihmiskuvan tunnuspiirteiden selkiyttämisen. Tämä tehtävä on nähty erityisen tärkeänä siksi, että näin hahmottuvan ihmiskuvan tunnuspiirteiden pohjalta tulisi rakentua koko muu kehittämissuunnittelu ja -esitykset.

Kehittämisorganisaatio on jakanut ”ihmiskuvaprojektinsa” viiteen osaan. Ensimmäisessä osassa tulisi tarkastella ihmiskuvan lähtökoh- ta, joista mainitaan mm., että jokaisella ihmisellä on arvo sinänsä ja että jokaisen ihmisen kehitys on biososiaalista, eli jokainen on ainutkertainen yksilö. Muissa neljässä osassa tulisi tarkastella aikuisten rooleja ja niiden edellyttämiä valmiuksia, aikuisten kehitys- ja elämänprosesseja sekä koulutettavuutta.

Voidaan kuitenkin kysyä, onko tältä pohjalta mahdollista löytää sellaista ihmiskuvaa, jota sitten voitaisiin käyttää myöhemmässä kehittämistyössä hyväksi? Luulen ettei tämän tyyppi- nen ja tasoinen ihmiskuvan selvittäminen juurikaan edistä kehittämisorganisaation työtä. Peruskysymys on tietysti se, voidaanko ylipäänsä löytää sellaista yleistä ihmiskuvaa, jonka kaikki eri poliittiset ym. suuntaukset voisivat hyväksyä. On huomautettu, että on löydetävissä useita erilaisia ihmiskuvia. Näin ilmeisesti onkin. On selvää, että toimitusjohtajan ja duunarin ihmiskuvat poikkeavat melkoisesti toisistaan. Jos eivät poikkea, niin voi vain todeta, että hyvin on järjestelmä integroinut jäsenenensä. — Vaikka siis erilaisia ihmiskuvia epäilemättä löytyykin, niin arvelen kuitenkin, että tietyllä yleisyydellä voimme toki päästä ”oikeasta” ihmiskuvasta yksimielisyyteenkin.

Meidän länsimainen sivistyksemme pohjautuu pitkälti kreikkalaisten filosofien laskemalle perustalle. Heidän ajattelunsa parhaat puolet ovat välittyneet meille heidän kirjoituksissaan. Monet myöhemmät ajattelijat ja filosofit ovat myös tuoneet ajattelumme oman tärkeän lisänsä. Kuitenkin eräs perusajatus on säilynyt suhteellisen muuttumattomana kreikkalaisista aina näihin päiviin asti. Tämä on humanismin

aate ja humanistinen ihmiskuva. Vaikka humanismin suosio on aikojen kuluessa vaihdellut, niin se on kuitenkin säilynyt elinvoimaisena. Tällä hetkellä humanismilla menee hyvin. Sillä ei liene kovinkaan vakavasti otettavia vastustajia; näin voidaan päätellä sen perusteella, että lähes kaikilla suunnilla julistaudutaan kilvan humanismin ajatusten perillisiksi. Humanismin perusajatukset jokaisen ihmisen arvosta, jokaisen yhtäläisistä oikeuksista niin materiaalisten tarvikkeiden kuin henkisten tarpeiden suhteen on kirjattu monissa eri yhteyksissä, mm. YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa.

Palautetaanpa mieliin aikuiskasvatuksen kehittämistoiminnan alku. Mitkä olivatkaan Aikuiskoulutuskomitean asettamien aikuiskoulutuspoliittisten tavoitteiden lähtökohdat 1970-luvun alkupuolella. Tällaisina perusarvoina mainittiin I osamietinnössä ihmisyyden ja demokraattinen yhteiskuntakäsitys. Ihmisyydellä tarkoitettiin juuri humanisuutta ja komitea viittaakin tässä yhteydessä suoraan YK:n ihmisoikeuksien julistukseen. Myös toinen perusarvo, demokraattinen yhteiskuntakäsitys, pohjautuu selvästi humanismiin, sillä humanismin lähtökoh- ta on juuri ihmisen sosiaalisen luonteen oivaltaminen ja siitä ihmiselle asetettujen vaatimusten korostaminen. Myös komitean II osamietinnössä olivat lähtökohdat samat, kun komitea johti aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteet Vuoden 1971 koulutuskomitean koulutuspoliittisista tavoitteista. Mikäli olen oikein ymmärtänyt Aikuiskoulutuskomitea pyrki myös mietinnössään konkretisoimaan nämä humanistiset lähtökoh- ta käytännön kehittämissuunnitelmiksi ja -esityksiksi. Saattaa tietysti olla, että komitean mietinnöistä löytyy aineksia muunkinlaisista ihmiskuvista, mutta peruslähtökoh- ta oli siis humanismi. — Epäilen, ettei aikuiskasvatuksen kehittämisen lähtökohdaksi ole nytkään löydettävissä parempaa ihmiskuvaa.

Mitä tulee kehittämisorganisaation ”ihmiskuvaprojektin” siihen osaan, jossa selvitetään mm. aikuisten rooleja, kehitys- ja elämänprosesseja sekä koulutettavuutta, niin näistä asi-

oista on sekä koti- että ulkomaisessa kirjallisuudessa jo niin paljon tietoa, että sen pitäisi riittää kehittämistyön pohjaksi. Eri asia on tietysti tämäntapaisen tutkimustoiminnan käynnistäminen. Se vaatisi kuitenkin toisenlaista lähestymistapaa ja resursseja.

Näyttää siltä, että kehittämisorganisaatio on kaivamassa uudelleen vanhoja lähtökuoppia, vaikka nyt olisi jo korkea aika siirtyä konkreettisempaan kehittämistyöhön. Aikuiskoulutuskomitean esitykset hyväksyttiin aikanaan

varsin yksimielisesti, joten niiden pohjalta olisi hyvä jatkaa. Jos aika on joiltakin osin kulkenut komitean esitysten ohi, niin ei kai kehittämisorganisaation tarvitse lähteä uudelleen pohtimaan kehittämisen peruslähtökohtia. Valtioneuvostokin totesi kehittämisorganisaation asettaessaan, että kehittämisen perustana tulisi pitää Aikuiskoulutuskomitean työtä.

Andragogi

Ammattikasvatuksen didaktiikka — siitä puhe mistä puute

Ammatillisen koulutuksemme toistaiseksi laajin uudistus, keskiasteen koulunuudistus, on parasta aikaa toteutumassa. Myös vireillä olevassa aikuiskoulutuksen kehittämistyössä ammatillista koulutusta on pidetty yhtenä painopistealueena. Uudistusten ollessa jo varsin pitkällä, on julkisuudessa esitetty myös muutamia puheenvuoroja ammattikasvatuksen didaktiikasta ja ammattiopetuksen didaktisista erityispiirteistä. Ammattikasvatuksen uudistamisen ja kehittämisen kannalta ammattikasvatuksen didaktiikkaa on epäilemättä avainkysymys. Valitettavasti didaktiikasta esitetyt teoreettiset puheenvuorot tuovat teoreettisen näkemyksen sijasta esille tuon opetusalan didaktista erityisluonnetta koskevan tiedon lähes täydellisen puuttumisen.

Matti Suonperä julkaisi viime vuonna kirjan ammattikasvatuksen didaktiikan perusteista. Tuon otsikon mukaista kirjaa maassamme kipeästi tarvittiinkin — ja tarvitaan edelleen, sillä Suonperällä ei ole ammattikasvatuksesta ja sen didaktiikasta mitään sanottavaa. Kirja on nimenomaan yleisen didaktiikan esitys, jossa ammattikasvatus esiintyy nimen ja joidenkin esimerkkien lisäksi vain 5 sivua (239:stä) käsiteltävässä jaksossa: ammattikasvatuksen didaktiset erityispiirteet. Käsitteitä työ ja ammatti ei kirjassa käsitellä.

Suonperän mukaan ammattikasvatuksen didaktisia erityispiirteitä ovat

- opetuksen sisältöjen ja oppilasryhmien heterogeenisyys
- se, että opetus koskee sekä nuoria että aikuisia
- teoriaopetuksen ja työopetuksen niveltämisen ongelmallisuus
- taitojen kehittämisen tärkeys
- teorian ja käytännön yhdistäminen sekä työsuorituksen luonteenomaisimpien piirteiden havainnollistaminen

Näiden lisäksi hän esittää koko joukon muitakin näkökohtia ammattiopetuksen erityisongelmista. Suonperän analyysin heikkous on siinä, että hänen kuvaamansa didaktiset ongelmat ovat varsin yleisiä. Itse asiassa hän ei tuo esiin mitään todella olennaista, ammattiopetuksen merkittäväällä tavalla muusta opetuksesta erottavaa ominaisuutta. Samoja ongelmia, joita Suonperä pitää ammattikasvatukselle tyypillisinä, esiintyy lähes kaikessa opetuksessa ja aivan yhtä hyvin esim. musiikin, urheilun, kuvaamataidon ja käsityön opettamisessa, jolla ei tarvitse olla mitään tekemistä ammatin harjoittamisen kanssa.

Jorma Ekola puuttui samaan kysymykseen Kasvatuslehden numerossa 5/80 julkaisemassaan artikkelissa (Ammattiin kasvattamisen di-

daktisesta omaleimaisuudesta ja ongelmista). Hän toteaa ammattikasvatuksen didaktiikkaa koskevan tiedon niukkuuden ja pyrkii omalta osaltaan määrittelemään ammattikasvatuksen didaktisia erityispiirteitä. Kovin yllättävästi, esitettyään ensin ammattitaidon laaja-alaisuuden sekä kehittävän opetuksen vaatimuksen, Ekola päätyi määrittelemään ammattikasvatuksen motoristen taitojen opettamiseksi. Hurja näkemys aikana, jolloin teollisuus useilla aloilla juuri valmistautuu siirtymään yhä laajemmin automaatioon! Onko edes käsityössä ammattillinen kasvatus ilman muuta rinnastettavissa mihin tahansa muuhun motoristen taitojen opettamiseen? Eikö ”motoristen suoritusten” ammatillisesta luonteesta johdu kasvatuksen ja opetuksen kannalta mitään?

Suonperän ja Ekolan ongelma on nähdäkseen siinä, että he yrittävät eritellä ammattikasvatuksen didaktisia erityispiirteitä erittelemättä lainkaan, mitä ammatillinen työ ja ammatti ovat. Näin he tuovat ammattikasvatuksen kannalta olennaisen tiedon sijasta esiin vain irrallisia, paljolti epäolennaisia huomioita nykyisen ammattiopetuksen toteutuksesta ja siinä ilmenevistä ongelmista. Tällaisen tiedon varassa ei ammattikasvatusta viedä eteenpäin.

Olli Rätty pyrkii kirjassaan Työ ja ammatillinen koulutus lähestymään kysymystä työn ja ammattien suunnasta. Valitettavasti hänenkin kirjassaan näiden käsittely jää hajanaisen, sanakirjamaisen termin esittelyn tasolle. Tieteellisesti painavaa keskustelua työn ja ammattien teoriasta ei keskiasteen koulunuudistuksen yhteydessä juuri ole käyty. Syykin on melko selvä. Suomessa kun työpsykologiaa ja työn ja ammattien sosiologiaa ei juuri tutkita.

Ammattikasvatuksen didaktisten erityispiirteiden määrittely ja ammattikasvatuksen didaktiikan merkittävä kehittäminen voi perustua vain kunnolliseen analyysiin ammatista työn yhteiskunnallisena toteuttamismuotona, ammattirakenteen ja ammattien sisällön kehittymisestä, ammattipätevyyden yhteiskunnallisista ja yksilöpsykologisista edellytyksistä sekä työtoiminnan psyykkisistä erityispiirteistä. Olennaista työtoiminnassa ei ole henkisen ja ruumiillisen, teorian ja käytännön suhteen ongelma. Se kuuluu kaikkeen opetukseen. Olennaista on työtoiminnan tarkoitus ja siihen liittyen sen edellyttämä tavoitteisuus ja pitkäjänteinen tahdonalainen tehtävän suorittaminen. Työtoiminnan tehtäväluonteen määräytyminen tavoitteesta ja toiminnan ehdoista leimaa sekä toiminnan kognitiivista että motivaationaalista psyykkistä säätelyä. Työtoiminnan ammatillinen, yhteiskunnallinen luonne mer-

kitsee sitä, etteivät toimintaa ohjaa ensisijassa yksilölliset tavoitteet ja motiivit. Työ tähtää yhteiskunnallisesti hyödyllisen tuotoksen aikaansaamiseen monien henkilöiden työnjaollisen yhteistoiminnan tuloksena (Hacker 1978). Miten hyvin ja vastuullisesti työntekijä oman paikkansa organisaatiossa täyttää, riippuu paljolti tämän saamasta ammatillisesta kasvatuksesta. Sen laatu puolestaan heijastaa kasvattajien tietoa ja näkemystä työstä ja ammasteista.

Ammattirakenteessa ja ammattien sisällössä tapahtuu tällä hetkellä olennaisia muutoksia, joissa on osoitettavissa myös yleisiä, useille ammasteille ja ammattialoille yhteisiä kehityspiirteitä. Tärkein näistä on epäilemättä useilla aloilla tapahtuva teoreettisen tiedon merkityksen kasvu (Toikka 1981). Jotta keskiasteen uudistettu ammattikoulutus ja tuleva ammatillinen aikuiskoulutus ei kouluttaisi työntekijöitä entisiin ammatteihin vanhoihin kvalifikaatioin, tarvittaisiin kipeästi ammattien ja kvalifikaatioiden tutkimusta. Voi ihmetellä, miten paljon meillä käytetään varoja ammatilliseen koulutukseen ja miten vähän sen varmistamiseen, että tuo koulutus olisi nyt ja tulevaisuudessa todella korkeatasoista. Onko meillä todella varaa olla ilman ammattikasvatuksen didaktiikkaa ja sen edellyttämää työpsykologiaa sekä ammatti- ja kvalifikaatiotutkimusta?

Lähteet:

- Ekola, J. 1980. Ammattiin kasvattamisen didaktisesta omaleimaisuudesta ja erityispiirteistä. Kasvatus 5/80.
- Hacker, Winfried, 1978. Allgemeine Arbeits und Ingenieurpsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. Berlin VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Rätty, Olli. 1979. Työ ja ammatillinen koulutus. Espoo. Weilin + Göös.
- Suonperä, Matti. 1980. Ammattikasvatuksen didaktiikan perusteet. Helsinki. Otava.
- Toikka, Kari. 1981. Kvalifikaation käsitteestä ja kehitysvaihtoehdoista. Opetusmoniste. Valtion koulutuskeskus. Helsinki.

Jaakko Virkkunen

Kirjallisuutta

AIKUISKASVATTAJILLE TÄRKEÄ KIRJA OPPIMISESTA JA OPISKELUSTA

Marton, F. Dahlgren, L.O. Svensson. L. Sjalö. R. Oppimisen ohjaaminen. Espoo. Weilin + Göös. 1980.

Ihmisen psyykkiset toiminnot on psykologiassa perinteisesti jaettu tieto-, tunne- ja tahtotoimintoihin. Tietotoimintojen, kognition tutkimus onkin pitkät perinteet omaava psykologisen tutkimuksen haara. Kognitiiviseksi psykologiaksi kutsutaan kuitenkin myös tiettyä psykologian teoreettista suuntausta, jolle on ominaista ihmisen tarkasteleminen tiedonkäsittelijänä, tietoa aktiivisesti hankkivana sitä muokkaavana ja toimintaansa tiedon avulla ohjaavana olentona (von Wright 1980 ja 1981). Tämä aiemmin vallinnutta behavioristista selitysmallia kritisoiava ajattelutapa saavutti 1970-luvun alussa oppimisen tutkimuksessa niin nopeasti keskeisen aseman, että on puhuttu alalla tapahtuneesta ”kognitiivisesta käänteestä”. Meillä kognitiivista oppimisen teoriaa ovat edustaneet lähinnä professorit Johan von Wright ja Yrjö-Paavo Häyrynen. Vaikka suuntaus on tärkeä juuri opetuksen ja kasvatuksen kannalta, ei sillä ole toistaiseksi ollut merkittävää jalansijaa maamme kasvatustieteen laitoksilla.

Tähän mennessä kognitiivisesta oppimisen teoriasta on suomen kielellä ollut saatavissa varsin vähän tietoa. Siksi on hyvin ilahduttavaa, että pohjoismaiden tunnetuimman suuntausta edustavan tutkimusryhmän työtä esittelevä kirja on saatu suomeksi. Toivottavasti pian saadaan suomeksi myös sellaiset kognitiivisen oppimisen teorian perusteokset kuin J.S. Brunerin 1960 ilmestynyt *The Process of Education* (kasvatus-

prosessi), 1966 ilmestynyt *Towards a Theory of Instruction* (kohti opetuksen teoriaa) ja D.P. Ausubelin teoriaa esittelevistä kirjoista esim. 1977 ilmestynyt J.A. Novakin kirja *Theory of Education* (kasvatuksen teoria).

Martonin tutkijaryhmä lukeutuu oppimisen tutkimukseen ns. realistiseen suuntaukseen. Sen edustajat pyrkivät tutkimaan todellisen elämän kannalta olennaisia oppimistapahtumia luonnonmukaisissa olosuhteissa. Yksi nykyihmisen kannalta tärkeimmistä oppimistapahtumista on koulu- ja yliopisto-opiskelu. Suuntauksen edustajat katsovat, ettei opiskeluun voida soveltaa merkityksättömän aineiston oppimisesta laboratoriokeissa saatuja tuloksia. Niiden avulla ei opiskelun tehostamisen ongelmia voida ratkaista. Opiskelussa on aina kysymys merkityksellisen aineiston oppimisesta. Opiskelijan on kyettävä saamaan ”puhuttuun tai kirjoitettuun kieleen perustuvan esityksen perusteella selville jotain oikean todellisuuden ilmiöistä”. Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin pelkkä muistaminen.

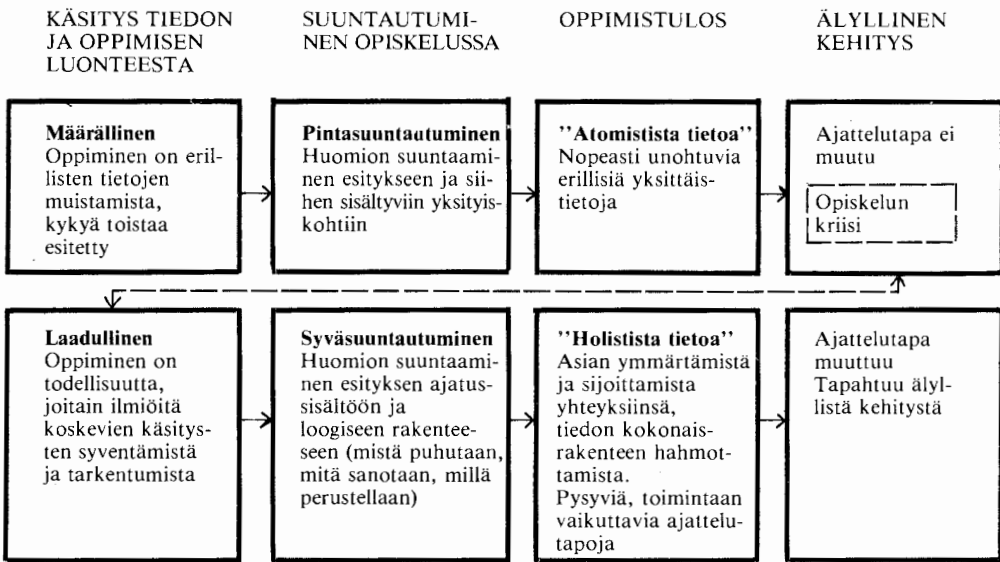
Realismin voidaan nähdä liittyvän suuntauksen teoreettisiin lähtökohtiin myös toisella tavalla. Se ilmenee tavassa, jolla tutkijat määrittelevät oppimisen. Se on heidän mukaansa yksilön toimintaa, joka muuttaa tämän käsityksiä ympäristön tapahtumista ja ilmiöistä. Kirjan suomenkokselle annettu harhaanjohtava nimi ”Oppimisen ohjaaminen” ei tuo tätä Martonin ryhmän peruslähtökohtaa esiin niin kuin alkuperäinen nimi ”Inlärning och omvärldsuppfattning”, oppiminen ja maailmankuva). Voidaan siis aina kysyä, mikä on oppimisen myötä syntyvien käsitysten sisältö, miten oikeita ja re-

alistisia käsityksiä opetuksen ja oppimisen tuloksena syntyy.

Kirjan keskeisimpiä ajatuksia voidaan kuvata oheisen kaavion avulla. Tarkastelun lähtökohtana on oppimisen tutkimusta — ja paljolti myös kouluopetusta — pitkään hallinneen tiedon ja oppimisen luonnetta koskevan käsityksen kritiikki. Tälle, kirjoittajien määrälliseksi kutsumalle oppimisenäkemykselle on ominaista huomion kiinnittäminen ensisijassa siihen, miten suuren määrän opetetuista yksittäisistä tiedoista oppilas kykenee myöhemmin palauttamaan mieleensä. Sen sijaan se ei kiinnitä huomiota siihen, millaisia laadullisia eroja muistamisessa esiintyy: miten kielellisessä muodossa välitetty tieto on ymmärretty ja muistetaanko esitetystä ajatuksen ydin vai vain esityksen irrallisia yksityiskohtia.

Kirjoittajien tutkimukset osoittavat, ettei muistaminen ole mekaanista esitetyn toistamista. Mieleen ei myöhemmin palaudu ensisijassa erillisiä yksityiskohtia, vaan tietty kokonaishahmo: kertomuksen juoni, esitetty väite ja sen perustelut tai tietty käsitys jostain asiasta. Muistamisen kannalta on siksi ratkaisevaa, miten henkilö on tulkinut oppiaineksen sisällön ja miten tietoisesti tuo kokonaishahmo on syntynyt. Yksityiskohtienkin muistaminen riippuu merkittävästi siitä, miten ne liittyvät oppilaan tekstistä muodostamaan tulkintaan. Yksityiskohtat, joilla ei ole tulkinassa olennaista merkitystä, unohtetaan helpoimmin. Tietoisesti muodostettu käsitys oppisisällön kokonaisrakenteesta säilyy muistissa muuttumattomampana kuin heikosti tiedostettu kokonaishahmo. Toisaalta oppilas saattaa esittää oppiaineiston sisältämän ajatuksen luovan

Kaavio 1. Opiskelijan suuntautumisen vaikutus oppimistulokseen



mielikuviuksensa ja muun tietonsa avulla uudella, omaperäisellä tavalla, vaikka hän ei alkuperäisen esityksen yksityiskohtia muistaisikaan.

Erot muistisuoritusten laadussa perustuvat siis siihen, että eri henkilöt ymmärtävät esitetyt ajatukset eri asteisesti. Ymmärtämisen erot eivät kirjoittajien mukaan kuitenkaan perustu ensisijassa älykkyyden tai tarkkaavaisuuden asteen eroihin, vaan siihen, millä tavalla oppilaat pyrkivät oppisisällön oppimaan, mihin he suuntaavat huomionsa sitä opiskellessaan. Osa tutkimuksissa mukana olleista opiskelijoista keskittyi opiskelussaan selvästi painamaan mieleensä opiskeltavan tekstin sellaiseenaan. Toiset taas pyrkivät analysoimaan tekstin ajatussisältöä ja selvittämään itselleen, mistä kirjoittaja puhuu, mitä hän asiasta sanoo ja millä hän sanomaansa perustelee. Edellistä suuntautumistyyppiä tutkijat kutsuvat pintasuuntautumiseksi. Sille on tyypillistä huomion kiinnittäminen ilmaisuun ilmaistavan asian sijasta. Jälkimmäistä, käsiteltävään asiaan keskittyvää suuntautumistyyppiä kirjoittajat kutsuvat syväsuuntautumiseksi.

Pintasuuntautumisesta on tuloksena se, että oppisisällöstä muistetaan erillisiä yksityiskohtia, mutta tekstin punainen lanka ja looginen rakenne jää omaksumatta. Syväsuuntautumisen tuloksena on oppiaineksen sisältämien todellisuutta koskevien väitteiden ja kirjoittajan ajatuksen ymmärtäminen, mikä näyttää johtavan myös yksityiskohtien parempaan muistamiseen. "Syväsuuntautumisen" onkin useissa tutkimuksissa osoitettu olevan merkitävä opinnoissa menestymisen ennustajana.

Opiskelijoiden erilaiseen suuntautumiseen johtavia syitä ei kirjassa käsitellä systemaattisesti. Kirjoittajat näyttävät kuitenkin pitävän oppilaan aiempia oppimiskokemuksia sekä opiskelutehtävään ja -tilanteeseen liittyviä tekijöitä tärkeimpinä suuntautumisen määrääjinä. Pintasuuntautuminen voi olla seurausta voimakkaasta suorittamisen paineesta taikka opetuksesta, joka suuntaa huomion esim. koekysymysten avulla ymmärtämisen sijasta yksittäisten tietojen muistamiseen. Syväsuuntautuminen ei kirjassa selostettujen kokeiden valossa näytä

syntyvän yhtä helposti kuin pintasuuntautuminen. Kuitenkin laajojen asiakokonaisuuksien hallintaa edellyttävät opiskelutehtävät saattavat johtaa pintasuuntautuneen opiskelijan kriisiin, josta on seurauksena uudenlainen suhtautuminen tietoon ja opiskeluun.

Määrällisen ja laadullisen oppimiskäsityksen erittely johtaa kirjoittajat arvioimaan oppimisen ja kehityksen välisiä eroja uudelleen aikuiskasvatuksen kannalta mielenkiintoisella tavalla. Määrälliseen oppimiskäsitykseen on liittynyt oppimisen ja kehityksen jyrkkä erottaminen toisistaan. On katsottu, että ajattelutavan laadullinen kehitys tapahtuu nuoruusiässä. Sen jälkeen tapahtuisi vain tietojen määrän kasvua. Kirjoittajat osoittavat kuitenkin, että oppiminen johtaa myös ajattelutavan laadullisiin muutoksiin ja äylliseen kehitykseen. Kehitys ei siis ole vain nuoruusvuosiin rajoittuva ilmiö.

Oppimisen ohjaaminen -teosta voisi ehkä luonnehtia suurelle yleisälle tarkoitetuksi kasvatopsykologiseksi kirjaksi. Kirjoittajat esittävät siinä ajattelutapansa ja tärkeimmät teoreettiset ideansa käyttäen

suorittamia tutkimuksia havainto- ja esimerkkiaineistona. He eivät pyri sen enempää teoreettisten käsitteidensä täsmälliseen määrittelyyn kuin tutkimustensa seikkaperäiseen kuvaamiseenkaan. Monien olennaisten kysymysten käsittely jääkin kirjassa esimerkkien ja yleisluontoisten viittausten varaan. Tietty keskustelunomaisuus leimaa myös kirjan esitystapaa: se on kiinnostava ja mukaansatempaava, mutta samalla löyhä ja samoja asioita tarpeettomasti toistava.

Kirjaa ei ole tarkoitettu kognitiivisen oppimisen tutkimuksen yleisesittelyksi. Silti se avaa näköaloja moniin oppimisen ja opetuksen tutkimuksen ajankohtaisiin ongelmiin ja tuo esiin useita kognitiiviselle oppimisen tutkimukselle tyypillisiä teemoja. Toisaalta eräiden olennaisten kysymysten käsittely jää kirjassa ongelman toteamisen tasolle, vaikka näihin ongelmiin olisi kognitiivisen teorian perusteella jo kyetty antamaan merkittäviä vastauksiakin. Varsin avoimeksi jäävät kysymykset oppimisen laajan siirtovaikutuksen edellytyksistä ja siitä, miten opetuksessa voitaisiin edistää "syväoppimista".

Martonin ryhmä toteaa kirjassaan, että "opetuksen niin kuin oppimisenkin tarkoitus on antaa tietoja jostakin oikeastaan itse opetuksen ulkopuolella olevasta". Tähän päästään, jos oppilas todella ymmärtää sisällön, jos hän kykenee "kaivamaan esiin" esimerkeistä ja opettajan esittämistä kuvauksista yleispätevän tiedon ja jos hän saa tilaisuuden myös käyttää tietoa. Sen sijaan kirjassa ei pohdita, millaiset oppisisällöt ovat "yleispäteviä". Siinä ei käsitellä opitun laajan siirtovaikutuksen aikaansaamisen kannalta ratkaisevan tärkeätä kysymystä yleistysten ja käsitteiden muodostumisesta opetuksessa eikä tehdä eroa yhtäältä selittävien, teoreettisten yleistysten ja toisaalta luokittelevien, arkihavaintoon pe-

rustuvien yleistysten välillä. Kuitenkin juuri selittävät teoreettiset yleistykset ovat ensisijassa sitä yleispätevää oppisisältöä, jonka omaksuminen voi johtaa opitun vaikutuksen siirtymiseen myös sellaisten ongelmien ratkaisemiseen, joita opetustilanteessa ei ole käsitelty.

Kirjan näkökulma on tutkimuksen lähtökohtien mukaisesti opiskelua ja opiskelutekniikkaa painottava. Päähuomio kiinnitetään siihen, miten opiskelija selvittää itselleen opiskeltavan tekstin keskeisen ajatussisällön. Sen sijaan kirjassa ei juuri pohdita millaisia oppimisen kannalta olennaisia eroja oppimateriaalien välillä voi olla ja miten oppimateriaalin laadinnassa ja opetuksessa voitaisiin helpottaa keskeisen sisällön ymmärtämistä. Kokemus kuitenkin osoittaa, että myös oppikirjojen kirjoittajat saattavat suhteessaan opetettaviin asioihin edustaa sekä "pintasuuntautumista" että "syväsuuntautumista", ts. esittää ilmiöistä joko pinnallisia havaintoja tai olennaisia syy- ja seuraussuhteita. Asiaakin sisältävät tekstit voivat esitystavallaan joko helpottaa omaksumista tai tehdä keskeisen sisällön hahmottamisen oppilaalle perin vaikeaksi. Martonin ryhmä ei tee oppimisteoriastaan sanotavasti opetusta koskevia päätelmiä. Kuitenkin juuri opetuksen ja oppiaineen jäsentämisen kysymyksissä kognitiivinen oppimisteoria on johtanut sekä kaikkein merkittävimpiin käytännön sovellutuksiin. Oppiaineen sisäisen logiikan ja avainkäsitteiden välisten yhteyksien selvittämisen ei nimittäin tarvitse jäädä vain opiskelijan spontaanin jäsentämistyön varaan. Opettaja voi olennaisella tavalla edistää kokonaiskäsitteiden muodostumista ja asian ymmärtämistä orientoimalla oppilaat hyvin käsiteltävään asia-alueeseen ja tuomalla heti opiskelun alussa esiin asian ymmärtämisen kannalta keskeiset periaatteet.

Oppimisen ohjaaminen esittää tärkeän ja ajankohtaisen vaihtoehdon suomalaista aikuiskasvatusta pitkään hallinneelle koulutusteknologiselle ja behavioristiselle kasvatustajalle. Vaikka kirjassa tarkastellaan ennen muuta opiskeluun liittyviä kysymyksiä, on siinä esitetty ymmärtämisen laatua korostava näkökulma tärkeä myös kaikille, jotka suunnittelevat ja toteuttavat opetusta. Kirjaa voi suositella varauksetta kaikille aikuiskasvatuksen eri sektoreilla toimiville kasvattajille ja kouluttajille. Toivottavasti kirja omalta osaltaan valmistelee tutkimuksessa jo tapahtuneen kognitiivisen käänteen toteutumista myös aikuiskasvatustyön käytännössä.

Lähteet:

- von Wright, Johan. 1980. Kognitiivisen psykologian kehityksen piirteitä. *Psykologia* 2/1980.
- von Wright, Johan. 1981. Kognitiiviset prosessit ja kasvatustieteellinen tutkimus. *Kasvatus* 1/1981.

Jaakko Virkkunen

Kosti Huuhka..et al. Aikuiskasvattaja, Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Julk. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

WSOY, Juva 1980. 217 s.

Aikuiskasvatuksen keskeisiin ongelmiin kuuluu tätä nykyä kysymys aikuiskasvattajan tehtävästä ja tehtävään valmentamisesta. Aikuiskasvattaja on selvästi eriytynyt ammatti yhteiskunnassamme, minkä vuoksi tehtävän vaatimuksia tulisi tarkastella perusteellisesti.

Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirjassa keskitytään pohtimaan millainen aikuiskasvattajan tulisi olla, mihin hänen toimintansa perustaa ja miten hänet tehtävänsä valmennetaan.

Aikuiskasvatuksen yleisiä lähtökohtia, niitä laadullisia määreitä mitä aikuiskasvatus toiminnan olennaiselle elementille — itse toiminnan päämäärille (ja arvoarvoistelmille) — asetetaan analysoi Urpo Harva suorasukaisen herätteisesti tähdäten suomalaisen aikuiskasvatuksen ideologisen erityisluonteen kuvailmiseen. Analysointi on länsimaisen humanismin kotimainen tulkinta. Harva toteaa kirjoituksessaan arvoilsofisten kysymysten keskeytyksen ja tähdentää niiden tärkeyttä itse aikuiskasvattajan koulutuksessa.

Suoranaisia aikuiskasvattajan pätevyysvaatimuksia on Alanen esittänyt artikkelissaan, missä hän osoittaa aikuiskasvatuksen alueella tapahtuneiden määrällisten ja laadullisten muutoksien merkityksen alan koulutuksessa. Ongelmalliseksi aikuiskasvattajien koulutus osoittautuu mm. siitä syystä, että päätoimiset aikuiskasvattajat hoitavat sekä vapaan sivistystyön, ammatillisen aikuiskasvatuksen ja erityisesti henkilöstökoulutuksen alueella ennen muuta koulutuksen suunnittelun, hallinnon ja organisoinnin tehtäviä kun taas itse opettaminen on useimmiten sivutoimisten opettajien varassa. Vuosikirjassa tarkastellaan sekä aikuiskasvattajana päätoimisesti että sivutoimisesti työskentelevien koulutuksen asemaa ja sen kehitystä toiminnan eri sektoreilla.

Epäilemättä erääksi keskeisimmäksi kysymykseksi aikuiskasvattajan koulutuksessa nousee ammattikunnan didaktisen pätevyyden määrittäminen, mikä merkitsee myös aikuisdidaktisen tutkimuksen lisäämistä. Tätä tähdentää myös Peltonen, joka pitää tutkimuksen lisäämistä

paitsi keskeisenä myös kiireellisenä. Edelytyksiä laajenevaan tutkimustoimintaan aikuiskasvatuksen alueella onkin nyt entistä enemmän, sillä — kuten Tuomisto ja Aaltonen katsauksessaan Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran toimintaan toteavat — aikuiskoulutuksen johtoryhmän yleissuunnitelmassa esitetään projekteja jotka varmaan tuovat vastauksia vuosikirjassa esitettyihin kysymyksiin ja laajentavat aikuiskasvattajien tietämystä ammattinsa perusteista ja vaatimuksista.

Ritva Jaku-Sihvonen

Bergsten, Urban. Adult Education in Relation to Work and Leisure.

A cross-sectional study of adults with short previous formal education. Acta universitatis Stockholmiensis, Stockholm Studies in Educational Psychology 22. Almqvist & Wiksell International. Stockholm 1977.

Ruotsin kouluylhallituksen (SÖ) rahoittama ”Opiskelu-tarve ja opiskelu-esteet aikuiskasvatuksessa” tutkimusprojekti (SOS-VUX), jota tehtiin Tukholman opettajakorkeakoulussa useamman henkilön yhteistyönä koko 1970-luvun alkupuoliskon ajan, on tuottanut ainakin kaksi väitöskirjaa. Toinen näistä on Rubensonin 1975 ilmestynyt tutkimus ”Aikuiskasvatuksen rekrytoiminen” ja toinen Bergstenin 1977 ilmestynyt tutkimus ”Aikuiskasvatus suhteessa työhön ja vapaa-aikaan”. Bergstenin väitöskirja on julkaistu englanninkielisenä laitoksena, joten sillä on ajateltu olevan myös kansainvälistä mielenkiintoa. Näin epäilemättä onkin. Yleisesti voi todeta, että tutkimus

on tehty perusteellisesti ja huolellisesti ja että se antaa lisävalaistusta työn ja aikuisten opiskelun väliseen problematiikkaan.

Tutkimus perustuu 945 lyhyen koulutuksen saaneen henkilön haastatteluaineistoon, josta oli puolet naisia. Tutkimuksessa ovat edustettuna kolme ikäryhmää, nimittäin 28—32-vuotiaat, 42—46-vuotiaat sekä 56—60-vuotiaat.

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana ovat länsimaiset työn ja vapaa-ajan sosiologiaa sekä psykologiaa käsittelevät tutkimukset sekä aikuiskasvatuksen osallistumistutkimukset. Tutkimus lähtee siitä perusajatuksesta, että yksilön elämässä on kaksi pääfunktiota tai roolia, nimittäin hänen työroolinsa ja vapaa-ajan roolinsa. Näiden roolien suhteista on olemassa kolmenlaisia käsityksiä: 1) kompensoiva (työ ja vapaa-aika nähdään erillisinä siten, että vapaa-aikana pyritään kompensoimaan työn yksitoikkoisuutta ja rasitusta), 2) integroiva (työ ja vapaa-aika nähdään toisinaan täydentävinä; niitä ei siis voida erottaa toisistaan, vaan työn vaikutus näkyy myös vapaa-ajan toiminnassa), 3) neutraali suhde (rooleilla ei nähdä olevan keskenään minkäänlaista suhdetta). Sosiologisissa tutkimuksissa on kiistää käyty lähinnä kahden ensimmäisen vaihtoehtojen välillä. Molemille on löytynyt tutkimustuloksista kannatusta. Bergstenin tutkimus tukee käsitystä työn ja vapaa-ajan integroidusta suhteesta. Niinpä työtyytyväisyyden todetaan tutkimuksessa olevan positiivisessa suhteessa kulttuuriin ja sosiaalisiin toimintamuotoihin osallistumisen kanssa. Tulokset osoittavat, että kun työ vaatii vaikuttamista ja aktiivista osallistumista ja antaa mahdollisuuksia työskennellä toisten ihmisten kanssa sekä oppia uusia asioita, niin myös vapaa-aika käytetään sellaiseen toimintaan, joka tuottaa

saman tyypisiä laadullisia ominaisuuksia. Tutkija toteaa, että yksilön valmius käyttää aktiivisesti vapaa-aikansa määräytyy hänen työroolistaan. Tästä hän tekee sen johtopäätöksen, että muutokset työelämässä ovat välttämättömiä, jotta ihmiset voisivat saada valmiuksia aktiivisempaan ja rikastuttavampaan vapaa-ajan käyttöön. (Tässä yhteydessä hän kritikoii mm. Ruotsin ay-liikettä siitä, että se ei ole riittävästi kiinnittänyt huomiota työn sisältö- ja rakennekysymyksiin, vaan se on keskittynyt taloudellisiin vaatimuksiin).

Tutkimuksen päätulos ei ole aikuiskasvatustajien kannalta kovin lohduttava. Asettaahan se aikuisten opiskelun lisääntymiselle selvät työstä aiheutuvat reunaehtodot. Jos tilannetta ajatellaan nimenomaan Suomen osalta, niin on todettava, että se on täällä ilmeisesti huonompi kuin Ruotsissa. Työelämän uudistamisessahan ollaan täällä selvästi Ruotsia jäljessä. Tästäköhän lienee johtuu, että Ruotsissa aikuiskasvatuksen osallistuminen on selvästi yleisempää (34 %) kuin Suomessa (20 %). Luvut ovat tosin jo 1970-luvun alkupuolelta, mutta suhteessa ei liene kovin suurta muutosta tapahtunut.

Jotain toivoa vapaan sivistystyön tekijöille antanee Bergstenin tutkimustulos, jonka mukaan kiinnostus väljätaivoitteiseen (non-competence giving adult education) opiskeluun ei ole riippuvainen työtyytyväisyydestä. Sen sijaan kiinnostus omaa työtään koskevaan opiskeluun oli positiivisessa suhteessa työtyytyväisyyteen. On kuitenkin huomattava, että tässä tutkittiin nimenomaan kiinnostusta, eikä todellista käyttäytymistä.

Tutkimusta voi suositella luettavaksi kaikille, jotka ovat kiinnostuneita aikuisten elin- ja työolosuhteiden vaikutuksesta heidän opinolliseen aktiivisuuteensa.

Jukka Tuomisto

Rainer Aaltonen & Heikki Manninen. Aikuisopiskelu ja kulttuuripalvelusten käyttö sosiaalisen osallistumisen muotoina.

Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisija 13/1979. Tampereen yliopisto.

Keväällä 1979 valmistui Tampereen yliopiston Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksella tutkimus, jossa selvitettiin aikuisopiskelua ja kulttuuripalvelusten käyttöä maaseudulla. Tutkimuksen kohteena oli Mikkelin lääniin kuuluva Rantasalmen kunta ja sen 16 vuotta täyttäneet kuntalaiset. Vaikka tutkimus kohdistuikin vain yhden kunnan aikuisväestöön, saattaa sen tuloksilla olla yleistysarvoa myös muiden vastaavanlaisten maatalousvaltaisten ja väestökärsineiden kuntien aikuiskasvatusta ja kulttuuri-toimintaa suunniteltaessa.

Lähtökohdana tutkimukselle olivat vuodesta 1974 lähtien kunnassa suoritettut kulttuuritoiminta ja aikuisopiskelua edistämään tarkoitettujen toimenpiteet: oli perustettu kulttuurilautakunta, oma kansalaisopisto ja uusi kirjasto sekä saatu opetusministeriöltä varoja kulttuuritoiminnan kehittämistä varten. Tehostettu kulttuuripalvelusten tarjonta jatkui vuoteen 1978, tosin huomattavasti pienentyneiden avustusten turvin, joten tutkimus rajattiin käsittämään vuodet 1974—1977.

Koska tarjonnasta ja mahdollisuuksien lisääntymisestä huolimatta eivät suinkaan kaikki kuntalaiset harrasta kulttuuria tai aikuisopiskelua, haluttiin tutkimuksella selvittää osallistujamäärät ja -rakenne ja etsiä syitä osallistumattomuuteen. Erityisesti keskityttiin tutkimaan kansalaisopiston opintopiireihin ja kulttuurilautakunnan järjestämiin tilaisuuksiin osallistumista ja osallistumattomuutta.

Runsaiden osallistujamäärien perusteella voitiin todeta tehostettujen toimenpiteiden olleen tarpeellisia ja onnistuneita. Korkeat osallistumilukkuutta osoittavat luvut ennustavat toiminnan onnistumista tulevaisuudessakin, mikäli sopivaa kuntalaisia tyydyttävää tarjontaa kyetään järjestämään. Painokkaasti kuitenkin korostettiin, ettei osallistujamäärien itseisarvoisen lisääminen saa olla toimintaa organisoivien tavoitteena: jatkossa huomiota tulisi kiinnittää erityisesti toiminnan laadulliseen puoleen, aikuisopiskelussa opinnollisiin näkökohtiin ja kulttuuritarjonnassa sen sisällölliseen monipuolisuuteen.

Myös tässä kuten monissa aikaisemmissakin tutkimuksissa tuli esiin sosiaalisen taustan vahva determinaatio: parempiosaiset osallistuvat ja käyttävät kulttuuripalveluksia suhteellisesti enemmän kuin vähempiosaiset — triviaalia mutta totta! Näiden passiivisten ryhmien saamiseksi mukaan voitaisiin kokeilla erilaisia kohdennettua aktivoimista muotoja, vaikkakaan ne tuskin pelkästään riittävät. Ratkaiseva ja pysyvä osallistumattomuuden vähentäminen vaatii senlaatuista yhteiskuntapolitiittisia toimenpiteitä, että ne kohottavat myös vähempiosaisen elämisen tason selkälaiseksi, että jatkuvasta opiskelusta ja harrastamisesta tulee luonnollinen osa heidän normaalia elämänmenoaan.

Rainer Aaltonen

Vuxenutbildning i arbetslivet. Aikuiskasvatus työelämässä. Nordiska Ministerrådet. Sekreteriatet för nordisk kulturellt samarbete. NU A 1979:9. GOTAB. Stockholm. (361 s.)

Pohjoismaiden ministerineuvoston alaisen kulttuuriyhteistyön sihteeristön toimesta valmistui vuonna 1976 projekti ohjelma, jonka tarkoituksena oli kehittää ja kiinteyttää pohjoismaista yhteistyötä aikuiskasvatuksen alueella. Ohjelma sisälsi kuusi eri osaprojektia, joista eräänä tärkeimpänä pidettiin ”Aikuiskasvatus suhteessa työelämään” -tutkimusprojektiä. Projektin loppuraportti valmistui 1979 ja se sisältää Norjan, Ruotsin, Suomen ja Tanskan osaraportit sekä näistä tutkimuksista suoritetun yhteenvedon. Norjan osalta tutkimusraportista vastaa Thordjorn Johnsen, Ruotsin Elisabeth Levén, Suomen Jukka Tuomisto ja Tanskan osalta Benny Dylander. Tutkijoiden yhteiskokouksissa sovittiin tutkimuksen yleiskehiksestä ja eräistä käsitteistä. Tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena oli tuottaa vertailuaineistoa siitä, miten aikuiskasvatus toimii kussakin pohjoismaassa työelämän yhteydessä. Niukoista resursseista johtuen ei kunnollista vertailuasetelmaa saatu syntymään, mutta saatujen tulosten perusteella voidaan päätellä kuitenkin jotakin eri maiden samankaltaisuuksista ja eroista tällä alueella.

Tutkimusraportin lukemista saattaa jonkin verran vaikeuttaa se, että Tanskan ja Norjan raportit on kirjoitettu heidän omilla kielillään. Suomen ja Ruotsin raportit ovat ruotsinkielisiä. Sensijaan yhteenvedo kansallisissa tutkimuksissa havaituista kehityspiirteistä on ruotsiksi, suomeksi ja englanniksi. Koska on mahdotonta esitellä kaikkien maiden tutkimuksia, niin

seuraavassa tarkastellaan lyhyesti vain Suomen raporttia. Suomen osalta tutkimus suoritettiin seitsemässä eri teollisuuslaitoksessa, joista kerättiin 746 henkilön tutkimusaineisto kyselylomakkeen avulla. Koska tutkimuksessa haluttiin tehdä vertailuja eri henkilöstöryhmien välillä, valittiin tutkimusaineisto siten, että siihen tulivat suunnilleen saman suuruisina ryhminä mukaan johtavat toimihenkilöt, tekniset toimihenkilöt, konttoritoimihenkilöt sekä suoritusastan työntekijät. Viimeksi mainituista erotettiin vielä omaksi ryhmäkseen luottamusmiehet, jotka koulutuksellisesti poikkeavat selvästi muista työntekijöistä.

Tutkimuksessa todettiin, että työnantajan järjestämään koulutukseen (ulkoiseen tai sisäiseen) ovat suhteellisesti selvästi eniten osallistuneet johtavat ja tekniset toimihenkilöt. Näyttääkin siltä, että työnantajat näkevät koulutusvastuunsa nykyisin yksipuolisesti johdon kouluttamisena.

Ay-liikkeen koulutukseen ovat taas suhteellisesti selvästi muita enemmän osallistuneet luottamusmiehet. Todettakoon että kun heidän osallistumisensa tällaiseen koulutukseen oli 66 %, niin se muiden suoritusastan työntekijöiden keskuudessa oli vain 5 %. Konttoritoimihenkilöt, jotka ovat osallistuneet suhteellisen vähän sekä työnantajan että ay-liikkeen koulutukseen, ovat kuitenkin osallistuneet suhteellisesti eniten vapaa-aikanaan erilaiseen aikuiskasvatustoimintaan. Kaikkein huonoimmassa asemassa koulutuksellisesti(kin) ovat tavallisesti suoritusastan työntekijät. He ovat osallistuneet selvästi muita henkilöstöryhmiä vähemmän kaikkeen aikuiskasvatustoimintaan. Myös vapaa-ajan opintotoimintaan osallistuminen on heidän kohdallaan erittäin vähäistä. Tutkimustulokset tukevat siis Bergstenin (1977) käsitystä siitä, että työrooli määrää hyvin

pitkälle myös henkilön vapaa-ajanviettotavan, sen aktiivisuuden tai passiivisuuden.

Yleistäen voidaan todeta, että kun valtiovalta huolehtii tällä hetkellä lähinnä työttömien ja työllisyysuhan alaisen henkilöiden työllisyyskoulutuksesta, niin työnantajat huolehtivat oman henkilöstönsä — ensisijaisesti johtavien ja teknisten toimihenkilöiden — ammatillisesta lisäkoulutuksesta. Ammattiyhdistysliike huolehtii puolestaan luottamustehtävissä tarvittavien tietojen ja taitojen antamisesta omille luottamushenkilöilleen.

Tutkimuksessa selvitettiin myös monia muita asioita, kuten halukkuutta eri aineiden / asioiden opiskeluun, osallistumisen esteitä, tietoa ja tyytyväisyyttä koulutuspalveluksiin. Uutena lähestymiskulmana aikuiskasvatukseen on esillä myös aikuiskasvatusten vaikutusten selvittäminen. Tämä tapahtui tutkimalla aikuiskasvatuksen vaikutusta vastaajien ammatilliseen liikkuvuuteen sekä heidän käsityksiinsä eräistä työelämän keskeisistä perusristiriidoista. Tulosten perusteella työnantajan koulutuksella näyttää olevan vaikutusta sekä liikkuvuuteen että tutkittuihin ideologisiin käsityksiin. Ay-koulutuksella näyttää myös olevan vaikutusta vain jälkimmäiseen. On kuitenkin todettava, että tutkimuksessa ei pystytty tarkasti selvittämään, johtuivatko havaitut erot koulutuksesta vai jostakin muusta syystä.

Mainittakoon vielä pari keskeistä seikkaa eri maiden raporttien yhteenvedosta. Tanskassa laskettiin 1970-luvun alkupuolella henkilöstönkoulutuksen kustannusten olevan noin 500 miljoonaa Tanskan kruunua vuodessa, Ruotsissa vastaavat kulut olivat noin 750 miljoonaa Ruotsin kruunua. Suomessa vastaava summa oli teollisuuden henkilöstökoulutuksen osalta (1974) noin 250 miljoonaa markkaa.

Norjasta ei vastaavaa tietoa saatu. Kaiken kaikkiaan kuitenkin voidaan havaita, että henkilöstönkoulutuksessa on kysymys suurista summista. Eräs työelämän henkilöstönkoulutusta koskeva johtopäätös oli se, että työnantajat yleensä vähentävät koulutustaan laskusuhdanteen aikana.

Ruotsissa ei kuitenkaan viimeisen laskusuhdanteen aikana enää kyseistä laskua havaittu, koska yhteiskunnan taholta tarjottiin taloudellista tukea henkilöstönkoulutusta varten. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että kun yhteiskunnan taholta lisätään koulutusinvestointeja laskusuh-

danteen aikana (koulutusta käytetään työvoimapolitiikan välineenä), niin yksityisellä sektorilla työnantajat vähentävät yleensä koulutustaan ja investointejaan siihen.

Jukka Tuomisto

Toimitukselle saapunutta kirjallisuutta

Eräät kustantajat ovat lähettäneet toimitukselle kirjallisuutta esiteltäväksi ja arvioitavaksi. Olemme saaneet mm.

Asp, Erkki — Peltonen, Matti. Työnsosiologia. Otava 1980.

Enwald, Liisa. Luova kirjoittaja. Gummerus 1980.

Esslin, Martin. Draaman perusteet. Gummerus 1980.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. Teema-haastattelu. Gaudeamus 1980.

Ihalainen V.J. Kasvatuksen kentältä. Gaudeamus 1980.

Jussila, Martti - Toivonen, Riitta. Oppilaan tuntemuksesta opetukseen. Gaudeamus 1979.

Lozanov, G. Suggestopedia. Gummerus 1980.

Marton, F. et. al. Oppimisen ohjaaminen.

Weilin & Göös 1980.

Räty, Olli. Työ ja ammatillinen koulutus.

Weilin & Göös 1979.

Stammers, R. - Patrick J. Kouluttaminen työelämässä. Weilin & Göös 1978.

Suonperä, Matti. Ammattikasvatuksen didaktiikan perusteet. Otava 1979.

Takala, Sauli. Kasvatus- ja opetusalan sanasto. Suomi-englanti-suomi. Otava 1980.

Uusikylä, Kari. Miten kuvaan opetustapahtumaa. Gaudeamus 1980.

Wilenius, Reijo. Ihminen ja työ. Gummerus 1981.

Kirjoittajat

Rainer Aaltonen, HuK, Tampereen yliopiston vt. aikuiskasvatuksen assistentti

Aulis Alanen, YT, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen dosentti

Yrjö Engeström, FK, Suomen Akatemian tutkimusassistentti

Ritva Jaku-Sihvonen, KL, Valtion koulutuskeskuksen erikoissuunnittelija

Matti Peltonen, KT, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professori

Ilkka Tervonen, YK, Kansalais- ja työväenopistojen liiton tiedotussihteeri.

Jukka Tuomisto, YK, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti, Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran esimies.

Jaakko Virkkunen, FK, Valtiovarainministeriön järjestelyosaston apulaiskoulutuspäällikkö.

Toimikunnat työskentelevät

Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelman mukaisesti on opetusministeriö asettanut kolme toimikuntaa ja yhden työryhmän. Virkamiestyönä on aloitettu muutamia selvityksiä, kuten voimavarojen ja kustannusten jaon kartoittaminen sekä selvitys peruskoulun ja lukion tutkintojen suorittamisesta aikuisiässä.

Seuraavassa toimikuntien ja työryhmän tehtävät ja jäsenet:

AIKUISOPISKELIJAN OPINTOSOSIAALINEN ASEMA

Toimikunnan tehtävänä on

- 1) kartoittaa tehtäväalueittain ja organisaatiomuodoittain aikuisopiskelijan nykyinen opintososiaalinen tilanne;
- 2) laatia arvioiva selvitys käytössä olevista opintososiaalisen tuen muodoista ja perusteista;
- 3) tehdä Aikuiskoulutuskomitean ja Opintovapaakomitean mietintöjen periaatteelliselta pohjalta kokonaisuus aikuiskoulutuksen sosiaalitaloudellisista järjestelyistä sekä opiskelijan ja hänen perheensä toimeentulon turvaamisesta kiinnittäen huomiota mm.
 - a) välittömiin opiskelukustannuksiin,
 - b) toimeentulokustannuksiin,
 - c) muihin aikuisopiskelun sosiaalis-taloudellisiin tekijöihin sekä
 - d) opintososiaalisen tukijärjestelmän (-järjestelmien) yhtenäistämiseen sekä hallinnon kehittämiseen; sekä
- 4) laskea tekemiensä ehdotusten taloudelliset vaikutukset.

Toimikunnan tulee saada työnsä valmiiksi vuoden 1982 loppuun mennessä.

Toimikunnan puheenjohtajana on lainsäädäntöneuvos Reijo Kärkkäinen sekä jäsenenä rehtori Roger Andersson, koulutussihteeri Teuvo Ikonen, osastopäällikkö Tauno Jouhtimäki, johtaja Eero Kurri, koulutoimentarkastaja Unto Lappalainen, osastopäällikkö Jaakko Lehtonen, VTM Arja Mäkeläinen, asiamies Jarmo Rantanen, vanhempi budjettisihteeri Heikki Seppälä ja koulutussihteeri Pentti Öhman.

AIKUISTEN AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS

Toimikunnan tehtävänä on

- 1) selvittää aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen tarve yhteistyössä ammattikasvatushallituksen ja Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan kanssa;
- 2) koulutustarve huomioon ottaen inventoida ja arvioida nykyiset aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen luonteiset koulutusohjelmat;
- 3) osoittaa nykyisten koulutusohjelmien kehittämislinjaukset;
- 4) suunnitella tarvittavilla ammattialoilla koulutuksen runko-ohjelmien perusteet;
- 5) tehdä esitys aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen organisoimiseksi; sekä
- 6) tehdä tarpeellisiksi katsomansa ehdotukset lainsäädännöllisiksi ja muiksi toimenpiteiksi samoin kuin selvittää tekemiensä ehdotusten taloudelliset vaikutukset.

Toimikunnan tulisi saada työnsä tehdyksi 30.6.1983 mennessä.

Toimikunnan puheenjohtajana on toimistopäällikkö Pentti Rauhala sekä jäsenenä toimistopäällikkö Olavi Eloranta, koulutoimentarkastaja Lars Engelholm, opettaja Jyrki Helin, apulaisjohtaja Heikki Hirvinen, rehtori Kyösti Kaskirinne, opettaja Simo Nieminen, rehtori Anna-Liisa Nurmela, kotitalousopettaja Raili Sandelin, osastopäällikkö Eero Solala ja kouluttaja Airi Voipio.

AIKUISTEN AMMATILLINEN LISÄKOULUTUS

Toimikunnan tehtävänä on

- 1) määrittellä aikuisten keskeiset peruskoulutuksen jälkeiset ammatilliset lisäkoulutustarpeet ja koulutuksen painotusalueet;
- 2) tehdä työnsä alkuvaiheessa erikseen esitys kyseisen koulutusalan edellyttämistä kiireellisistä toimenpiteistä, joihin tulisi välittömästi ryhtyä;
- 3) tehdä esitys omasta jatkotyöstään vuoden 1981 loppuun mennessä ottaen huomioon seuraavassa mainittavat osatehtävät;
- 4) määrittellä aikuisväestön oikeudet saada ammatillista lisäkoulutusta sekä velvollisuudet osallistua siihen;
- 5) määrittellä eri koulutusorganisaatioiden velvoitteet, vastuut ja mahdollisuudet ko. koulutuksen järjestämisessä;
- 6) tehdä esitys aikuisten ammatillisen lisäkoulutuksen organisoimisesta ja koordinoimisesta;
- 7) tehdä esitys aikuisten ammatillisen lisäkoulutustarpeen seurantarjestelmän luomisesta; sekä
- 8) tehdä tarpeelliseksi katsomansa ehdotukset lainsäädännöllisistä ja muista toimenpiteistä samoin kuin selvittää tekemiensä ehdotusten taloudelliset vaikutukset.

Toimikunnan tulisi saada työnsä tehdyksi 30.6.1983 mennessä.

Toimikunnan puheenjohtajana on ylijohtaja Reijo Virtanen sekä jäsenenä opettaja Pekka Dementjeff, rehtori Jan-Erik Granö, tutkija Jouko Jussila, koulutuspäällikkö Juhani Jääskeläinen, rehtori Veli Lehtinen, yliopettaja Eero Leminen, osastopäällikkö Aulis Lintunen, rationalisointisihteeri Antti Mattila, esittelijä Seppo Niinivaara, rehtori Jukka Peltola, professori Matti Peltonen, koulutuspoliittinen asiamies Kari Purhonen, rehtori Markus Sauri ja apulaisprofessori Simo Seppo.

JATKUVAN KOULUTUKSEN TYÖRYHMÄ

Valtioneuvoston 7.6.1978 tekemässä päätöksessä aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista todetaan, että ”koulutusjärjestelmää kehitetään jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti siten, että eri koulutusasteet ja -muodot kiinteästi nivELYTYVÄT TOISIINSA ja että järjestelmällinen ja joustava opiskelu on mahdollista kaikkina ikäkausina”.

Työryhmän tehtävänä on periaatepäätöksen mukaisen jatkuvan koulutuksen periaatteen koulutusjärjestelmälle ja sen kehittämisen suunnittelulle asettamien vaatimusten selvittäminen.

Työryhmän puheenjohtajana on suunnittelupäällikkö Liekki Lehtisalo sekä jäsenenä opetusneuvos Olavi Alkio, osastopäällikkö Markku Linna, ylijohtaja Reijo Virtanen ja ylijohtaja Yrjö Yrjönsuuri sekä sihteerinä suunnittelija Kaarina Lyytikäinen, tutkija Mirja Prepula ja esittelijä Seppo Niinivaara.

Aikuiskasvatuksen ilmentyminen

Lehden toimituskunnan tarkoituksena on julkaista Aikuiskasvatusta kuluva vuonna kolme numeroa, joista viimeinen on kaksoisnumero.

Lehden palstat ovat avoimet kaikille kirjoittajille, jotka ovat kiinnostuneita aikuiskasvatuksen tutkimuksesta ja alan kehittämisestä. Erityisesti artikkelit, joissa otetaan tämän numeron sisältöön, ovat tervetulleita.

Aikataulu

2/81 — artikkelit toimitukselle viimeistään 21.8.

3—4/81

— artikkelit toimitukselle viimeistään 23.10.

Mukaan toimintaan

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura kutsuu kaikkia alalla työskenteleviä ja aikuiskasvatuskysymyksistä kiinnostuneita henkilöitä mukaan seuran toimintaan.

Seuran tarkoituksena on aikuiskasvatustyön tukeminen ja edistäminen. Tässä tarkoituksessa pyritään aikaansaamaan alan tutkimus- ja selvitystoimintaa, harjoittamaan julkaisu-, esitelmä-, luento- yms. toimintaa sekä järjestämään ja tukemaan alan koulutusta ja siihen verrattavaa toimintaa. Seura on alan työntekijöiden valtakunnallinen yhteistyöjärjestö. Se on perustettu vuonna 1940.

Jäsenmaksu on nykyisin 50,— markkaa (opiskelijajäsenet 30,—). Jäsenetuna on mm. ilmainen Vapaan sivistystyön vuosikirja (kirjakauppahinta noin 70 markkaa). Jäseneksi liittyminen käy parhaiten lähettämällä vapaamuotoinen liittymisilmoitus tai soittamalla seuran sihteerialle taikka esimiehelle.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura

Osoite: Tampereen yliopisto

Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos

PL 607

33101 Tampere 10

Puhelin: Esimies 931-156553

Sihteeri 931-156551

Suomen aikuiskasvatuksen Bibliografia 1972—1978

Tarpeellinen käsikirja kaikille aikuiskasvattajille.

Sisältää luettelon kaikesta ko. ajanjaksona alalla ilmestyneestä kirjallisuudesta, monistemateriaalista, opinnäytetöistä, tutkimuksista sekä 76 aikakauslehdestä kerätyn artikkeliluettelon (yht. 2313 nimikettä). Bibliografiassa on sekä asia- että henkilöhakemisto. Se on julkaistu Tampereen yliopiston julkaisusarjassa, Acta Universitatis Tamperensis, Ser. A, Vol. 124. Saatavana (joko suoraan tai tilaamalla) kirjakaupoista tai tilaamalla Tampereen yliopiston paperikaupasta (osoite: Tampereen yliopisto, Kalevantie 4, 33100 Tampere 10; puhelin 931-21818). Hinta 36 mk (+ postikulut).

Tilaa aikuiskasvatus

Olet lukenut Aikuiskasvatuksen 1. numeron. Toivottavasti se antoi Sinulle virikkeitä työhösi ja muuhun toimintaasi.

Lehden julkaiseminen edellyttää tilaajakuntaa ja vuositilaaja saa Aikuiskasvatuksenkin varmimmin, joten toimi ja tilaa se oikealla tilauslipukkeella.

Toimituksen osoite on: Kansanvalistusseura, Museokatu 18 A, 00100 Helsinki 10. Tilauksesi voit toimittaa myös soittamalla puh. 90-406632.

Tilaan Aikuiskasvatuksen 1981 hintaan 30 mk.

Nimi:

Lähiosoite:

Postinumero:

Allekirjoitus:

