

# AIKUISKASVATUS

*Jukka Tuomisto*

**Kehittämistyön kosket, karikot ja suvannot**

*Urpo Harva*

**Pedagogiikka, andragogiikka ja kasvatus**

*Rainer Aaltonen*

**Snellmanin oppi kasvatuksesta**

*Jaakko Virkkunen*

**Henkilöstökoulutuksen tämän hetken ongelmia**

*Aulis Alanen*

**Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittymisestä**

*Eero Pantzar*

**Aikuisopetuksen oppimateriaalin kehittäminen**

*Helena Kekkonen*

**Rauhankasvatustyötä käytännössä**

**Keskustelua**

**Kirjallisuutta**

**2/1981**

# Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen  
aikakauslehti

numero 2/1981

*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. 90-406 632  
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>Jukka Tuomisto</i>	Kehittämistyön kosket, karikot ja suvannot . . . . .	42
<i>Urpo Harva</i>	Pedagogiikka, andragogiikka ja kasvatus . . . . .	44
<i>Rainer Aaltonen</i>	Snellmanin oppi kasvatuksesta: lähtökohtia . . . . .	45
	XI Kansansivistyskokous . . . . .	50
<i>Jaakko Virkkunen</i>	Henkilöstökoulutuksen tämän hetken ongelmia . . . . .	51
	Kosti Huuhkasta professori . . . . .	53
<i>Aulis Alanen</i>	Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittämisestä . . . . .	54
<i>Eero Pantzar</i>	Aikuisopetuksen kehittäminen on myös oppimateriaalin kehittämistä . . . . .	60
<b>Katsaus</b>		
<i>Helena Kekkonen</i>	Rauhankasvatustyötä käytännössä . . . . .	64
<b>Keskustelua</b>		
<i>Jukka Tuomisto</i>	Avoimen korkeakoulun avoimet ongelmat . . . . .	68
<b>Kirjallisuutta</b>		
<i>Matti Peltonen</i>	Aikuisdidaktiikan perusaineksia (Jaakko Virkkunen) . . . . .	70

Helena Kekkoselle rauhankasvatuspalkinto

Koulutustilaisuuksia

Kirjoittajat

Ohjeita kirjoittajille

## ***Kehittämistyön kosket, karikot ja suvannot***

*Aikuiskasvatuksen suunnittelu- ja kehittämistyö on saavuttamassa maassamme ennennäkemättömän laajuuden. Näin voidaan sanoa, jos mitapuuna pidetään sen piirissä työskentelevien henkilöiden lukumäärää. Ainakin ulkonaisesti näyttää siltä, että kehittäminen etenee koskena kohisten. Kehittämisorganisaation rinnalle perustetaan yhä uusia toimikuntia ja työryhmiä. Lääni- ja kuntataso tuo omista uomistaan lisävoimaa tähän toimintaan. On kuitenkin muistettava, että kosken kuohujen alla vaanivat kivet ja salakarit, joiden väistäminen vaatii niiden sijainnin tarkkaa tuntemista, ennakoita huomioon ottamista ja vakaata kättä perämelan varressa. Tällä hetkellä eletään kehittämistyössä vauhdin hurmassa. Kun venhe keran on saatu liikkeelle, niin antaa mennä, edessä on joka tapauksessa avarammat vedet. Mutta jotta pahoilta tärskyiltä vältyttäisiin, olisi nyt hetkeksi syytä ohjata venhe kosken välisuvantoon, tutkailla kehittämistyön salakareja ja miettiä, miten ne olisi paras ohittaa. Tämä voi tapahtua vain käymällä kaikilla tasoilla avointa ja rehellistä keskustelua kehittämisen lähtökohdista, ongelmista ja päämääristä.*

*Kuten tämän lehden edellisessä numerossa kerrottiin, on opetusministeriö asettanut aikuiskasvatuksen kehittämisen yleissuunnitelman mukaisesti kolme toimikuntaa, nimittäin aikuisopiskelijan opintososiaalista asemaa pohtivan toimikunnan sekä erikseen toimikunnat aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen ja ammatillisen lisäkoulutuksen kehittämistä varten. Lisäksi opetusministeriö asetti työryhmän selvittämään jatkuvan kasvatuksen periaatteen koulutusjärjestelmälle ja sen kehittämiseksi asettamia vaatimuksia. Kesän aikana päätettiin perustaa vielä kaksi uutta toimikuntaa, joista toinen pohtii kunnallista ja toinen järjestömuotoista aikuiskasvatusta. Ne aloittavat toimintansa heti, kun niiden kokoonpanosta on päästy yksimielisyyteen.*

*Tällä hetkellä ainakin Pohjois-Karjalan, Mikkelin, Kuopion, Vaasan, Kymen ja Hämeen lääneissä on käynnissä tai ollaan parhaillaan aloittamassa aikuiskasvatuksen suunnittelu- tai kehittämistoimintaa. Käytännön selvitys- yms. tehtävistä huolehtivat lähinnä lääninhallitusten koulutussuunnittelijat. Keskiasteen koulutussuunnittelu vie tosin monissa lääneissä lähes kokonaan heidän aikansa, joten aikuiskasvatuksen suunnittelu tapahtuu eräänlaisena sivuharrastuksena. Eräät lääninhallitukset ovat haकेutuneet kehittämistyön alettua yhteistyöhön yliopistojen kanssa. Periaatteessa tämä on hyvä ratkaisu. Koska yliopistojen aikuiskasvatukselliset resurssit ovat vähäiset, voi tämä yhteistyö tulla kysymykseen vain joidenkin lääninhallitusten kanssa.*

*Kuntatasolla aikuiskasvatuksen kehittämistyö lähti käyntiin jo 1970-luvun loppupuolella, jolloin eräät kunnat perustivat omia komiteoitaan tai työryhmiään paikallisen aikuiskasvatustarpeen kartoittamiseksi ja toiminnan kehittämiseksi. Tässä olivat edelläkävijöinä mm. Helsingin kaupunki ja Rantasalmen kunta. Tällä hetkellä kehittämistyöryhmiä on ainakin Kuopiossa, Vaasassa, Tampereella ja Espoossa. Myös Lahdessa on tietävästi hankkeilla työryhmän perustaminen. Suunnittelu on lähinnä keskittynyt suuriin asutuskeskuksiin, joissa tarjontaa on kyllä runsaasti, mutta se ei ole aina tasapainossa kuntalaisten tarpeitten kanssa. Ongelmat liittyvät niissä lähinnä aukkopaiikkojen etsimiseen, toiminnan koordinointiin ja siitä tiedottamiseen. Pienissä kunnissa taas ongelmana on yleensä lisäresurs-sien saaminen.*

Kun kehittämistyötä tapahtuu nyt kaikilla tasoilla, herää kysymys, kenen tulisi ohjata, valvoa ja koordinoita tätä toimintaa? Aikuiskoulutuksen johtoryhmä on katsonut asiakseen läänintasolla tapahtuvan toiminnan seuraamisen. Mitään varoja sillä ei kuitenkaan ole tällaiseen toimintaan osoitettavissa. Lääninhallitusten kouluosastoille lähettämässään kirjeessä johtoryhmä on esittänyt, että tässä vaiheessa tulisi keskittyä ennen muuta voimavarojen inventointiin, aikuiskoulutustarpeen selvittämiseen, nykyisten voimavarojen mahdollisimman tehokkaaseen käyttöön sekä kehittämisen esteiden kartoittamiseen. Viimeksimainitun kohdan osalta kirjeessä todetaan, että mikäli esteiden poistaminen edellyttää valtakunnallisia ratkaisuja, voidaan niistä samoin kuin muistakin kehittämissuunnitelmista tehdä esityksiä johtoryhmälle tai opetusministeriölle. — Tietävästi johtoryhmä aikoo tämän syyskauden aikana kutsua lääninhallitusten edustajat koolle keskustelemaan kehittämistyön nykytilasta ja siihen liittyvistä ongelmista. Tämä on varmasti tarpeellista, jotta ei tehtäisi päällekkäistä työtä ja haastattaisi muutenkin vähäisiä voimavaroja. Tällöin tulisi pohtia myös sitä, mitkä ovat sellaisia ongelmia, joiden selvittämisessä tarvitaan apuna kokeilu- ja tutkimustoimintaa ja mitkä ovat ratkaistavissa jo nykyisen tietämyksemme varassa.

Kunnissa tapahtuvaa kehittämistoimintaa ei tällä hetkellä ohjaa tai koordinoi kukaan. Johtoryhmän resurssit eivät siihen luonnollisesti riitä. Parhaiten tämä tehtävä ilmeisesti sopisi kunnallisille keskusjärjestöille, kaupunki- ja kunnallisiitoille. Ne voisivat huolehtia myös aikuiskasvatuksellisen asiantuntemuksen lisäämisestä kunnissa järjestämällä työntekijöilleen ja luottamushenkilöilleen tähän liittyvää koulutusta ja seminaareja. Keskusjärjestöt voisivat huolehtia myös siitä, että saadut kokemukset tulisivat heti kaikkien käyttöön.

Kaiken kehittämiskuohunnan keskellä on kuitenkin koko ajan muistettava, että varsinainen kehittämistyö tapahtuu yksittäisten aikuiskasvattajien ja -opiskelijoiden välisenä vuorovaikutusprosessina. Toiminnan määrällinen ja hallinnollinen kehittäminen luo — toivottavasti — edellytyksiä tälle kasvu- ja kasvatustapahtumalle. Koko kehittämistyön onnistuminen riippuu paljolti siitä, miten kentällä toimivat aikuiskasvattajat, ja -kouluttajat pystytään innostamaan itsensä, opetuksensa ja ammattitaitonsa jatkuvaan kehittämiseen. Tätä ei ole ilmeisesti vielä oikein oivallettu, sillä esim. kehittämisorganisaation projektisuunnitelmassa "Aikuiskouluttajien koulutus" on sijoitettu vasta toisessa vaiheessa suoritettaviin osaprojekteihin.

On siis kysyttävä, onko painopiste nykyisessä suunnittelu- ja kehittämis-toiminnassa asetettu oikein? Valtiollisella tasolla toimiva kehittämisorganisaatio paisuu jatkuvasti, kun sen sijaan kunnallisella tasolla, missä toiminta viime kädessä tapahtuu, on pulaa sekä taloudellisista että henkisistä resursseista. Kysyä myös voi, mikä on läänintason merkitys suunnittelukonaisuudessa? Vaikka meillä on jo olemassa varsin runsaasti yleisiä ja eri sektoreita koskevia suunnitelmia ja kehittämissuunnitelmia, niin niitä tuetaan jatkuvasti lisää. Sen sijaan varsinaista opetusta ja sen edellytyksiä koskeva kehittäminen on olematonta. Nyt olisi tarkkaan pohdittava sitä, miten käytössä olevat henkiset ja aineelliset resurssit saataisiin parhaiten hyödyttämään kentällä tapahtuvaa aikuiskasvatusta. Kehittämisen suunnittelusta pitäisi vähitellen päästä varsinaiseen kehittämissuunnitelmaan.

Jukka Tuomisto

# Urpo Harva

## Pedagogiikka, andragogiikka ja kasvatus

Harva, Urpo, 1981. *Pedagogiikka, andragogiikka ja kasvatus. Aikuiskasvatus 1,2, 44—45.* — Artikkelissa analysoidaan andragogiikka ja pedagogiikka -käsitteitä sekä niiden käyttöä. Siinä tehdään myös ero aikuisten opettamisen peruskäsitteiden aikuiskoulutuksen ja aikuiskasvatuksen välille.

Kreikan sana *pais*, gen. *paidos*, tarkoittaa a) poikaa ja b) tyttöä, siis c) nuorta. *Paidagōgo*'s oli (tavallisesti) sivistynyt orja, joka vei pojan kouluun ja piti hänestä siellä huolta (tyttöjä ei antiikin Kreikassa pantu kouluun). Sanan jälkimmäinen osa tulee verbistä *agein*, joka merkitsee johdattamista, kasvattamista. *Paidagōgia* on pojan johdattamista, kasvattamista, *paidagōgikē tekhnē* on siinä tarvittavaa tekniikkaa, taitoa eli tiedettä.

Yhteiskunnallisista oloista johtuen *paidagōgia* kohdistui aluksi vain nuoriin ja nimenomaan poikiin. Mutta esim. jo Platonilla *paidēia* tarkoittaa kummankin sukupuolen, ihmisen, elinikäistä kasvatusta.

Pedagogiikka on tarkoittanut viime vuosikymmeniin asti yleensä nuorten kasvatusta koskevaa oppia, kuten näkyy esim. yliopistojen pedagogiikan (kasvatusopin, kasvatustieteen) kurssivaatimuksista. Platonista alkaen monet suuret pedagogit, mm. Comenius, ovat puhuneet myös aikuisten kasvattamisesta. Tällä vuosisadalla on ruvettu kehittelemään erityisesti aikuisten kasvattamista käsittelevää oppia. Jo Herbart käytti siitä nimeä andragogiikka. Termin tarpeellisuutta ovat monet tutkijat puoltaneet, mm. H. Hanselmann teoksessaan *Andragogik* (1951).

Andragogiikka-sana on muodostettu kreikasta analogisesti pedagogiikka-sanan kanssa. *Aner*, gen. *andros*, tarkoittaa a) miestä ja b) aikuista ihmistä. Andragogia on aikuisen kasvattamista, andragogi on aikuisten kasvattaja. Olen käyttänyt myös sanaa androdidaktiikka.

Andragogiikka-sana ei ole tullut kovin yleiseen käyttöön. Sitä käytetään kuitenkin runsaasti esim. Hollannissa (Amsterdamin yliopistossa on andragogiikan laitos) sekä sosialistisissa maissa, varsinkin Jugoslaviassa.

Kuten sanotusta näkyy andragogiikka-sana on filologisesti hyvä ja kunniallisesti syntynyt.

Sanotaan, että kasvatus on yhtenäinen kokonaisuus läpi elämän (lifelong integrated education), joten ei ole syytä puhua erityisestä ai-

kuisten kasvatuksesta, andragogiasta, ja sitä käsittelevästä opista, andragogiikasta. Tosiasia kumminkin on, että ihmiselämä sekä biopsykologisesti että sosiologisesti tarkasteltuna jakaantuu kahteen pääperiodiin, nuoruuteen ja aikuisuuteen, ja että vastaavasti nuoreen ja aikuisen kohdistuva kasvatus on luonteeltaan erilaista mm. tavoitteiden ja metodien suhteen. Kokemus on alusta alkaen osoittanut, että nuoria ja aikuisia varten pitää olla eri kasvatusinstituutit. Yhä selvemäksi on käynyt, että kumpaakin ryhmää varten on koulutettava erilaiset opettajat.

Tämän erilaisuuden näkeminen ei tietenkään estä näkemästä kasvatusta elinikäisenä prosessina.

Nuorten kasvatukseen on yhtenä muotona kuulunut ja kuuluu koulu ja koulutus. Myös aikuisia voidaan ja pitääkin kouluttaa, siis antaa aikuiskoulutusta. Mutta humanistiseen ihmiskäsitykseen ja demokratiaan nojaten vastustan sitä pyrkimystä, että aikuiskasvatus su-pistetaan koulutukseksi, mihin viittaa aikuiskasvatus-sanan syrjäyttäminen sanalla aikuiskoulutus.

Koulu (ja siihen rinnastettavat kurssit) on formaalista toimintaa määrättyine kestoineen, tavoitteineen ja todistuksineen, jotka tuovat määrätyn pätevyuden. Koulu on viranomaisen käsissä, ei lasten ja opettajien. Se osa aikuiskasvatuksesta, jota sanotaan vapaaksi sivistystyöksi, on ytimeltään informaalista toimintaa eikä koulutusta. Se on tai sen ainakin pitäisi olla opiskelijoiden ja heidän opettajien käsissä, siis autonomista.

Jos aikuiskoulutus-sanan käyttö pro aikuiskasvatus ei tähtää vapaan sivistystyön, informaalisen aikuiskasvatuksen, syrjimiseen, on kysymyksessä kielellinen huolimattomuus. Missään muussa tuntemassani kielessä aikuiskasvatusta ei nimitetä koulu-sanasta johdetulla termillä, vaan käytetään esim. sanaa education, Bildung, utbildning, dannelse. Elinikäinen koulutus on käsite-monstrumi. Jo Platon

tähdensi, että kasvatuksen pitää alkaa ei vain kehdestä vaan kohdusta. Tänään tiedämme yksityiskohtaisemmin prenataalisen kasvatuksen merkityksen. Joka kuuntelee kieleemme geniusta, havaitsee, kuinka mieletöntä on puhua

sikiön koulutuksesta. Sikiön kasvatuksesta (tietenkin vain äidin kautta) sitä vastoin voimme puhua, sillä missä on kasvamista, siinä — ja vain siinä — on tai ainakin voi olla sijaa kasvatukselle.

*Rainer Aaltonen*

## Snellmanin oppi kasvatuksesta: lähtökohtia

*Aaltonen, Rainer, 1981. Snellmanin oppi kasvatuksesta: lähtökohtia. Aikuiskasvatus 1,2, 45—50. — Artikkelissa teoreettisen ja käytännöllisen toiminnan elämäkerralliseen erotteluun nojautuen J.V. Snellmanin kasvatusta koskevien ajatusten peruslähtökohtia ja niistä johtuvaa kasvatuskäsitystä. Kasvatus on Snellmanin mukaan sosiaalisiaatiotahtuma, jonka avulla yksilöstä muokataan perinteen tunteva ja kokonaisuuden, valtion, edun tiedostava kansalainen. Se on elinikäinen prosessi, joka alkaa lapsena kodin kasvatuksena, jatkuu koulun opetuksena ja saavuttaa tavoitteensa, ”järjen ja vapauden”, aikuisena itsekasvatuksessa.*

### *Johdannoksi*

Suomalaisen kasvatustieteen oppitraditiossa voidaan sen tieteellisten lähtökohtaletusten perusteella erottaa kolme ajallisesti toisiaan seuraavaa virtausta tai paradigmat. Varhaisin näistä on **hegeliläinen virtaus**, joka sijoittuu suurin piirtein vuosiin 1830—80, kasvatustieteen (tieteen) etabloitumiseen yliopistollisena oppiaineena, ja jonka tärkeimmät edustajat olivat J.V. Snellman ja Z.J. Cleve. Tämän jälkeen seurasi **herbartilainen virtaus** noin vuosina 1880—1920; sen tunnetuin edustaja Suomessa oli Mikael Soininen. Ja viimeksi, lähes koko itsenäisyyden ajan, on muodossa tai toisessa vaikuttanut **positivistinen virtaus**.<sup>1)</sup>

Näistä herbartilainen ja positivistinen virtaus ovat olleet niin voimakkaita, että hegeliläisyyden vaikutus kasvatustieteessä on tämän

vuosisadan puolella ollut lähes olematonta. Tämä on näkynyt tutkimusaiheiden valinnassa siten, että po. alue on joitakin poikkeuksia lukuunottamatta<sup>2)</sup> melkoisen tutkimatonta. Nyt tarvittaisiin erityisesti aate- ja oppihistoriallista tutkimusta, joka systemaattisesti lähestyisi aihettaan sen yhteiskunnallisista ja filosofisista edellytyksistä käsin, jottei kasvatustiede kokonaan unohtaisi juuriaan.

Kiinnostusta tällaiseen tutkimukseen näyttäisikin jonkin verran olevan olemassa<sup>3)</sup>. Voidaan jopa puhua jonkin asteisesta hengentieteellisen lähestymistavan renessanssista, mitä selvästi näyttäisi edistävän kasvatustieteen nk. kriisikehitys. Niinmuodoin ovat myös J.V. Snellmanin, kansallisfilosofimme, kasvatusta koskevat ajatukset teoreettisessa mielessä ehkä ajankohtaisemmat nyt kuin milloinkaan kulu-  
neen sadan vuoden aikana.



## Teoriasta käytäntöön

J.V. Snellmanin (1806—1881) massiivista elämäntyötä tarkasteltaessa lienee aluksi selkeämmän kokonaiskuvan saamiseksi syytä jaksaa se kahteen kauteen, jotka samalla myös ajallisesti puolittavat Snellmanin elämän:

1. **teoreettisen toiminnan kauteen**, joka pitkien ja perusteellisten yliopistoluokkien jälkeen jatkui väitöskirjatyönä (1835) ja edelleen kiihkeänä tieteellisenä luomisperiodina, jonka aikana syntyivät lähes kaikki hänen tietelliset teoksensa, huippuina Tübingenissä vuonna 1841 kirjoitettu ”Persoonallisuuden idea” (Versuch einer spekulativen Entwicklung der Idee der Persönlichkeit) ja Tukholmassa vuonna 1842 kirjoitettu ”Valtio-oppi” (Läran om staten); ja
2. **käytännöllisen toiminnan kauteen**, joka alkoi vuonna 1843 Snellmanin siirryttyä Kuopioon rehtoriksi ensin turhaan yliopistovirkoja haettuun, ja joka jatkui koko hänen lopun elämänsä lukuunottamatta muutamia välivuosia, joina hän toimi yliopiston professorina<sup>4)</sup>.

Teoreettisen toiminnan kautena Snellman rakensi Hegelin filosofiasta, tosin omintakeisesti kehitellen, systemaattisen järjestelmän, suomalaisen kansallisuusfilosofian, joka sitten toimi teoreettisena perusteluna käytännön kansallisuusohjelman läpiviemisessä, jolle hän omisti toisen puolen elämästään ja jonka hän pääpiirteissään muotoili tunnetussa kirjeessään Fredrik Cygnaeukselle kesällä 1840<sup>5)</sup>. Tälle teoreettiselle perustalle rakentuvat myös Snellmanin kasvatusta koskevat käsitykset.

Käytännön toiminnan Snellman aloitti julkaisemalla Kuopiassa kahta sanomalehteä: suomenkielistä ”**Maamiehen ystävä**” ja ruotsinkielistä ”**Saimaa**”. Ensiksi mainittu oli tarkoitettu lähinnä Savon maalaisväestölle, ja siinä hän kirjoitti selkeällä ja konkreettisella tavalla monista asioista, sekä teoreettisemmista että käytännöllisistä: laskuopista, isänmaan historiasta ja kirjallisuudesta sekä maatalouskysymyksistä — ”rankista, hinkaloista ja nauriista”, kuten hän kirjoitti entiselle opettajalleen ja ystävälleen J. J. Tengströmille. ”Saima” oli sen sijaan tarkoitettu sivistyneistölle; tässä hän esitti silloiselle suurelle yleisölle kansallisen uudistusohjelmansa, jota aikaisempina vuosina oli tieteellisessä työssään kehitellyt. Lehdessä kirjoitettiin taloudellisista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä tavalla, joka oli niissä oloissa täysin uutta. Keskeisiksi kysy-

myksiksi otettiin heti ensi numerosta lähtien suomalainen kirjallisuus ja suomi koulujen opetuskielenä. Toistuvasti palattiin kysymyksiin naisten asemasta, koululaitoksesta, elinkeinovapaudesta jne.<sup>6)</sup>

Saima herätti alusta alkaen suurta huomiota. Erityisesti ylioppilasosakunnissa otettiin Snellmanin ohjelma innostuksella vastaan: ”... kuin sähkökipinän sytyttämänä”, kirjoitti F. Collan, ”ovat kaikki leimahtaneet rakkauteen ja toimivaan intoon sen hyväksi, mikä meille suomalaisille on kallisarvoisinta”.<sup>7)</sup> Innostus johti myös toiminta: mm. Savo-karjalaisen osakunnan ylioppilaat alkoivat julkaista ja levittää kansankirjaisia, ”**Lukemisia Suomen Kansan Hyödyksi**” (1845), pohdiskeltiin kansankirjastojen ja kansakoulujen perustamista ja perustettiin ”**Suometar**” (1847).<sup>8)</sup> Kansaan, ”rahvaaseen”, kohdistuva sekulaarinen sivistystyö oli syntynyt.<sup>9)</sup>

Virallisella taholla sen sijaan ei seurattu suojein silmin Saiman julistusta: lehti lakkautettiin vuoden 1846 lopussa. Mutta ”valistus oli kuitenkin viritetty”, ja Snellman jatkoi suomalaisuusohjelmansa ajamista perustamalla uuden lehden, ”**Litteraturbladin**”, jonka muodolliseksi päätoimittajaksi tuli Elias Lönnrot.

Valtiollisissa oloissa tapahtui 1850-luvun puolivälissä muutos vapaampaan suuntaan, kun Aleksanteri II nousi valtaan. Uusi aika tunnusti Snellmanin ansiot: hänet nimitettiin ”siveysopin ja tieteiden järjestelmän” professoriksi vuonna 1856. Tässä ominaisuudessa hänet määrättiin väliaikaisesti hoitamaan myös kasvatustieteen professorin tehtäviä, kun kasvatustieteen oppituoli pätevien hakijoiden puuttuessa oli jäänyt täyttämättä v. 1860. Niinpä keväällä 1861 Snellman luennoi ”pedagogiikan järjestelmästä”.

Mutta tärkeämmät tehtävät odottivat vielä Snellmania: v. 1863 hänestä tehtiin senaattori ja rahaministeri. ”Ei esim. kirkollistoimikunnan päällikkö... vaan — huomattakoon — rahaministeri. Snellman oli tiedemiehenä luonnut kansallisen valtio-opin ja suomalaisen kansallisuustieteen, hän oli sanomalehtimiehenä soveltanut tieteellisen teorian yhteiskunnallisen elämän kaikille aloille, hän oli tähän mennessä esiintynyt kansallisen liikkeen johtavana teoreetikkona ja ideologina. Mutta nyt, kapitalismin läpimurtohetkellä, hän tulee, ei sivistysasiain, vaan talousasiain johtoon. Tärkeämpi ”aatetta” on pääoma. Sen läpimurtoa johtamaan tarvitaan kansallisen vallankumouksen nerokkaimmat aivot.”<sup>10)</sup>



Snellman pääsi korkeimmalla — ja olennaisimmalla — tasolla toteuttamaan nuoruutensa uudistusohjelmaa.

## ”Valtio-oppi” ja kansansivistys

Kasvatukseen liittyvät kysymykset ovat Snellmanin filosofisessa tuotannossa jo varhain mukana. ”Filosofian alkeiskurssin” ensimmäisessä vihkossa, ”Sielutieteen oppikirjassa”, (1837) Snellman esittää vankan uskonsa kasvatuksen voimaan.<sup>11)</sup> Tässä samoin kuin kurssin kolmannessa vihkossa, ”Oikeusopin oppikirjassa”, (1840) hän kehittää sitä käsitteistöä, jota hän sitten käyttää filosofisissa pääteoksissaan ja puhessaan kasvatuksesta.<sup>12)</sup> Viimeksi mainitun oppikirjan osassa ”Oppi siveellisestä oikeudesta eli yhteiskuntaoppi”, Snellman tuo esiin myös ne yleiset periaatteelliset näkemykset lasten kasvatuksesta<sup>13)</sup>, jotka hänen ”Valtio-oppi” -teoksessaan tulevat perusteellisen käsittelyn kohteeksi.

”Valtio-oppi” on teos, jossa Snellman selkeimmin kehittää ajatuksiansa yksilön ja yhteiskunnan välisistä suhteista. Se on samalla esitys yksilön toiminnan siveellisyydestä, eli sen tahtomisesta, ”mikä itsessään on totta ja oikeata.”<sup>14)</sup> Tähän yksilö pääsee toimimalla aluksi **perheen** ja sitten **kansalaisyhteiskunnan** ja **valtion** hyväksi. Hänen on saatettava pyrkimyksensä sopusointuun näiden korkeampien päämäärien kanssa, jopa tarpeen tullen uhrauduttava kokonaisuuden hyväksi. Sillä yksilön siveellisyys on siinä, että hän tietoisesti alistuu yhteiskunnan järjestykseen tuntiessaan sen järjellisuuden, koska ”sellainen menettelytapa, joka ei ainoastaan ole sopusoinnussa tavan ja lain kanssa (toiminnan **legaliteetti**), vaan on myöskin vapaaehtoista, vakaumukseen perustuvaa (toiminnan **moraliteetti**) — sellainen menettelytapa on siveellinen.”<sup>15)</sup>

Yhteiskunnan järjestys, sen järjellisyys on puolestaan siinä, ettei se ole mielivallan tuotetta, vaan syntynyt vuosituhansien kuluessa kansakunnan parhaimpien yksilöiden ajatusten ja työn tuloksena. Tässä järjestyksessä kansakunta ilmaisee juuri itselleen ominaisen laadun, **kansallishengen**, sen edellytykset ja tuotteet: tavat, lait, kielen ja sivistyksen. Näitä jokaisen kansan ja sen yksilön velvollisuutena on edistää ja vaalia, olla isänmaallinen. Tällöin siveellisyys todellistuu korkeimmassa asteessaan, valtiona.<sup>16)</sup>

Perheessä siveellisyys ilmenee siinä, ”että vanhemmat rakkaudella täyttävät velvollisuu-

tensa kasvattaessaan lapsiaan järkeviksi ja siveellisiksi eli, kuten jokapäiväisesti puhuen sanotaan, kunnan kansalaisiksi.”<sup>17)</sup> Lasten kasvatusta onkin Snellmanin mielestä perheen ja avioliiton päätarkoitus. Tämä tapahtuu siten, että kasvattaja koettaa totuttaa lasta hyvään tapaan opin ja esimerkin avulla. Yleisimmässä merkityksessään ei siis opetusta voi erottaa kasvatuksesta. Kuuliaisuus, rakkaus ja kunnioitus vanhempia kohtaan syntyvät kodin opetuksesta. Uskonnonopetus, joka opettaa kuuliaisuutta Jumalan käskyille ja lapsellista luotamusta hänen armoonsa, kuuluu myös kodin kasvatustehtäviin; sillä kun epäilyksen synnyttävä järki vaatii näitä viattoman uskon varassa opittuja asioita punnittavaksi, on tämä lapsuuden vakaumus se kiinnekohta, jolta kaikki järjen tutkimus lähtee. Kasvatukseen sisältyvä opetus onkin Snellmanin mielestä parhaimmillaan uskonnollista ja ylipäänsä tietoa oikeasta ja väärästä; näin kodin kasvatusta vaikuttaa välillisesti valtion eduksi.<sup>18)</sup>

Kun opetusta tarkastellaan kasvatuksesta erillään, tarkoitetaan sillä Snellmanin mukaan tiedon antamista siitä mikä on totta ja mikä ei. Tällaisen opetuksen tarkoituksena on saattaa kansalainen palvelemaan yhteiskuntaa ja valtiota; perheeseen sen vaikutus kohdistuu vain epäsuorasti saattamalla se sille tieto- ja sivistysasteelle, jolla kansakunta yleensäkin on. Opetettavien tietojen luonne puolestaan vaatii, että opetusta annetaan kodin ulkopuolella; toisaalta siksi, etteivät vanhemmat siihen useinkaan kykenisi ja toisaalta siksi, että valtiolla on opetuksessa oma etunsa valvottavana: hankkia kullekin yksilölleen korkein mahdollinen sivistys ja siten tehdä hänestä hyödyllinen jäsen yhteiskuntaan. Niinpä kaikkien opetuslaitosten tulee olla valtion valvonnan alaisina, samoin kuin valtion tulee saada määrätä oppiaineet ja -menetelmät.<sup>19)</sup>

Valtion etu on siis opetuksen kuten muunkin ihmisen toiminnan tähtäimessä, sillä yksilöiden teot ilman yhteyttä valtion, yleisen sivistyksen ilmentymään, jäävät turhiksi ja tuloksettomiksi samoin kuin valtion todellistuminen ilman sivistynyttä kansaa on mahdotonta.<sup>20)</sup>

Julkisella, yhteiskunnan tarjoamalla opetuksella on Snellmanin mukaan muitakin painavia etuja: koska sen tarkoituksena on tehdä perhe osalliseksi siitä yleisinhinillisestä sivistyksestä, joka perheessä kasvatuksen avulla kansallistetaan, sulautuu yksilö kansakunnan ajattelemis- ja toimintatapaan vallitsevan sivistyksen ja tavan välittämänä. Samaa ei saavuteta yksityisopetuksella, joka luonteensa puoles-

ta on mielivaltaista ja subjektiivista; se ei takaa sisällykseltään yleistä humanista sivistystä eikä sillä ole sitä yleistä, objektiivista muotoa, joka tällaisen sivistyksen jakamiseksi olisi välttämätön. Tästä seuraa myös, ettei julkista kansanopetusta kansakouluissa tule pitää vastikkeena, jolla korvataan kotiopetuksen puutteellisuuksia vaan päinvastoin: ”kansakoululaitos on suuri edistysaskel sivistyksen uralla, koska sen avulla ajan yleinen sivistys tunkeutuu kaikkiin kansanluokkiin.”<sup>21)</sup>

Kansakouluopetuksen ei tule käsittää kovin monia eri oppiaineita, ensisijaista on oppia lukemaan niin että todella ymmärtää lukemansa. Erityisesti tulee pyrkiä siihen, että herätetään oppilaassa tiedon- ja opinhalua, niin että hän koulun lopetettuaan ominpäin jatkaa opiskeluaan.

”Valtio-opissaan” Snellman esittää myös luokkajakaisen, yksilöiden erilaiseen toimintatapaan perustuvan yhteiskuntakäsityksensä. Tältä perustalta hän johtaa eri kansanosille erilaiset sivistystarpeet riippuen siitä millaisessa asemassa kukin luokka kansallishengen luomiseen ja ylläpitämiseen nähden. Ja tätä jakoa hän käyttää perustanaan myöhemmissä kansaja oppikouluista käymisissäan debateissa.

Ensimmäinen yhteiskuntaluokka, **talonpoikaisto**, ei omaa mitään sivistyksellisiä erityistarpeita; sen sivistykseksi riittää kansakoulun antama älyllinen opetus ja kodin ja kirkon antama uskonnollinen kasvat. ”Sillä maanviljelys sitoo ihmisen maahan ja antaa hänelle puolustettavaksi vankan omaisuuden, johon tavat ja tottumus hänet kiinnittävät. Perityn maakonnun rauhallinen omistaminen ja hoitelemine on tämän yhteiskuntaluokan tärkein harrastus; mutta tuo omistamistarve tekeekin tämän luokan väkeväksi varjelemaan maan vapautta vierailta sortajilta.” Toinen yhteiskuntaluokka, teollisuutta, kauppaa ja liikennettä harjoittava **porvaristo**, muodostuu kansallishengen kannalta horjuvimmaksi: se ei ole niin vanhoillinen kuin ensiksimmäinen luokka, se mukautuu helposti uusiin oloihin ja välittää siten yleisinhimillistä sivistystä kansakunnan omaisuudeksi, mutta samalla myös hajoittaa sillä kansallisuuden. ”Osaksi itse työtapa, osaksi ylellisyys, jonka suurehko yksityisten käsiin kertynyt rikkaus synnyttää, veltoistuttaa tässä mielet ja harvoin poikkeuksin tekee yksilöt kelvottomiksi omakohtaisesti valtiota puolustamaan.” Tämän luokan sivistyksestä huolehtivat erilaiset käsityö- ja porvarikoulut. Kolmantena luokkana Snellman pitää **virkamiehiä**. Tämä luokka palvelee suoranaisesti yleistä hyvää: se toimii valtion, hallituksen ja

puolustuksen hyväksi, yhteiskuntajärjestyksen ylläpitämiseksi ja kansakunnan sivistämiseksi. Virkamiesten tehtävänä näinollen on hankkia yleinen ja kansallinen sivistys, joka saadaan oppikouluissa ja yliopistoissa.<sup>22)</sup>

Suurin piirtein näistä lähtökohdista käsin ja näissä myös paljon pitäytyen Snellman harasti laajaa, parikymmentä vuotta kestävää lehtikirjoittelua koulu- ja kasvatuskysymyksistä.<sup>23)</sup> Kuten tiedämme, kauan ennen muita hän esitti mm. kansakoulujen perustamista ja pohdiskeli sen toimintaperiaatteita ja järjestelykysymyksiä. Halila toteaaakin, että hänen ansionsa Suomen kansakoulun kehityksen uranuurtajana ovat niin suuret, että häntä voitaisiin miltei yhtä hyvällä syyllä kuin kansakouluun aatteen varsinaista toteuttajaa, Uno Cygnausta, pitää maamme kansakoululaitoksen isänä.<sup>24)</sup>

## *Kasvatustieteen luennot*

Teoreettisemmalla, ja nimenomaan **kasvatustieteen** kannalta Snellman tarkastelee kasvatuskysymyksiä jo mainituissa kasvatustieteen luennoissaan.

Kasvatustieteen kasvatusta käsittelevänä tieteenä hän määrittelee, ei esitykseksi siitä, **mitä kasvatuksen pitää olla** vaan esitykseksi siitä, **mitä kasvatusta on**.<sup>25)</sup> Se ei ole kasvatuksen kuvailemista ajallisesti ja paikallisesti erilaisissa oloissa, **deskriptiivista** kasvatustietoa — vaan se on esitystä siitä ”järjellisesti välttämättömästä” tapahtumasta, jonka avulla ihminen saavuttaa järjen ja vapauden, ja erityisesti sinä tapahtumana, jonka avulla hän pääsee osalliseksi perinnäistapana ilmenevään tietämiseen ja tahtomiseen. Perinnäistapana taas sisältyy Snellmanin mukaan myös tulevaisuuteen tähtäävä momentti, sillä perinnäinen on alati kehittyvää ja uuteen muotoon etsiytyvää. Niinpä tähän tulevaisuuden momenttiin sisältyy myös jotakin **normatiivista**, korostaa Salomaa.<sup>26)</sup>

Kasvatustieteen sellaisenaan Snellman määrittelee tapahtumaksi, ”jonka avulla ihminen pääsee järkeen ja vapauteen”. Tähän sisältyy **itsekasvatusta**,<sup>27)</sup> millä Snellman tarkoittaa sitä, ”että yksilö itse tekee perinnäistietona saamansa tiedon yleispäteväksi ja saattaa samoin vastaanottamansa tahtomisen sopusointuun siiveillisen maailmanjärjestyksen kanssa, toisin sanoen: itse tekee tämän vakaumuksesta ja vapaasti.”

Lasten kasvatusta Snellman määrittelee hieman suppeammin tapahtumaksi, ”jonka avulla kasvava sukupolvi saatetaan osalliseksi

perinnäiseen tietämiseen ja tahtomiseen, jotta se saavuttaisi järjen ja vapauden” ja huomauttaa vielä, ”että on tarpeetonta lisätä, että perinnäinen tietäminen ja tahtominen on jo järkeen ja vapauteen päässeen sukupolven tietämistä ja tahtomista.”

Lasten siveellisestä kasvatuksesta puhuesaan Snellman ottaa esille ”Valtio-opissaan” kehittämiensä siveellisen toiminnan kolme aluetta ja jakaa sen tämän mukaisesti tapahtuvaksi: 1. perhettä varten, perhetapaan; 2. kansalaisyhteiskuntaa varten, yhteiskunnalliseen tapaan; 3. valtiota varten, isänmaalliseen tapaan.<sup>28)</sup>

Snellman torjuu luennoissaan **naturalistisen** käsityksen kasvatuksesta, jonka mukaan kasvattaja toimii ikäänkuin ”puutarhurina, joka asettaa tämän mainion kasvin auringonpaisteeseen ja kastelee sitä.” Tätä suuntausta vastaan hän kehittää eräänlaista **kulttuurikasvatustoppia**, mutta hylkää myös yleishumanismin ja kosmopolittismin ja päätyy **kansalliseen kasvatustoppiin**. ”Ihminen ei synny ihmiskuntaan yleensä, vaan nyt elävään, eikä tähänkään yleensä, vaan eurooppalainen syntyy eurooppalaiseen ihmiskuntaan. Ei siis ole suomalaisen lapsen määrä tulla kasvatetuksi kiinalaisen tai hindun ihmisyyteen — ei myöskään Euroopan keskiajan ihmisyyteen. — Mutta sellainen lapsi ei myöskään synny Euroopan nykyiseen ihmiskuntaan yleensä, vaan humaniteettiin sellaisena kuin se elää tämän suomalaisen kansan tiedossa ja toimintatavassa — tämä vielä erikoistuneena yhteiskunnallisen aseman ja perheen mukaan. — Sellainen todellinen, ei ajateltu, ei kuviteltu humaniteetti, on se, johon lasta ei ainoastaan olosuhteiden pakosta kasvateta, vaan johon se pitää kasvatettaa; sillä siinä on todellisuus ja järki.”<sup>29)</sup>

## Lopuksi

Entä mikä on Snellmanin anti aikuiskasvatukselle?

Historiallisesti tarkastellen se on siinä herätteellisessä toiminnassa, joka johti laajasti ottaen koko sivistystyön — sekä lapsiin ja nuoriin että myös aikuisiin kohdistuvaan — syntyyn siinä muodossa kuin me sen nykyisin tunemme.

Sen sijaan nykyisyyden kannalta kysymys on ongelmallisempi. Snellmanin monet kasvatusta koskevat käsitykset ja opit ovat selvästi vanhentuneet ja uudenlaisen tiedon myötä lakanneet kiinnostamasta tämän päivän kasvattajia. Snellmanin kieli ja terminologia hegli-

laisestä vaikeaselkoisuudesta johtuen on omiaan vieraannuttamaan niistä kiinnostuneitakin, sillä on vaikea ymmärtää, mitä todella tarkoitetaan kun puhutaan esim. ”järkeen ja vapauteen” pääsemisestä ilman, että on perillä laajemmin koko siitä filosofisesta traditiosta, johon ko. puhetapa kuuluu.

Lopuksi kuitenkin sopinee ottaa esiin ajatus, jolla on selvä relevanssinsa myös tämän päivän aikuiskasvattajille. Ajatus, joka oikeastaan vasta viime aikoina on saavuttamassa kasvattajien yleisessä tietoisuudessa sen lähtökohta-aseman, joka Snellmanille oli kiteytynyt itsestänselvyydeksi jo varhain — idean jatkuvasta kasvatuksesta ja sivistyksestä: ”Sillä sivistys ei pääty kouluun tai johonkin tiettyyn tutkintoon, vaan koko elämä on sitä koulua, jossa yksilö muokataan ihmiseksi, ja itse tämä sivistämistoiminta muodostaa sen, mikä ihmisessä on ihmistä.”<sup>30)</sup>

## Lähdeviitteet ja huomautukset

1. ks. tarkemmin Päivänsalo Paavo: Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki 1971; Iisalo Taimo: The Science of Education in Finland 1828—1918. Societas Scientiarum Fennica. The History of Learning and Science in Finland 1828—1918, vol. 18. Helsinki 1979; Iisalo Taimo: Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:67. Turku 1980.
2. ks. esim. Stenius Martti: Suomen koulujen isä I—II. Vammala 1938.; ja alla mainittu Snellman -kirjallisuus.
3. esim. Toiskallio Jarmo: Tajunta ja traditio. J.V. Snellman ja dialektinen pedagogiikka. Osa I Tutkimusohjelman perusteet. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:68. Turku 1980.; Konttinen Esa & Suorti Juhani & Väyrynen Kari: Hegeliläinen perinne ja opetussuunnitelma. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja Tiedotteita 141/1980.
4. ks. Snellmanin elämästä tarkemmin Rein, Th: Juhana Vilhelm Snellman I—II, 3. painos, Helsinki: Otava 1928; Salomaa, J.E.: J.V. Snellman. Elämä ja filosofia, toinen, korjattu painos. Turku: WSOY 1948.
5. ks. Snellmanin kirje Cygnaeukselle Rein I ss. 199—206.
6. Saimassa ja Maamiehen ystävässä julkaistut artikkelit ovat pääosin suomennettuina J.V. Snellmanin Kootuissa teoksissa IV ja V. Porvoo: WSOY 1928—29.
7. sit. Waris Heikki: Savo-karjalaisen osakunnan historia I 1833—1852. Porvoo: WSOY 1939, s. 137.
8. ks. Waris emt. ss. 171—210; Klinge Matti: Ylioppilaskunnan historia I. Porvoo: WSOY 1964, ss. 111—115.

# XI kansansivistyskokous

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö järjesti elokuun 18.—20. päivinä Jyväskylässä XI Yleisen kansansivistyskokouksen. Näitä kokouksia on vuodesta 1909 järjestetty enemmän tai vähemmän säännöllisesti joka seitsemäs vuosi.

Jyväskylässä pidetyn kokouksen teemana oli vapaan sivistystyön tehtävät tehokkuuden maailmassa. Aihetta tarkasteltiin kansainvälisestä, filosofisesta, aikuiskoulutuksen kehittämisorjansuunnittelusta ja opetusministeriön näkökulmasta. Vaikka kokouksessa oli läsnä pääasiassa vapaan sivistystyön työntekijöitä (150), käsiteltiin kokouksessa koko aikuiskasvatusta. Mielenkiintoisella tavalla nousivat esille aikuiskasvatuksen vastuu toimia inhimillisten perusarvojen puolesta. Tavoitteena on yhteiskunnallisen tasa-arvon toteutuminen ja kansainvälisen solidaarisuuden edistäminen. Merkitykselliseksi nähtiin myös toiminta, jolla pyritään

edistämään taloudelliselle kasvuideologialle vaihtoehtoisia elämäntapoja.

Kokouksesta ei annettu tavanmukaista julkilausumaa, vaan nelisivuinen loppuasiakirja, jossa kartoitetaan vapaan sivistystyön tehtäviä ja kehittämistarpeita. Toisessa suppeammassa asiakirjassa esitettiin toimintahaasteita vapaalle sivistystyölle.

Mielenkiintoista oli kokea kokouksen ilma-  
piiri, joka tiivistyi hieman hajanaisen alun jälke-  
en puolustamaan vapaan sivistystyön auto-  
nomiaa ja humanistista ihmiskäsitystä. Vaikka  
kokouspaikalla oli eri poliittisten suuntien  
kannattajia, ei siellä noussut esille poliittisia  
ristiriitoja. Onkohan tämä tulkittava siten, et-  
tä poliittiset erimielisyydet kätettiin tarkoi-  
tuksellisesti vai siten, että kokouksen osanotta-  
jilla oli niin paljon yhteisiä periaatteita ja arvo-  
ja, jotka olivat tärkeämpiä kuin poliittiset si-  
toumukset?

9. Kysymys vapaan (kansan) sivistystyön synnystä on kiistanalainen. Ks. esim. Harva Urpo: Kansansivistystyön historiaa. Kansanopisto 1943 ss. 271—273; sama: Mietteitä vapaan kansansivistystyön historiasta. Kansanopisto 1944 ss. 142—146.; Wuorenrinne, T.J.: Kansansivistystyön olemus. Vapaa kansansivistystyö I. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1942. ss. 18—34. Helminen, S.: Aikuiskouluttajan ammatin yhteiskunnallisesta muotoutumisesta, teoksessa: Helminen & Jalonen & Valkama: Aikuiskouluttajan ammattikäytäntö. Tampereen yliopisto. Aikuiskasvatuksen laitos. Tutkimuksia ja selvityksiä 6/1975. Tampere 1975. ss. 21—33.; Karjalainen Erkki: Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Tapiola: Weiling + Göös 1970, ss. 18—22.
10. Palmgren Raoul: Suuri linja. Kansallisia tutkielmia. Helsinki: Kansankulttuuri 1976 (toinen painos) s. 74.
11. ”Kokemus osoittaa, että järjestellinen ohjaus ja sivistys voi kitkeä pois jokaisen henkisen huonon tavan ja että ihmisen — järjestellisen — käsite sisältää sellaisen sivistyksen voiton mahdollisuuden.” J.V. Snellmanin kootut teokset I, s. 126.
12. Snellmanin psykologisessa käsitteistöissä tapahtui muutosta. Hän nimittäin kirjoitti uudestaan Sielutieteen oppikirjansa v. 1860. Tässä uusitus-  
sa oppikirjassa on myös kasvatusta painokkaammin mukana. ks. von Fieandt Kai: Snellmanin oppi ihmisestä ennen julkaisemattoman luentosarjan valossa. Historiallinen Arkisto 67. Suomen historiallinen seura: Forssa 1976, ss. 139—232.
13. J.V. Snellmanin Kootut teokset I, ss. 285—293.
14. J.V. Snellmanin Kootut teokset II, s. 9.
15. Sama s. 15.
16. Salomaa J.E.: Snellman, Juhana Vilhelm. teoksessa: Kansallinen elämäkerrasto, osa V, Porvoo: WSOY, 1934, s. 157.
17. J.V. Snellmanin Kootut teokset II, s. 28.
18. Sama ss. 40—45.
19. Sama ss. 45—46.
20. Koski Leena: J.V. Snellmanin sivistysajattelu kansansivistystyön aatessa 1800-luvun Suomessa. Aikuiskasvatuksen laudatur -työ. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos. Tampere 1980. s. 15.
21. J.V. Snellmanin Kootut teokset II, ss. 46—47.
22. Sama ss. 113—115 ja 136, vrt. Koski mt. ss. 18—20.
23. Saimassa ja Litteraturbladetissa julkaistut artikkelit ovat suomennettuina J.V. Snellmanin Kootutujen teosten IV, V ja VI osissa. Ks. myös Hollo Juhana: Snellmanin ja Cygnaeuksen pedagogisista periaatteista erityisesti kansakoulukysymyksessä. Suomen kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirja vol. 48, 1911 ss. 339—357; Lähde Vihtori: Juhana Vilhelm Snellmanin kansanopetuksen kannalta katsottuna. Helsinki: Yrjö Weilin 1906.
- Liikkanen Santeri: J.V. Snellman ja kansakoulu. Koulu ja menneisyys IV. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1938. Porvoo: WSOY 1939.
- Lehmusto Heikki: Snellman kasvatusopillisena ajattelijana. Jyväskylä: K.J. Gummerus 1926.
24. Halila Aimo: Suomen kansakoululaitoksen historia I. Turku: WSOY 1949, s. 208.
25. J.V. Snellmanin Kootut teokset XI, s. 192.
26. Salomaa J.E.: J.V. Snellman. Elämä ja filosofia, toinen, korjattu painos. Porvoo: WSOY 1948, s. 339.
27. ”Tämä Snellmanin varsin abstraktinen oppi itsekasvatuksesta on ensimmäisiä yrityksiä maassamme selvittää aikuiskasvatuksen periaatteellista pohjaa”, toteaa Lauri Snellman artikkelissaan: Piirteitä J.V. Snellmanista kasvatusfilosofina ja pedagogina. Kasvatus ja koulu, vol. 46 no 6. 1960.
28. J.V. Snellmanin Kootut teokset XI, s. 243.
29. Sama ss. 172—173.
30. J.V. Snellmanin Kootut teokset I, s. 319.

*Jaakko Virkkunen*

# Henkilöstökoulutuksen tämän hetken ongelmia

*Virkkunen, Jaakko. 1981. Henkilöstökoulutuksen tämän hetken ongelmia. Aikuis-  
kasvatus 1,2, 51—53. — Henkilöstökoulutuksen tärkeimmäksi ongelmaksi nähdään  
pätevän toimintaa ohjaavan ammattiopetuksen didaktiikkaa koskevan teoreettisen tie-  
don ja tutkimuksen puuttuminen. Tällöin sattumanvaraisesti valitaan koulutusta kos-  
kevat mallit ja teoreettiset näkemykset. Koska henkilöstökoulutukselta vaaditaan yhä  
suurempaa tehokkuutta, tarvitaan sen suunnittelun pohjaksi teoreettisesti perusteltua  
didaktista kokonaisnäkemystä ja entistä laajempaa tieteellisen tiedon soveltamista.*

## *Henkilöstökoulutus — aikuiskoulutusta ja yritysten sisäistä hallintoa*

Työnantaja hankkii tai järjestää palveluk-  
nessaan olevalle henkilöstölle koulutusta pi-  
tääkseen tämän toiminnan asettamien vaati-  
musten ja ammatillisen kehityksen tasalla.  
Koulutuksen järjestäminen poikkeaa yleensä  
varsin paljon yrityksen tai viraston varsinais-  
ten tehtävien hoidosta. Siksi henkilöstön päte-  
vyydestä pyritään yleensä huolehtimaan ensisi-  
jassa hankkimalla koulutuspalveluja organi-  
saation ulkopuolelta. Monet koulutustarpeista  
ovat kuitenkin sellaisia, että tarvittava opetus  
on järjestettävä itse. Yksi viime vuosikymme-  
nien aikana nopeasti kehittyneistä aikuiskou-  
lutuksen sektoreista onkin juuri työyhteisöjen  
sisäinen koulutus.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen yleiset tä-  
mänhetken ongelmat heijastuvat myös henki-  
löstökoulutukseen. Tärkein näistä ongelmista  
on ehkä pätevän työtä ohjaavan ammattiope-  
tuksen didaktiikkaa koskevan teoreettisen tie-  
don ja tutkimuksen puute. Organisaation sisäi-  
sen koulutuksen erityiset ongelmat liittyvät sii-  
hen, että se on paitsi aikuiskoulutusta myös  
kiinteä osa organisaation johtamista ja sisäistä  
hallintoa. Niinpä henkilöstökoulutuksen ta-  
voitteet määräytyvät organisaation tavoitteista  
ja organisaation toiminnan esiin nostamista  
vaatimuksista. Yksilön persoonallisuuden ke-  
hittämiseen liittyvät näkökohdat ovat henki-  
löstökoulutuksessa yleensä selvästi työyksikön  
toiminnallisille tavoitteille alistettuja.

Henkilöstökoulutuksella ei yleensä pyritä  
antamaan yleistä ammattipätevyyttä, vaan val-  
miuksia, jotka vastaavat organisaatiossa esiin-  
tuvia tehtäväkokonaisuuksia tai yksittäisiä työ-

tehtäviä. Koulutuksella täydennetään yleisen  
amatillisen koulutuksen luomaa pätevyyttä  
yksikkökohtaisilla erityistiedoilla ja -taidoilla  
sekä teknologian ja työnjaon vähäisten muu-  
tosten edellyttämällä uusilla valmiuksilla. Var-  
sinaisten kvalifikaatio tavoitteiden ohella kou-  
lutukseen liittyy usein erilaisia hallinnollisia si-  
vutavoitteita kuten esimerkiksi henkilöstön va-  
linta ja arviointi koulutuksen yhteydessä taik-  
ka toiminnan, uusien järjestelyiden tai suunni-  
telmien kriittinen käsittely sekä ideoiden tuot-  
taminen suunnittelua ja kehittämistyötä var-  
ten. Varsin usein opetuksen sisältönä ovat or-  
ganisaation sisäiset ohjeet, tulkinat ja menet-  
elytavat.

Opiskelu ei henkilöstökoulutuksessa ole op-  
pilaiden elämää jäsentävä päätoiminta, niin  
kuin nuorisoasteen koulutuksessa. Siksi opetus  
on kyettävä niveltämään oppilaiden työn ja or-  
ganisaation toiminnan asettamiin vaatimuk-  
siin. Tämän vuoksi opetuksen ajallisiin, fyysi-  
siin, sosiaalisiin, taloudellisiin, hallinnollisiin  
järjestelyihin liittyvät kysymykset muodostu-  
vat hyvin keskeisiksi.

Siirtyminen opetuksesta opitun soveltami-  
seen ja käyttöön tapahtuu henkilöstökoulu-  
tuksessa yleensä hyvin välittömästi. Koska  
opetus liittyy läheisesti työhön, joudutaan eri-  
tyistä huomiota kiinnittämään opetun sovel-  
tamiseen ja taitojen harjoittamiseen. Erityises-  
ti täydennyskoulutuksessa on tyypillisesti ky-  
symys yleisten tietojen tai menetelmien sovel-  
tamisesta organisaation erityisiin olosuhteisiin.  
Tiedon ja ymmärtämisen lisäksi on päästävän  
käytännön taitoihin. Henkilöstökoulutuksen  
piirissä kehittyneet, sille tyypilliset koulutus-  
muodot ja koulutuksen suunnitteluun liittyvät  
ajattelutavat (työnohjaus, workshop-tilaisuu-

det, mallien ja harjoituslaitteiden käyttöön perustuva opetus, ns. orgaaninen koulutus) keskittyvätkin juuri paljolti harjoittelun ja opetun soveltamisen kysymyksiin.

## *Henkilöstökoulutuksen piirissä vallitseva näkemys opetuksesta*

Koska henkilöstökoulutus on osa organisaation hallintoa ja johtamista, sen ongelmiaakin on tarkasteltu ensisijassa hallinnollisin käsittein. Valtaosa henkilöstökoulutuksen piirissä työskentelevistä on siirtynyt tehtäviin joko tietyn alan ammattitehtävistä tai hallinnollisista tehtävistä. Varsin suuri osa osallistuu koulutuksen järjestämiseen varsinaisten ammattitehtäviensä ohessa. Vain pieni osa henkilöstökoulutuksen parissa työskentelevistä on perehtynyt kasvatustieteeseen ja didaktikkaan. Niinpä käsitys koulutuksesta ja koulutuksen järjestämiseen liittyvät käytännöt ovat muotoutuneet arkiajattelun ja hallinnollisten näkökohtien perusteella lähes täysin ilman yhteyttä opetusta ja tehokkaan opetuksen ehtoja tutkivaan tieteenalaan, didaktikkaan. Didaktisen kokonaisnäkemys sijasta työkäytäntöjä ovat ohjanneet yksittäiset koulutusta koskevat mallit ja teoreettiset näkemykset, joita on pyritty yhdistämään ja soveltamaan rinnakkain välittämättä niiden teoreettisten lähtökohtien eroista ja usein täydellisestä vastakkaisuudesta. (Ks. esim. Söderström 1979)

Tärkeimpiä liikkeenjohdollisten teorioiden ohella henkilöstökoulutukseen vaikuttaneista opetuksen suunnittelua ja toteutusta koskevista näkemyksistä ovat toisaalta koulutusteknologia ja toisaalta ryhmä- ja tunnekeskeinen koulutusajattelu, joka pohjautuu sosiaalipsykologiseen pienryhmäteoriaan ja rogresilaiseen existentiaaliseen psykologiaan sekä ns. non-direktiivisestä terapiasta saatuihin kokemuksiin. Näennäisestä vastakkaisuudesta huolimatta näillä näkemyksillä on eräitä olennaisia yhtymäkohtia. Molemmat tarkastelevat oppimista käyttäytymisen muutoksena. Ne eivät kiinnitä huomiota tietoiseen toimintaan ja sen perustana oleviin jäsentyneisiin tietoihin ja käsityksiin. Johdonmukaisen ajattelun ja selkeän kokonaiskäsityksen sijasta ne keskittävät huomionsa ulkoisen käyttäytymisen muuttamiseen tai erillisten, emotionaalisesti merkittävien kokemusten aikaansaamiseen. Molemmat suunnat hylkäävät käytännössä käsityksen opetussisällöstä tietyn rakenteen omaavana sivistysaineiksenä ja kiinnittävät ylipäättään hyvin vähän

huomiota opetussisältöihin ja opetussuunnitelmateorian klassisiin kysymyksiin kuten oppiaineksen rakenteen erittelyyn tai teorian ja käytännön suhteen ongelmaan. Niissä nähdään opetuksen tehokkuuden riippuvan ensisijassa opetusmenetelmistä ja toteuttamistavoista, joita tarkastellaan usein opetussisällöistä irroitettuina.

Näistä eri lähtökohdista on muotoutunut henkilöstökoulutuksen piirissä vallitseva käsitys opetuksesta ja tehokkaan opetuksen edellytyksistä. Sille on tyypillistä arki kokemuksen ja välittömän käytännöllisyyden voimakas korostaminen. Opetuksen ajatellaan olevan sitä tehokkaampaa mitä selvemmin se keskittyy välittämään työssä saavutettuja käytännön kokemuksia ja opettamaan kädestä pitäen valmiita toimintamalleja ja käytännön ratkaisuja. Teoreettisuus ymmärretään usein käytännön toiminnan kannalta merkityksettömäksi verbalistiseksi ja sitä pidetään liihas opetuksen tehottomuuden ja elämälle vierauden synonyymina tekemättä eroa hyvän ja huonon teorian tai käytännön kannalta merkitsevän ja asiaan kuulumattoman teorian välillä. Näin opetuksen tavoitteet on rajattu erittäin suppeisiin, arki ajattelun määrittelemiin lähtökohtiin sen sijaan, että yhä polttavampia opetuksen tehokkuuden ongelmia olisi pyritty ratkaisemaan opetusta koskevan tieteellisen tiedon perusteella. Näin on päädytty henkilöstökoulutuksen tämän hetkiseen perusongelmaan, joka liittyy koulutukselle asetettujen yhä kasvavien tehokkuus- ja vaikuttavuusvaatimusten ja tehokkaan oppimisen edellytyksiä koskevan asiantuntemuksen väliseen epäsuhtaan.

## *Mille pohjalle henkilöstökoulutuksen pitkäjänteinen kehittäminen voi rakentua*

Koulutuksen kannalta yksi olennaisemmista työelämän tämän hetkisistä tunnuspiirteistä on tieteellisen tiedon ja tekniikan kiihkeä kehitysvauhti, joka asettaa koko työyhteisölle ja sen piirissä toimiville eri ammattialojen edustajille entistä suurempia joustavuuden ja uudistumiskyvyn vaatimuksia. Uusi tieto ja uudet työmenetelmät eivät useinkaan synny työyhteisön sisällä, vaan ne ovat tulosta laajasta eri organisaatioissa ja eri maissa tapahtuvasta tutkimus- ja kehittämistyöstä. Kansainvälisen kehityksen tasolla pysyminen ja uuden tiedon nopea soveltaminen edellyttää henkilöstöltä kykyä itsenäiseen työskentelyyn, oma-aloitteiseen kehi-

# *Kosti Huuhkasta professori*

tyksen seuraamiseen ja työtapojen joustavaan uudistamiseen. Tämä kaikki on mahdollista vain laajan ja syvän asiantuntemuksen, työn kannalta olennaisten tiedonalojen syvällisen hallinnan avulla.

Henkilöstökoulutuksen piirissä nykyisin vallitseva organisaatiokeskeinen, erillisten käytännön tietojen ja menettelytapojen välittämiseen keskittyvä ote on jyrkässä ristiriidassa työelämän yleisen kehityksen asettamien vaatimusten kanssa. Yksittäisten menetelmien ja tietojen sijasta koulutuksen tulisi antaa laajaa alasta, jäsentynyttä tietoa työn kannalta olennaisilta aloilta. Jotta henkilöstökoulutus voisi tältä kannalta täyttää tehtävänsä, sen piirissä työskentelevien tulisi yhtäältä luopua vallitsevasta tavasta nähdä opetus ensisijassa käyttäytymisen muovaamisena ja korvata se klassillisen didaktiikan käsitteellä opetuksesta sivistyksen ja kasvatuksen päämuotona. Toisaalta tarvitaan uutta didaktista kokonaisnäkemyä, joka keskittyy erityisesti ammatillisessa toiminnassa ja työelämän organisaatioiden johtamisessakin yhä keskeisemmäksi tulevan tieteellisen tiedon opettamisen ja itsenäisen hallinnan kysymyksiin.

Opetusta koskeva kokonaisnäkemys voi rakentua vain ihmisen käsitteellistä ajattelua ja siihen perustuvaa oppimista koskevaan tietoon eli ns. kognitiiviseen teoriaan. Tämän kaltaisen uuden koulutusnäkemyksen muodostumisesta on olemassa selviä merkkejä. Henkilöstökouluttajien piirissä on herännyt kiinnostus kognitiiviseen oppimisteoriaan (oppimisteoriat ja henkilöstökoulutus ks. esim. Jones 1979) ja didaktikkaan ja myös käytännössä on etsitty uudenlaisia, laajojen tiedon kokonaisuuksien hallintaan tähtäviä opetuksen muotoja. Esimerkkinä tällaisesta voidaan pitää esim. työvoimaministeriön henkilöstökoulutuksessa kehitettyjä ns. lukukursseja, joissa suppeiden kontaktiopetustilaisuuksien välillä opiskellaan n. 1500 sivua aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.

Henkilöstökoulutuksen ajankohtaisten tehokkuusongelmien ratkaisemiseksi on kehitelty erilaisia harjoittavan opetuksen menetelmiä, soveltamiseen keskittyviä uusia koulutusmuotoja ja työn asettamiin vaatimuksiin soveltuvia opetuksen organisointitapoja. Perusongelma tällä hetkellä on kuitenkin siinä, että näiden erilaisten osaratkaisujen käyttöä ei ohjaa kyllin laaja ja johdonmukainen didaktinen kokonaisnäkemys. Sellaisen puuttuessa ajaututaan helposti korostamaan suhteettomasti joidenkin yksittäisten kysymysten, menetelmien, näkökulmien, tai ulkoisten muotojen merkitystä.

Tasavallan presidentti on myöntänyt yhteiskuntatieteiden tohtori Kosti Huuhkalle professorin nimen ja arvon.

Kosti Huuhka on maamme aikuiskasvatuksen työntekijöille tuttu kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston osastopäällikkönä, monien komiteoiden, toimikuntien ja työryhmien puheenjohtajana tai jäsenenä sekä aktiivisena puhujana ja kirjoittajana. Ansiokkaan aikuiskasvatusuransa Huuhka aloitti Suomalaisen Luentotoimiston matkasihteerin tehtävissä 1945, jatkaen toimihenkilönä eri sivistysjärjestöissä, rehtorina työväenopistoissa ja hoitaen vuodesta 1970 alkaen osastopäällikön tehtäviä kevääseen 1981 asti.

Aikuiskasvatus -lehti esittää maamme ensimmäiselle aikuiskasvatuksessa väitelleelle tohtorille parhaimmat onnittelut professorin arvosta, ja toivomme, että professorilla olisi edelleenkin aktiivisuutta osallistua aikuiskasvatusasioihin.

---

## **Lähteet:**

- Jones, Merrick. 1979. Training Practices and Learning Theories. *Journal of European Industrial Training*. Vol 3, No 7.  
Söderström, M. 1979. *Personalutbildning och personalutveckling*. Liber förlag, Stockholm.



## Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittymisestä

*Alanen, Aulis, 1981. Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittymisestä. Aikuis-  
kasvatus 1,2, 54—59. — Praktinen teoria tarkoittaa tässä vapaan sivistystyön päämää-  
rää, mahdollisuutta ja keinoja koskevista käsityksistä koostuvaa käsiterakennelmaa,  
joka yhdistelee ei-tieteellisiin aineksiin — perinteeseen, kokemustiedolle perustuviin  
yleistyksiin, arkifilosofiaan — tieteellistä tietoa. Aikuiskasvattajan kasvatustietoisuu-  
den kautta praktinen teoria ohjaa käytännön sivistystyötä. Tieteellinen tutkimus vai-  
kuttaa siten joka tapauksessa sivistyskäytännön käsitteenmuodostukseen mutta kirjoit-  
tajan käsityksen mukaan aikuiskasvatustieteen tulisi pitääkin perimmäisenä tehtävänä  
käytännön sivistystyön edistämistä. Valtionhallinnon ja sivistyskäytännön käsit-  
teenmuodostusta on vaikea erottaa toisistaan; lähinnä on kyseessä aspektiero. — Ar-  
tikkelit käsittelee samaa teemaa kuin Ilkka Tervosen aikaisempi kirjoitus (Aikuiskasva-  
tus 1,1, 26—28), jota tekijä kritikoit.*

Kun aikuiskasvatus määritellään aikuisten jatkuvaa kasvua ja oppimista edistäväksi toiminnaksi, sitä harjoittavat välittömän toteutuksen tasolla aikuisopintoja järjestävät organisaatiot, joilla on omat pää- ja sivutoimiset työntekijänsä (käytän niistä lyhyiden vuoksi nimitystä sivistyskäytäntö). Lähinnä välillisesti, aikuiskasvatusorganisaatioiden kautta vaikuttaen, tähän edistävään toimintaan osallistuvat myös valtion aikuiskasvatushallinto ja aikuiskasvatuksen tieteellinen tutkimus. Kullakin kolmella on omat eriytyneet tehtävänsä, toimintajärjestelmänsä ja kehysinstituutionsa. Aikuiskasvatuksen tutkimus liittyy tiedeyhteisöön ja on osa tieteenharjoitusta, alan hallinto taas on osa valtionhallinnon kokonaisuutta. Aikuisopintoja järjestävät organisaatiot puolestaan edustavat hyvin monenlaisia taustayhteisöjä, joiden toiminnassa aikuiskasvatus usein on vain yksi osa-alue.

Vaikka toiminnan perimmäisenä kohteena on sama yhteiskunnallinen käytäntö, tehtävien ja taustayhteisöjen erilaisuus aiheuttaa pysyvää perusjännitettä niin tutkimuksen suhteessa hallintoon ja sivistyskäytäntöön kuin kahden jälkimmäisen keskinäisissä suhteissa. Jännityksen kulloinkin laatu ja määrä riippuu mm. poliittisesta järjestelmästä, tieteenkäsityksistä ja aikuiskasvatuksen itseymmärryksestä, tehtävänäkemyksestä, muuttuvissa historiallisissa olosuhteissa.

### *Maailma maailmoja vastaan?*

Miten sivistyskäytännön, valtionhallinnon ja tutkimuksen erilaiset tehtävät ja tarkastelutavat heijastuvat aikuiskasvatusta ja sen kehittämistä jäsentävässä käsitteenmuodostuksessa? Tätä ongelmaa on hyvin vähän pohdittu niin meillä kuin muuallakin. Ilkka Tervonen on siten "Aikuiskasvatuksen" ensimmäisessä numerossa ottanut esille tuoreen ja mielenkiintoisten kysymyksenasettelun lähtiessään analysoimaan aikuiskasvatuskeskustelua "kolmen semantiikan" kehikon avulla<sup>1</sup>. Tervosen oma kehittäminen antaa kuitenkin aihetta vahvaankin kritiikkiin. Hänen analyysikehikkonsa on kovin abstraktinen ja kolmen semanttisen maailman jyrkkä erottaminen toisistaan jää heikosti perustelluksi. Tältä pohjalta ei aikuiskasvatuksemme lähihistorian jaottelu kolmeen kehitysvaiheeseen, enempiä kuin viimeaikaisen keskustelun diagnoosikaan, oikein osu kohdalleen.

En kritikoit tässä järjestelmällisesti Tervosen esitystä vaan hahmotan sen rinnalle toisenlaisia, lähemmäs konkreettista todellisuutta pyrkivää kuvaa valtionhallinnon ja tutkimuksen suhteesta sivistyskäytännön käsitteenmuodostukseen. Keskitän tarkasteluni vapaaseen sivistystyöhön, johon teemasta käyty keskustelun on pääasiallisesti kohdistunut.

Lähden perusväittämästä, että vapaan sivistystyön päämäärää ja tehtäviä, toimintaperiaatteita, rakenteita ja työskentelymuotoja kuvaava runkokäsitteistö edustaa **yhteisten merkitysten kenttää** niin toteuttavissa organisaatioissa ja alan valtionhallinnossa toimiville kuin aikuiskasvatuksen tutkijoillekin. Tämä ei tarkoita että merkityksistä ja esimerkiksi niiden arvosta vallitsi yksimielisyys; kysymys on yhteisestä referenssijärjestelmästä johon yksittäiset käsitteet sijoittuvat. Tutkimukselle tämä käsitteistö on toisaalta tutkimuskohteeseen liittyvä lähtökohta mutta toisaalta tutkimus myös vaikuttaa yhteisten merkitysten jatkuvaan muuttumiseen niinkuin sivistyskäytäntö ja hallintokin.

## *Ammattikunta ja praktinen teoria*

Kun puhutaan sivistystyön käytännöstä, on aikuisväestö potentiaalisena opiskelijajoukkona ja sivistysorganisaatiot työntekijöineen erotettava toisistaan. Aikuiskasvatuksen suunnittelu-, organisoimis- ja opetustehtävissä toimivat ovat erityinen ammattikunta, jonka työtä aina ohjaa jonkinlainen **kasvatustietoisuus**: käsitykset omasta tehtäväkentästä. Harva on vuonna 1943 ilmestyneessä vapaan sivistystyön teoriaa kehittävässä tutkielmassaan ilmaissut asian seuraavasti:

”On aivan ilmeistä, että vapaa kansansivistystyö on kehittynyt ja on edelleenkin kehittyvä sen mukaan, mitä sen harjoittajat siitä tietävät, miten he vapaan kansansivistystyön käsitteävät, minkälainen kuva heillä siitä on.”<sup>2</sup>

Miten käytännön toiminta aikuiskasvattajan tietoisuudessa käsitteellistyy? Merkitysten muotoutuminen liittyy — kuten Tervonen sanoo — käytännön asettamiin tehtäviin, ongelmiin ja ajatuksiin ja merkitykset uudistuvat kun käytäntö uudistuu. Sivistyskäytäntö ei kuitenkaan uudistu ikäänkuin aikuiskasvattajien ulkopuolella mekaanisesti yhteiskunnan muutoksia noudatellen eikä työntekijäin tietoisuus muutu käytännön muuttumista passiivisesti seuraten.

Ensinnäkin sivistystyötä tekevien tietoisuuden kehittyminen ja käytännön muuttuminen tapahtuvat jatkuvassa vuorovaikutuksessa (esimerkiksi uusien ideoiden kokeilu). Toiseksi — ja tässä Tervosen kehittämään on jäänyt ratkaiseva aukko — työntekijäin kasvatustietoisuutta kehittää myös muu kuin sivistyskäytännöstä saatu informaatio, mm. eri tavoin välittyvä tieteellinen tieto.

Kasvatustieteessä on nimitetty praktiksiksi kasvatusteorioiksi sellaisia käytännön kasvatustoimintaa ohjaavia käsiterakenteita, jotka koostuvat kasvatuserinteestä, käytännön kokemukseen perustuvista yleistyksistä, eritasoisesta arkifilosofiasta ja edellisiin edistyvistä tieteellisistä aineksista<sup>3</sup>. Nimitän tässä **vapaan sivistystyön praktiseksi teoriaksi** niitä vastaavalla tavalla koostuneita käsiterakenteita, jotka pintatason fakta-aineksen ja muun praktisen tiedon lisäksi sisältävät arkiajattelun tasoa syvemmälle ulottuvia käsityksiä vapaan sivistystyön olemuksesta.

Vapaan sivistystyön praktista teoriaa kehittävä ja merkityksiä uudistavat monenlaiset eettieteellisen henkisen työn muodot: valtakunnallisten keskusorganisaatioiden harjoittama tavoitteiden ja toimintamuotojen arviointi, suunnittelu ja ideointi, aikakausjulkaisuissa tapahtuva näkemysten ja kokemusten pohdinta, valtionhallinnon toimeenpanema kehittämistyö jne. Tätä kautta praktiseen teoriaan sulattuu ja välittyy myös tieteellistä tietoa. **Aikuiskasvattajien perus- ja lisäkoulutuksen** tehtävänä on sekä välittää tieteellistä tietoa praktisen teorian aineksiksi että parantaa aikuiskasvattajien valmiuksia tieteellisen tiedon jatkuvaan hankkimiseen ja omaksumiseen. Praktinen teoria **tieteellistyy** sitä mukaa kun toisaalta sivistyskäytännölle relevantti tieteellinen tieto kehittyä ja toisaalta aikuiskasvattajien andragogisen (ja muun teoreettisen) koulutuksen tasoa kohooa.

## *Tutkimuksen suhde sivistyskäytäntöön*

Miten tutkimus itse ymmärtääkin yhteiskunnallisen tehtävänsä, sen aikaansaannokset vaikuttavat sivistyskäytännön käsitteenmuodotukseen kahdella tavalla. Ensinnäkin tutkimuksella voi olla suora **käsitteellinen funktio**: se luo uusia käsitteitä, jäsentelytapoja, tulkintakaavioita käytännön ja sen ongelmien ymmärtämiseksi. Toiseksi tutkimustuloksia sovelletaan **menettelyohjeiksi** käytännön toiminnallisten ratkaisujen tekemiseen<sup>4</sup>. Soveltamisessa saadut kokemukset ja niiden tulkinta kehittävä edelleen praktista teoriaa.

Tieteen piirissä esiintyy erilaisia käsityksiä tutkimuksen suhteesta yhteiskunnalliseen käytäntöön. Yhdyn puolestani niihin käsityksiin, joiden mukaan kasvatustieteen tehtävänä on viime kädessä ”palvelu kasvattajan tietoisuuden ja (sen kautta) toiminnan kehitystä”<sup>5</sup>. Tämä näkemys ei suinkaan sulje pois sellaista usein perustutkimukseksi nimitettyä tutkimus-

ta, jonka tavoitteena on tieteellisen tiedon hankkiminen ja teorian kehittäminen pyrkimättä menettelyohjeiden tuottamiseen. Sikäli kuin tällaisella aikuisten kasvuun ja kasvatukseen kohdistuvalla tutkimuksella on tieteellistä arvoa, sillä on ajan mittaan ainakin potentiaalista arvoa myös sivistystyön käytännölle.

Tutkimuksen, joka pitää perimmäisenä tehtävänänsä aikuiskasvatuksen edistämistä, ei myöskään tarvitse olla sosiaaliteknologiaa, joka ottaa päämäärät annettuina ja tyytyy hankkimaan tietoa keinoista. Silloin kun aikuiskasvatus pyrkii todellistamaan humanistisia arvoja, se tarvitsee avukseen nimenomaan yhteiskuntakriittistä tutkimusta, joka asettaa kysymyksenalaisiksi myös sivistyskäytännön omat ajattelutavat ja vakiintuneet merkitykset.

Tieteellisen tutkimuksen ja sivistyskäytännön yhteisenä pyrkimyksenä tulee olla kasvatustodellisuuden yhä syvempi ja totuudellisempi tiedostaminen. Tämän mukaan niiden käsitteenmuodostuksen perusero on **tiedostamisen ja käsitteellistämisen asteessa**. Kun tieteellinen teorianmuodostus etenee, syntyy tiedon välittymisen ongelmia. Näitä ongelmia edustavat esimerkiksi tapaukset, jolloin praktisen teorian kehittäjä, vaikkapa jokin komitea, irrottaa tieteen teoriarakenteista käsitteitä ja yrittää, ehkä hyvinkin epätarkasti ja mielivaltaisesti, soveltaa niitä suoraan sivistyskäytäntöön.

Tervonen ei näytä tarkoittavan pelkästään tämän tason ongelmia. Hänen mukaansa tieteen ja sivistyskäytännön erilainen sisäinen logiikka johtaa käsitteenmuodostuksen perustaviin laatueroihin. Eikö tästä ole seurauksena että tieteen teorianmuodostus edetessään irtautuu sivistyskäytännöstä jonkin itsetarkoituksellisten abstraktioiden sokkeloihin?

Olipa vastaus mikä tahansa, en voi yhtyä käsitykseen että tieteen, hallinnon ja sivistyskäytännön erilaiset semantiikat olisivat ratkaisevasti sekoittaneet aikuiskasvatuksen kehittämistyöhön liittyvää käsitteenmuodostusta ja että erilaisten lähtökohtien unohtaminen olisi aiheuttanut suurimmat vaikeudet keskustelulle. Kari E. Nurmi on luonnehtinut kasvatustieteen käsitetutkimuksen nykyvaihetta seuraavasti:

”Kysymys on pikemmin kasvatuksen ilmiöiden jäsentämisestä luonnollisiksi osiksi kuin määriteltyjen käsitteiden välisten yhteyksien kuvaamisesta teoreettisilla lauseilla tai empiriaa koskevien hypoteesien johtamisesta... Käsitteiden määrittelyssä pysytellään lähellä arkihavaintojen ja arkikielen tarkkuutta, niin että ne ovat käyttökeli-

poisia kasvatusta koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa.”

Luonnehdinta pätee erinomaisesti myös aikuiskasvatustutkimuksen tämänhetkiseen käsitteenmuodostukseen. Tästä on ollut se myönteinen seuraus, että vapaan sivistystyön praktinen teoria on voinut varsin vaivattomasti hyötyä siitä käsitteanalyysistä, jota on harjoitettu osana aikuiskasvatuksen tieteellisen teorian kehittämistä. Suomalaiset aikuiskasvatuksen tutkijat, esimerkiksi Harva ja Huuhka, ovat osallistuneet aktiivisesti myös sivistyskäytännön piirissä termeistä ja merkityksistä käytyyn keskusteluun eivätkä luultavasti ole havainneet jyrkkää laatueroa tieteellisen ja praktisen teorian välillä.

## *Valtionhallinnon suhde sivistyskäytäntöön*

Suomessa itsenäisyyden aikana vallinneen liberaalidemokraattisen, moniarvoisuudelle perustavan ajattelutavan mukaan valtiovallan on vapaata sivistystyötä taloudellisesti tukieessaan myönnettävä sivistysorganisaatioille laaja itsemääräämisoikeus ja mm. vapaus toimia omassa ”henkisessä ilmapiiressä”. Valtiontuen jotkin ehdot, esimerkiksi vaatimukset yleisen sivistystarpeen tyydyttämisestä, kasvatuksellisten periaatteiden noudattamisesta ja ohjelmien sivistyksellisestä, oppimista edistävästä laadusta, rajoittavat sivistysorganisaatioiden itsemääräämisoikeutta. Näiden ehtojen tulkinta ei ole aiheuttanut valtionhallinnon ja sivistyskäytännön välille sellaista jatkuvaa linjariitaa, joka todistaisi erilaisen rakenteellisen tavoitteisuuden synnyttämistä merkityseroista. Sääntelyn ja itsesääntelyn välinen perusjännitys on toinen asia.

Miten valtionhallinnon oma logiikka ja ”sisäiset tarpeet” vaikuttavat sivistyskäytännön intentioista poikkeavaan käsitteenmuodostukseen, siitä Tervosen esitys antaa niukasti viitteitä. Valtionhallinnon sisäiset tarpeet ovat kylläkin synnyttäneet teknistä käsitteistöä ja erikoissanastoa, joka liittyy päätöksenteko- ja hallintomekanismeihin sekä suunnitteluun. Tämän kielenkäyttömuodon etäännyminen kansalaisten yleiskielestä on päivän puheenaihe. Nämä ongelmat eivät kuitenkaan ole olennaisia, kun kysytään pakottaako valtionhallinnon rakenteintentionaalisuus antamaan vapaan sivistystyön tehtäviä, toimintaperiaatteita, rakenteita, olemusta koskevalle käsitteistölle omat sivistyskäytännön praktisestä teoriasta poikkeavat merkityksensä.

Sen sijaan on ilmeistä, että tietyt valtionhallinnon **byrokraattiset periaatteet** vaikuttavat sen tapaan jäsentää aikuiskasvatuksen kenttää. Hallinnon tehokkuuden ja rationaalisuuden periaate vaatii, että rajankäynti aikuiskasvatuksen ja muiden valtioneuvon saavien sosiaalisten toimintajärjestelmien välillä on selväpiirteinen ja yksiselitteinen. Laskettavuuden periaate edellyttää, että säännökset takaavat mahdollisuuden ratkaista samanlaiset asiat samoin perustein. Molemmat johtavat kiinteiden ja selvien demarkaatiolinjojen vaatimuksiin käsitemallin rajaamisessa ja toimintojen sisäisesti jäsentämisessä. Wilenius väittää, että kasvatustahallintoa ohjaa yhtenäisyyden periaate, joka vieroksuu poikkeamia yleisistä säännöistä<sup>7</sup>. Oletan etteivät nämä byrokraattien lainalaisuudet synnytä merkityksiä, jotka perusluonteisesti poikkeaisivat sivistyskäytännön semantiikasta, mutta niiden vaikutusta kannattaisi tutkia.

Marxilaisen yhteiskuntateorian pohjalta on lähdeetty siitä, että valtiokoneisto tukee kapitalistisessa yhteiskunnassa **hallitsevan luokan pyrkimyksiä**, jolloin vapaan sivistystyön tehtävänä on valtionhallinnon intentioiden mukaan aikuisväestön ideologinen uusintaminen<sup>8</sup>. Vastakkain eivät tällöinkään kuitenkaan asetu valtionhallinnon abstraktinen, omalaksinen rakennetentionaalisuus ja yhtenäisen sivistyskäytännön yhteiskuntakriittinen tehtävänäkemyk. Eri sivistysorganisaatioiden suhteet vallitsevaan järjestelmään poikkeavat suuresti toisistaan; jotkin niistä ovat olleet paavillisempia kuin paavi itse. Valtionhallinnon pyrkimykseen puolestaan vaikuttaa poliittisten voimasuhteiden muuttuminen.

Kun vapaan sivistystyön lainsäädäntö soveltamisnormeineen sisältää praktisen teorian runkokäsitteistöä huomattavan osan ja on sen siten legitimoinut, tämä osa käsitteistöä on määriteltävissä hallinnolliseksi<sup>9</sup>. Onkin kysyttävä, mikä suhde tässä mielessä hallinnollisella käsitteenmuodostuksella on sivistyskäytännön praktiseen teoriaan ja **missä oikeastaan kulkee hallinnon ja sivistyskäytännön käsitteenmuodostuksen raja**. Tulevatko merkityserot varsinaisesti esiin vasta toiminnassa?

Tyydyn tässä valottamaan suhteen ongelmallisuutta esittämällä pienen katsauksen siihen, miten vapaan sivistystyön tehtävänmäärittely on itsenäisyyden ajan kuluessa kehittynyt. Tervosen mainitsemassa keskustelussa on vedottu Castrénin tunnettuun määritelmään<sup>10</sup> vapaan kansansivistystyön tehtävästä ikäänkuin sivistyskäytännön perinteisen itseymmär-

ryksen tiivistymänä. Sellaisena tätä määritelmää voinee pitääkin, vaikka se on otettu valtionhallinnon toimeksiannosta laaditusta mietinnöstä. Yleensäkin komiteatyön asema valtionhallinnon toimintana mutta samalla sen ja sivistyskäytännön yhteistyönä on mielenkiintoinen ja ongelmallinen.

Komiteat, jotka ovat valmistelleet merkittävimpiä lainuudistuksia, on yleensä perustettu sivistyskäytännön aloitteista, usein pitkäaikaisenkin painostuksen tuloksena. Keskeisenä tavoitteena on yleensä ollut valtion taloudellisen tuen parantaminen mutta samalla on tavallisesti pyritty myös vapaan sivistystyön tai jonkin sen lohkon tehtävien ja toimintamuotojen arvioimiseen ja uudistamiseen. Sivistyskäytännön edustajat ovat säännöllisesti olleet komiteoissa enemmistönä. Ennen komitean asettamista on sivistyskäytännön piirissä saatettu käydä laajaakin keskustelua uudistamistarpeista ja kehittämistavoitteista.

Merkille pantavaa on, että **pyrkimykset uudistaa tai säilyttää perinteistä tehtävänäkemyksiä eivät ole noudattaneet valtionhallinnon ja sivistyskäytännön välistä rajaa**. Tästä on suhtautuminen ammattillisiin ja tutkintopintoihin hyvä esimerkki.

Perusasetelma on kautta vuosikymmenten pysynyt jotakuinkin samana: jotkut sivistyskäytännön edustajat ovat esittäneet vaatimuksia tehtäväalan laajentamisesta ammattillisten ja kouluopintojen suuntaan ja näitä vaatimuksia ovat — mm. komiteoissa — vastustaneet sivistyskäytännön johtohenkilöt yhdessä valtionhallinnon edustajien kanssa. Vastakkain eivät siis ole olleet valtionhallinnon contra sivistyskäytännön intentiot vaan sivistyskäytännön perinteinen itseymmärrys ja sivistystyön omaa piiristä nousseet muutospainet.

Tähän Tervosen saattaisi huomauttaa, että aikaisemmin kehityksen sisäistä dynamiikkaa määräsikin sivistystyön käytäntö, nyt sen sijaan valtiovalta. Kuvaamani perusasetelma ei tähän mennessä ole kuitenkaan suuresti muuttunut. Kun aikuiskoulutuskomitean on katsottu edustavan jonkinlaista kehityksen käännettä, on syytä todeta ettei sekään halunnut olennaisesti muuttaa vapaan sivistystyön perinteistä tehtävänmäärittelyä eikä itsemääräämisoi-keutta. Komitea tosin ehdotti kansan- ja kansalaisopistoille uusia ammattillisen koulutuksen ja kouluopintojen täydentämisen tehtäviä, mutta molempien opistomuotojen kentältä on esitetty huomattavasti pitemmälle meneviä vaatimuksia varsinkin ammattiopintojen suuntaan.

Kokoava arvioni — jossa hyvinkin saattaa ilmetä aihetta tarkistamiseen — on tutkistelun tässä vaiheessa seuraava: valtion aikuiskasvatustahallinnon vapaan sivistystyön runkokäsitteistölle antamat merkitykset eivät millään rakenteellisella välttämättömyydellä poikkea olennaisesti sivistyskäytännön itseymmärryksestä. Merkitysten muodostumisessa on mm. sääätelyn ja itsesääätelyn jännitykseen liittyviä aspektieroja. Tämän asiointilan edellytyksenä on kuitenkin että ao. virkamiehet hallitsevat tietoisuudessaan vapaan sivistystyön praktisen teorian ja että hallinto ja kenttä toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään.

## *Lähihistorian kehitysvaiheista*

Aikuiskasvatuksen kehityksessä tapahtui parikymmentä vuotta sitten niin selvä käänne, että 60-luvulle uskaltaa jo nyt pystyttää kaksi historiallista vaihetta erottavan merkkipaalun. Tehtäväkentän laajentumisen lisäksi toiminnan institutionaalistuminen, ammatillistuminen ja tieteellistyminen ovat vaikuttaneet myös praktisen teorian kehitykseen. Käsitteenmuodostuksen keskeisiä kehityspiirteitä ovat käsitealan laajentuminen ja elinikäisen kasvatuksen kokonaisnäkemysten, ”paradigman” muodostuminen — sen tunkeutuminen yleiseen kasvatustietoisuuteen on tosin vasta alussa. Vapaalle sivistystyölle nämä muutokset eivät ole merkinneet niinkään oman tehtävän määrittelyn ja sisäisen rakenteen muuttumista kuin käsitteympäristön uudenlaista jäsentymistä.

Tervonen ei erota vapaata sivistystyötä ja kaikki organisoidut aikuisopinnot kattavaa yleiskäsitettä selvästi toisistaan. Näin hän tulee rakentaneeksi analyysinsä mielikuvalle, jonka mukaan vapaa sivistystyö tai kansansivistys käsitteenä olisi — hallinnollisin intentioin — muutettu aikuiskoulutukseksi. Samat vaikeudet jäsentää vapaan sivistystyön ja sitä laajemmän yleiskäsitteen keskinäisiä suhteita ovat olleet ominaisia viimeaikaiselle keskustelulle yleensäkin. Se lähihistorian jaottelu kolmeen kehitysvaiheeseen, jonka Tervonen luonnostaa, vastaa muutenkin heikosti todellisuutta niin vaiheiden tunnuspiirteiden ja nimitysten kuin ajoituksenkin osalta.

Jo pikainen katsaus historiaan osoittaa, ettei ole perusteita nimetä 60-lukua erityisesti aikuiskasvatuksen käsitteen ja sivistyskäytännön tieteellistymisen vaiheeksi. Vapaata kansansivistystyötä luonnehdittiin satunnaisesti aikuis-

ten kasvattamiseksi jo 20-luvulta alkaen ja Harva perusteli teoreettisesti aikuiskasvatuksen käsitteen 40-luvun alussa: vapaa sivistystyö on perusolemukseltaan kasvattamista ja sen teoria osa kasvatuksen teoriaa.<sup>11</sup> Sivistyskäytännön piirissä aikuiskasvatus alettiin 40- ja 50-luvuilla vähitellen omaksua vapaan kansansivistystyön synonyymiksi mutta sen käyttö levisi hitaasti ja kohtasi voimakastakin vastustusta. Vielä 60-luvullakaan käsitettä ei käytetty mitenkään yleisesti, kuten alan julkaisujen ja muiden dokumenttien läpikäyminen osoittaa. Tietty kasvatuskäsitte on aiheuttanut ja aiheuttaa edelleenkin termin vieroksuntaa ja selittää osaltaan aikuiskoulutus-termin menestystä.

Aikuiskasvatuksen käsitealan laajentuminen ajoittuu 60-luvulle. Kokoamani aineiston mukaan Huuhka oli Suomessa ensimmäinen, joka — kansainvälisesti vertailevan käsitteanalyysin pohjalta — määritteli käsitteen tarkoittamaan ”kaikkea varsinaisen koulutoimen ulkopuolella harjoitettua aikuisten kasvatusta”.<sup>12</sup> Huomattakoon, ettei Huuhkan esitys tähännyt erilliseen ”tieteensisäiseen” käyttöön vaan sivistyskäytännön ajattelutavan muuttamiseen. Käytännön toiminnassa aikuisten ammatillinen koulutus laajeni ja eriytyi 60-luvulla nopeasti ja myös aikuisten kouluopintojen tarpeeseen kiinnitettiin lisääntyvää huomiota. Tässä käytännön muuttuminen todella selvästi aiheutti painetta vakiintuneen ajattelutavan muuttamiseen: kaikki aikuisopinnot eivät mahtuneet vapaan sivistystyön käsitepiiriin.

Aikuiskasvatuksen tieteellistymistä voi tuskin asettaa jonkin kehitysvaiheen erityiseksi tunnuspiirteeksi. Praktisen teorian **tieteellistyminen** on ollut hitaasti mutta jatkuvasti etenevä prosessi, joka 70-luvulta lähtien näyttää vähitellen nopeutuvan. Yhteiskuntatieteissä ja kasvatustieteessä tapahtunut uuspositivismi ja empirismin valtaannousu ei ulottunut läheskään samalla tavalla aikuiskasvatukseen — perussyyinä oli jo se että tutkimus ja teorianmuodostus oli tällä alueella kaikkiaan hyvin vaatimatonta; ei ollut voimavaroja eikä reservejä. Uuden metodologisen suuntauksen suora vaikutus oli lähinnä siinä, että se — tiettyä neuvottomuutta aiheuttaen — osaltaan ehkäisi aikuiskasvatustutkimuksen vauhtiinpääsyä. Vaikeampi on arvioida, miten vallitseva tieteenkäsitte vaikutti aikuiskasvatuksen praktiseen teoriaan muita teitä, ohi alan oman tutkimuksen.

Aikuiskasvatuksen viimeaikaisen kehityksen yhtenä keskeisenä piirteenä on ollut **valtiollistuminen** siinä merkityksessä, että valtiovalta

on pyrkinyt järjestelmällisesti kehittämään aikuiskoulutuspolitiikkaa osana yleistä koulutuspolitiikkaa. Termin vaihtaminen aikuiskoulutukseksi liittyy ainakin osittain tähän kehitykseen. Uudet näkökulmat ovat muuttaneet myös merkityksiä. Tervosen olisi kuitenkin konkretisoitava ja perusteltava (lähinnä aikuiskoulutuskomitean työhön suuntautuvaa) väitettään, jonka mukaan "tuotetun terminologian merkitykset ovat muodostuneet suhteessa valtiohallinnon ajattelu- ja toimintatapaan". Missä kohdin ja millä tavoin nämä merkitykset irtautuvat sivistyskäytännön intentioneista ja ovat ristiriidassa niiden kanssa?

## Keskustelua syventämisestä

Vapaan sivistystyön perusteista ja asemasta käyty keskustelu on viime vuosina ollut aikaisempaa vilkaampaa. Keskustelun kantavuutta ei ole kuitenkaan syytä liioitella. Siihen on sitenkin osallistunut vain pieni joukko eikä sen taso ole kaikin osin ollut kovin korkea.

Valtion aikuiskoulutuspolitiikkaan kohdistuva kritiikki on ollut käsitteellisesti jäsenymätöntä ja jättänyt tiedollisen perustansa varmentamatta. Tämä on johtanut seuraaviin heikkouksiin:

- Byrokratian ja suunnittelun vastaisuus on jäänyt kovin summittaiseksi ja erittelemättömäksi, usko hajauttamiseen ja itsesäätelyyn perustelemattomaksi. Kun kymmenen vuotta sitten syntynyt liikehdintä (esimerkiksi Aikuiskoulutuspoliittinen yhdistys) korosti yksipuolisesti suunnitelmallisuutta ja tehokkuutta, nyt on eräänlaisena dialektisena heilahduksena menty osin vastakkaiseen yksipuolisuuteen.
- On liioiteltu kiinteätavoitteisen aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön välisiä eroja ja unohdettu, että myös ammatillisessa ja muussa kiinteätavoitteisessa koulutuksessa voidaan päämääräksi asettaa kokonaispersoonallisuuden kehittyminen, opiskelijain "myötämääräminen" ja ihmiskeskeisen yhteiskuntakäsityksen todellistaminen.
- Lähtiessään taloudellisen kasvun ideologian ja teknokratian vastustamisesta kritiikin esittäjät ovat osoittaneet syntipukiksi aikuiskoulutuskomitean ja sen työtä jatkavan kehittämisorganisaation vaivautumatta todella perehtymään asiakirjoihin ja syytöstensä argumentoimiseen.

Aikuiskoulutuspoliittiseen kehittämistyöhön kohdistuneella kritiikillä on siten tähän mennessä ollut lähinnä ekspressiivinen arvo: on ilmaistu tahto puolustaa vapaan sivistystyön arvoperusteita ja itsemääräämisoikeutta. Tällaisenaankin keskustelulla on kieltämättä ollut toivottua vaikutusta. Kritiikin arvo kuitenkin lisääntyy samassa suhteessa kuin se täsmentyy käsitteellisesti ja lujittaa argumentointinsa tiedollista perustaa.

### Viitteet:

- <sup>1</sup> Tervonen, I. Kohti uutta keskustelutilannetta. Aikuiskasvatus 1, 1981.
- <sup>2</sup> Harva, U. Vapaa kansansivistystyö. Vammala 1943, s. 11.
- <sup>3</sup> Praktisen kasvatusteorian käsitteestä ks. esim. Iisalo, T. Tutkimuksen ja koulutuksen vuorovaihtuksesta. Kasvatus 2, 1977, s. 102-103. Käsitteeseen ei tässä käyttämässäni merkityksessä sisälly käsitystä kasvatustieteen arvovapaudesta.
- <sup>4</sup> Vrt. Stolte-Heiskanen esitykseen tutkimustulosten instrumentaalista käytöstä ja käsitteellisestä eli valistavasta funktiosta. Stolte-Heiskanen, V. Tutkimustoiminnan yhteiskunnallisen hyödyntämisen ongelmista. Sosiologia 1, 1979, s. 17.
- <sup>5</sup> Wilenius, R. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä 1975, s. 40.
- <sup>6</sup> Nurmi, Kari E. Tieteen edistymisen ehdot kasvatustieteessä. Kasvatus 2, 1981, s. 82.
- <sup>7</sup> Wilenius, mt s. 78.
- <sup>8</sup> Ks. esimerkiksi Lehtonen, H. Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta — taustakonstruktioiden tarkastelua. Lehtonen, H. & Kämäräinen, A. Aikuiskasvatus erityistieteenä — johdatusta tiedeanalyysin probleemoihin. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Tampereen yliopisto. Julkaisu E 8. 1979, s. 24-25.
- <sup>9</sup> Tervonen korostaa liiaksi konsensuksen ja enemmistö päätöksen merkitystä valtiohallinnon käsitteenmuodostuksen erityispiirteinä. Samaa tapaan voidaan terminologiaa ja käsitteissäilytystä vaikuttaviksi ratkaisuja tehdä sivistysorganisaatioiden ja niiden keskuselinten sorvassa koukussa ja työryhmissään toimintasuunnitelmia, aloitteita ja lausuntoja. Ero on siinä, että valtionelinten ratkaisuilla on suurempi legitimoiva ja vakiinnuttava voima. Siten termi aikuiskoulutus sai aikuiskoulutuskomitean käyttämänsä ja edelleen mm. valtioneuvoston periaatepäätökseen siirtyneenä tietyn "virallisuuden" aseman. Todettakoon, että Tervonen tekee eräänlaisen kaksoisvirheen, kun hän väittää aikuiskoulutuskomitean antaneen käsitteelle aikuiskoulutus uuden merkityssisällön. Enempää termi kuin merkityssisältö eivät olleet uusia ja komitean luomia. Komitea vain valitsi yleiskäsitteen kilpailevista termeistä nuoremman.
- <sup>10</sup> Castrén, Z. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Teoksessa Wuorenrinne, T.I. ja Kosonen, V. (toim.) Zachris Castrén. — kansainsivistäjä ajatustensa valossa. Helsinki 1950, s. 69.
- <sup>11</sup> Harva, mt. s. 7 ja muualla.
- <sup>12</sup> Huuhka, K. Vapaa kansansivistystyö ja aikuiskasvatus. Vapaa kansansivistystyön VIII vuosikirja. Helsinki 1960, s. 18-21.

# Aikuisopetuksen kehittäminen on myös oppimateriaalin kehittämistä

*Pantzar, Eero. 1981. Aikuisopetuksen kehittäminen on myös oppimateriaalin kehittämistä. Aikuiskasvatus 1,2, 60—63. Artikkelissa tarkastellaan aikuisopetuksen oppimateriaalin asemaa didaktisissa teorioissa ja käytännössä. Erityiskohtena artikkelissa on kirjallinen oppimateriaali. Esiin tulevat aikuisopetuksessa tarvittava oppimateriaali, sille asetetut erityisvaatimukset ja tutkimustulosten valossa analyysi nyt käytössä olevista ja käyttöön suositelluista kielten oppikirjoista aikuisille.*

*Artikkelissa päädytään havaintoon kirjallisen oppimateriaalin jonkinasteisesta jälkeenyäänisyydestä. Tilanteen korjaaminen voi tapahtua kehittämällä Aikuisopetuskomitean kaavailemaa oppimateriaalituotannon organisaatiota, joka antaisi mahdollisuuden toiminnan laajentamisen omatekoisen ja kaupallisen oppimateriaalituotannon ulkopuolelle.*

Aikuisdidaktisia teorioita tarkasteltaessa havaitaan opetuksen suunnittelun malleissa otettavan huomioon myös oppimateriaali. Puhutaan oppimateriaalin analyysistä, valinnasta jne. (esim. Peltonen 1981, 190—195; Graham & Mellander 1974, 95—96; Sauvala 1978, 109—110; Beirträge 1973, 93—94).

Oppimateriaali voidaan määritellä materiaaliksi, joka välittää opiskelijoille ne tiedot, taidot ja asenteet, jotka suunnittelussa on koulutuksen tavoitteeksi asetettu (Oppimateriaalikoitea, 2). Operationaalisesti määriteltynä oppimateriaali sisältää kirjallisen materiaalin<sup>1</sup>, audiovisuaalisen materiaalin sekä oppimispelit ja niihin rinnastettavan materiaalin (Lehtinen & Stenström 1975, 2).

Teoriassa, mallien tasolla kaikki näyttää olevan kohdallaan. Kuinka on käytännössä? Jääkö oppimateriaali kaikkienensa siihen laatikkoon, jossa se sinänsä hyvässä ja käyttökelpoisessa mallissa on. Käytännön aikuisopetuksessa näyttää usein todellakin siltä, että oppimateriaali, sen suunnittelu ja kehittäminen eivät ole kovin merkityksellisiä asioita. Usein tärkeistä, onnistuneen aikuisopetuksen monista edellytyksistä juuri oppimateriaaliin kohdistuvat toimenpiteet joutuvat karsinnan kohteeksi, yleensä kustannustekijöihin vedoten. Tosin on aiheellista pohtia, olisiko myös aikuisopetuksen didaktiikkaan liittyvä tiedonpuute vähäisen kiinnostuksen takana.

Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti aikuisopetuksen kirjallista oppimateriaalia<sup>1</sup>, sen erityispiirteitä, tarvetta, nykytilaa sekä eräitä tutkimustuloksia nyt käytössä olevista ja käyttöön soveltuvista materiaaleista. Vaikka kasvatuksen alueella kirjallista materiaalia, erityisesti oppikirjaa, ei aina pidetä parhaimpana mahdollisena oppimateriaalina, näyttää aikuisopetuksen osalta asiaa arvioitavan toisin. Kirjallisen materiaalin on katsottu aikuisopetuksessa olevan hyvinkin keskeisessä asemassa (Huuhka 1974, 2).

## 1. Hyvä oppimateriaali ja aikuisopetuksen erityisvaatimukset

Hyvä oppimateriaali on tietenkin suhteellinen käsite eikä näin ollen ole olemassa mitään ehdotonta määritelmää. Eri käsityksistä voidaan laatia seuraava luettelo yleisistä hyvän oppimateriaalin ominaisuuksista:

- oppiaines ilmentää pätevyyttään nykyaikaisuutena ja ajan tasalla olemisena
- oppiaines ymmärrettävyydellään ja havainnollisuudellaan täyttää tehokkaan viestinnän kriteerit
- oppiaines etenee ja on jaksoteltu oppimista edistävän opetus suunnitelman mukaan
- oppimateriaali on käyttökelpoinen aktivoija muille tiedonlähteille ja opintojen jälkeisenä lähteenä
- oppimateriaali on kohtuuhintaista (Alanen 1974, 10—11; Lehtinen & Stenström 1975, 9).

<sup>1</sup> Kirjallinen materiaali sisältää oppi- ja kurssikirjat, työkirjat, harjoituskirjat, oheislukemistot ja opettajien ohjekirjat.



Yleiset hyvän oppimateriaalin ominaisuudet pätevät luonnollisesti myös aikuisopetuksessa käytettävään kirjalliseen materiaaliin. Toisaalta aikuiskasvatukseen liittyy tekijöitä, jotka asettavat erityisvaatimuksia oppimateriaalille. Alanen mainitsee tällaisina tekijöinä

- aikuiskasvatuksen tavoitteiden voimakkaan eriytyneisyyden,
- aikuisopiskelijan toimimisen työelämässä,
- tietojen ja suoritusvaatimusten nopean muuttumisen,
- tarpeen mahdollisuuteen edetä yksilöllisin tavoittein ja omaa tahtia,
- aikuisopiskelijoille yleensä tyypillisen itenäisyyden ja pitkäjännitteisyyden,
- aikuisen kyvyn tuottavaan ryhmätyöskentelyyn ja
- tarpeen mahdollisuuteen kerrata ja tarkistaa oppimaansa (Alanen 1974, 11—15).

Kouluhallituksen perusasteen aikuisopetus suunnitelmassa vuodelta 1976 kiinnitetään huomio siihen, että opiskelijat ovat aikuisia, joilla on erilaiset oppimisvalmiudet, erilainen kokemustausta ja erilainen opiskelumotivaatio. Nämä piirteet opetus suunnitelman mukaan on otettava huomioon oppimateriaalia valittaessa. (Kouluhallitus 1976, 3)

Voidaankin sanoa, että aikuisopetusta varten on oltava käytettävissä sellaista oppimateriaalia, joka:

- palvelee suhteellisen pienien ryhmien tarpeita
- on sisällöllisesti joustavaa uudistettavaksi tietojen ja suoritusvaatimusten muuttuessa
- on aikuista opiskelijaa motivoivaa ja aktivoivaa
- soveltuu erilaisiin aikuisopetuksen organisoitumuotoihin
- sisällöllisesti ottaa huomioon opiskelijain aikuisuudesta johtuvat tekijät. (vrt. Alanen 1974, 11—15 ja Kom.miet. 1975, 129—130)

Tarkasteltaessa aikuisopetuksen kirjalliselle oppimateriaalille asettamia erityisvaatimuksia unohdetaan yksi olennaisesti asioihin vaikuttava tekijä. Tällaisena pidän sitä, että määrällisesti merkittävimmän osan opetusta antavat sivutoimiset aikuisopettajat. Tästä on seurauksena aikuispedagogisten valmiuksien puute ja nähtävästi työskentelymotivaation suuntautuneisuus toisin kuin päätoimisessa opetuksessa. Valmiin, hyvin suunnitellun materiaalin avulla voitaisiin opetuksessa korvata edellä mainituista tekijöistä johtuvia puutteita. Puuttuvan kirjallisen oppimateriaalin korvikkeeksi ei ko. tilanteessa aina sovi omatekoisen oppimateriaalin valmistaminen, jota joskus on peräänkukutettu ratkaisuna oppimateriaaliongelmien. (Tahvanainen, 1974, 39)

## 2. Kirjallisen oppimateriaalin tarpeesta

Jo viime vuosikymmenen puolella totesi Kosti Huuhka aikuisopetusta varten kirjoitetun varsin vähän oppikirjoja, jotka nekään kaikki eivät Huuhkan mukaan täyttäneet oppikirjalle asetettuja vaatimuksia. Edelleen hän totesi muutaman rohkean yrittäjän uskaltaneen uurastaa kokoon oppikirjan ja saaneen sen kustantajan kautta julkaistuksi. (Huuhka, 1974, 3)

Huuhkan julkituoma ajatus kuvastaa tuon-aikaista tilannetta kolmessa suhteessa: Kirjallinen oppimateriaali oli määrällisesti ja laadullisesti vaatimatonta, oppikirjojen tekijät olivat rohkeita uurastajia ja kustantajien kiinnostus ei vielä tuolloin kohdistunut aikuisopetuksessa tarvittavaan oppimateriaaliin.

Tämän päivän tilannetta tarkasteltaessa havaitaan kirjallisen oppimateriaalin tarjonnan jatkuvasti lisääntyvän. Niin kaupalliset kustantajat kuin aikuisopetusinstituutioiden keskusjärjestöt ja monet muutkin tuottavat kirjallista oppimateriaalia yhtä hyvin vieraiden kielten kuin opiskelutaidon opiskeluun. (ks. esim. Oppimateriaalia 1980). Aikuispedagogiset vaatimukset täyttävää materiaalia on entistä enemmän, mutta niin on myös heikkolaatuistakin. 1970-luvulla näytti aikuiskasvatuksen keskusjärjestöjen tuottama oppimateriaali laadullisesti parhaalta (Huuhka 1974, 3). Tänäkin tasoa ei voi rajata kustantajan kaupallisuuden asteen mukaan, vaikkakin joskus näyttää siltä, että ns. kaupalliset kustantajat oppimateriaalin yhteydessä määrittävät aikuisopetus-käsitteen varsin omintakeisesti.

Kustantamiseen liittyvien ongelmien yhteydessä onkin syytä muistaa Aikuiskoulutuskomitean laatineen ehdotuksen oppimateriaalin tuotanto-organisaatioksi (Kom.miet. 1975, 83—85). Tarvittava järjestelmä toimii valitettavasti vain komiteamietinnön sivuilla ja kaavioissa.

Kirjallisen oppimateriaalin tuottamiseen aikuisopetusta varten meillä on jo olemassa varmasti kysynnän osalta määrälliset edellytykset. Joka tapauksessa esimerkiksi vapaan sivistystyön alueella on tilaa aikuisille laaditulle oppimateriaalille. Tällainen johtopäätös on helppo tehdä vertailemalla nykyistä oppimateriaalitalannetta eri aineiden opiskeluun (Pantzar 1973 a ja b sekä Kouluhallitus 1977) ja vuosittaisia opiskelijamääriä keskenään. Myös ammatillisen aikuiskasvatuksen puolella on tilanne samanlainen, tosin pienem-

missä puitteissa (Tilastokeskus 1979). Jyväskylässä tehty tutkimus (Ylinentalo-Stenström 1974) osoitti ammatillisissa kurssikeskuksissa podettavan sekä määrällistä että laadullista pulaa oppikirjoista. Ilmeisesti on jossain määrin niin, että kaupalliset kustantajat ovat vaikeuksissa koulujärjestelmän muutosten aiheuttamien vaatimusten kanssa (HS 16.8.1981), mikä on omiaan rajoittamaan mahdollisuuksia paneutua aikuisopetuksen tarpeisiin.

### 3. Vieraiden kielten oppimateriaalista

Vast'ikää tehdyssä selvityksessä (Pantzar 1981) aikuisopetuksessa käytettävästä ja siihen tarkoitettu kirjallisesta oppimateriaalista tutkittiin muun muassa vieraiden kielten (tässä tapauksessa englanti, saksa ja ruotsi) oppikirjojen aikuisopetukseen soveltuvuutta.

Tutkimusaineistoina käytettiin asian-tuntijaryhmien<sup>2</sup> laatimia oppikirja-arvioiteja. Analyysin perustana ovat arvioijien käsitykset. Lisäksi analyysissä pyrittiin kokoamaan tietoja

arviointien perusteella kiinnittämällä huomio seuraaviin aikuisopetuksen kannalta merkittäviin seikkoihin:

- sisältö (ikäkauden ja kielenkäyttötilanteiden huomioonottaminen)
- motivaatio (virittäminen ja ylläpitäminen)
- työtavat (mahdollisuudet aikuisopetukselle tyypillisten työtapojen käyttöön).

Arvioitaessa tulosten luotettavuutta voidaan sen katsoa heikentyneen kahdestakin syystä. Ensiksikin eri ryhmät ovat arvioineet eri kielten materiaalin ja toiseksi arviointi ei kaikkien arviointikohteiden osalta kohdistu täsmälleen samoihin asioihin. Arviointiryhmän jäseniä sen sijaan voi pitää riittävän kelpoisina. Analyysin kohteena olevan kirjallisen oppimateriaalin "aikuiskasvatuksellisuutta" nostanee jonkin verran se, että arviointiryhmät olivat jo ennakkoon valinneet työnsä kohteeksi edes jossain määrin aikuisopetukseen soveltuvaa oppimateriaalia (Bauters 1978, 125). Edellä mainitut tekijät kavensivat tutkimustyön kohdealuetta, mutta tutkittujen alueiden osalta tulosten luotettavuutta voidaan pitää tyydyttävänä.

**Taulukko 1.** Arvioitujen oppikirjojen määrä tasosuosituksen mukaan kielittäin (lkm)

Kieli	Tasosuositus			Yht.
	I—III	IV—V	Muut	
Englanti	6	6	12	24
Ruotsi	6	6	4	16
Saksa	7	3	3	13
Yhteensä	19	15	19	53

Selvityksessä ilmeni muun muassa se, että kolmen kielen oppimateriaaleista vain runsas 1/10 oli tarkoitettu alkeisryhmässä käytettäväksi (kts. taulukko 1). Kuitenkin tutkimus

osoitti toisaalta sen, että juuri alimmille tasoille käytettäväksi suositeltu materiaali on aikuisopetukseen soveltuvuudeltaan parhainta (ks. taulukko 2)

**Taulukko 2.** Arvio vieraiden kielten oppikirjojen aikuisopetukseen soveltuvuudesta tasosuosituksen mukaan (%)

Soveltuvuus	Tasosuositus			Yht.
	I—III vuosik.	IV—V	Muut	
Heikko tai tyydyttävä	47	60	63	57
Hyvä tai erinomainen	53	40	37	43
Yht. n = 53	100	100	100	100

<sup>2</sup> Asiantuntijaryhmiin oli KTOL valinnut aikuisten kieltenopetukseen perehtyneitä ja osallistuvia opettajia. Kuhunkin ryhmään kuului 3 henkilöä.

**Taulukko 3.** Arvio eri kielten oppikirjojen aikuisopetukseen soveltuvuudesta (%)

Soveltuvuus	Kielet			
	Englanti	Ruotsi	Saksa	Yht.
Heikko	8	37	15	19
Tyydyttävä	42	25	46	38
Hyvä	29	25	31	28
Erinomainen	21	13	8	15
Yht. n = 53	100	100	100	100

Mielenkiintoinen on tutkimustulos, jonka mukaan eri kielten oppikirjat ovat aikuisopetukseen soveltuvuudeltaan erilaisia. Heikommalta tilanne näyttää ruotsin osalta, parhaimmalta englannin kielessä (taulukko 3.)

Kokonaisuutena soveltuvuudessa aikuisopetukseen on parantamisen varaa. Yksittäisenä myönteisenä piirteenä kävi tutkimuksessa esiin se, että oppikirjoissa on varsin hyvin pystytty ottamaan huomioon käyttäjäkunnan ikäkausi — aikuisuus — ja kielenkäyttötilanteet.

Kielten oppikirjoihin liittyy usein varsin runsas oheismateriaali. Tutkimus osoitti oheismateriaalin tasoltaan varsin vaatimattomaksi. Onkin vahinko, jos aikuisopetuksen vähäiset taloudelliset resurssit joudutaan käyttämään paremmin rekvisiitaksi sopivaan, usein varsin kalliiseen kirjallisuuden oheismateriaaliin.

Tutkimustulosten perusteella voidaan esittää muun muassa kiinnitettäväksi huomiota nykyistä enemmän opettajaa opastavan materiaalin kehittämiseen. Parhaimmillaan tällainen opastava materiaali voi toimia tukena luovuudelle, jolla valmiin oppimateriaalin puutteita voidaan korvata. Tulokset viittaavat edelleen siihen, että koulutuksella voidaan antaa opettajille myös hyviä, valintoja edistäviä perusvalmiuksia. Voidaan myös väittää kielten aikuisopetukseen tarkoitettua oppimateriaalin kehittämisen edellyttävän tuottamismotivaation lisäksi perehtymistä aikuisopetuksen erityisongelmiin.

#### 4. Lopuksi

Aikuiskoulutuskomitean käsitys yhteiskunnan ohjaavan ja suunnittelevan osuuden lisäämisestä sekä oppimateriaalituotannon kehittämistä opetussuunnitelmien kehittämisen yhteydessä (Kom.miet. 1975, 83) pitää edelleen paikkansa haluttaessa kehittää aikuisopetukseen tarkoitettua oppimateriaalin tuottamista.

Yllättävää onkin se, että Aikuiskoulutuksen johtoryhmä tuskin lainkaan tuo yleissuunnitelmassaan esiin oppimateriaaliin liittyviä kysymyksiä (Yleissuunnitelma 1980). Tämän voi havaita jo aienmin aikuiskoulutuksen kehittämisen periaatepäätöksestä (VnP 7.6.1978). Mikäli aikuiskasvatustoiminta ja sen puitteet määräytyvät edellä mainituista linjoista, näyttää oppimateriaalin kehittämisen näkymät vaatimattomammilta kuin v. 1975 Aikuiskoulutuskomitean mietinnön ilmestyttyä.

Käsitykseni mukaan aikuisille tarkoitukseen mukainen opetus ei voi nyt eikä vastaisuudessa perustua sen enempää omatekoiselle oppimateriaalille kuin puhtaasti kaupalliseen kustannustoiminnan varaan.

#### Lähteet:

- Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelma 1980. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. Helsinki. (Yleissuunnitelma).
- Alanen, A. 1974. Oppimateriaali aikuisopetuksessa. Vapaan sivistystyön XIX vuosikirja. WSOY. Porvoo.
- Bauters, A. 1978. Kielten oppikirja-arvostelut valmistuneet. *Opistolehti* 4—5.
- Beiträge zur Erwachsenenqualifizierung. 1973. (Autorenkollektiv): Volk und Wissen. Berlin.
- Graham, Å. & Mellander, K. 1974. Handbok för undervisare. Kristianstad.
- Huuhka, K. 1974. Oppikirjatilanteesta aikuisopetuksessa. Vapaan sivistystyön XIX vuosikirja. WSOY. Porvoo.
- Helsingin Sanomat 16.8.1981 (HS).
- Komiteanmietintö 1973:139. Oppimateriaalikomitean mietintö. Helsinki.
- Komiteanmietintö 1975:28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki. (Kom.miet.)
- Kouluhallitus. 1977. Vapaan sivistystyön osasto. Tutkimuksia ja selvityksiä 3. Helsinki.
- Lehtinen, A.-R. & Stenström, M.-L. 1975. Oppikirjojen käyttökelpoisuus opettajien arviointien mukaan ammatillisissa kurssikeskuksissa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 48. Jyväskylä.
- Oppimateriaalia 1980—81. KTOL. Orivesi 1980.

Helena Kekkonen

# Rauhankasvatustyötä käytännössä

*Kekkonen, Helena. 1981. Rauhankasvatustyötä käytännössä. Aikuiskasvatus 1, 2, 64—67. — Artikkelissa tarkastellaan rauhankasvatustyötä vuosittain Suomessa pidetyn "Meeting in Finland"-seminaarin kokemusten pohjalta. Rauhankasvatuksen perustan muodostavat useat Unescon suositukset ja rauhantutkijoiden esittämä näkemys positiivisesta rauhasta. Artikkelissa kuvataan rauhankasvatuksen tavoitteita ja menetelmiä sekä kansainvälistä rauhankasvatusverkostoa.*

## 1. "Meeting in Finland" -seminaari

Kansainvälinen tapaaminen, "Meeting in Finland"-seminaari, on järjestetty Suomessa jo 13:na vuotena. Seminaarin tarkoituksena on ollut alunperin edistää kansainvälistä ymmärtämystä ja yhteistyötä Euroopan maiden aikuiskasvattajien välillä. Kokoontuminen on koettu tärkeäksi ja aikuiskasvattajia ympäri maailman on vuosi vuodelta yhä suuremmin joukoin osallistunut seminaariin. Mukana on ollut johtavia aikuiskasvatuksen suunnittelijoita, yliopistojen opettajia, tutkijoita ja käytännön työntekijöitä Uutta Seelantia, Fidji-saaria, Japania ja Costa-Ricaa myöten. "Meeting in Finland"-seminaarista on myös kirjoitettu useita kertoja kansainvälisissä julkaisuissa, mm. Unescon "Adult Education Information Notes"-lehdessä, ICAE:n julkaisussa "Convergence", sekä viimeksi USA:n Aikuiskasvatusliiton aikakauslehdessä<sup>1)</sup>.

Käytäntö on osoittanut, että keskinäinen ymmärtäminen ei ole itsestään selvää: rajoituksena ovat erilaiset kielet ja kommunikaatio-tavat, erilaiset asenteet, arvojärjestelmät ja kulttuurikäsitteet. On tarvittu perusteellista yhdessäoloa, laajaa keskustelua sekä tietojen ja kokemusten vaihtoa avoimessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä.

70-luvun puolivälissä "Meeting in Finland"-seminaarille asetetut tavoitteet laajenivat. Euroopan turvallisuus- ja yhteistyökokouksen jälkeen todettiin, että Suomella on erityisasema maailman aikuiskasvattajien kohtauspaikkana: yhtä hyvin idästä kuin lännestä, pohjoisesta ja etelästä tuleville. Seminaarin ohjelmassa on tästä lähtien ollut mukana **rauhankasvatusteema**, minkä käsittely on jatkuvasti todettu erittäin hyödylliseksi ja antoisaksi. Maailmantilanteen kiristymisen myötä aikuiskasvattajien merkitys rauhankasvatuksen toteuttajina on käynyt yhä ilmeisemmäksi. "Meeting" on nykyisellään eräs harvoista maailmanlaajuisista foorumeista työssä rauhan- ja aikuiskas-

Pantzar, E. 1973 (a). Selvitys aikuiskoulutuskomitealle kansalais- ja työväenopistojen opetuksen sisällöstä 1971—72. Tampere.  
 Pantzar, E. 1973 (b). Selvitys aikuiskoulutuskomitealle opintokerhojen opetuksen sisällöstä 1971—72. Tampere.  
 Pantzar, E. 1981. Aikuisopetuksen kirjallisen oppimateriaalin tarpeesta ja käytössä olevan soveltuvuudesta erityisesti vieraiden kielten opetuksessa. Julkaisematon. Tampere.  
 Peltonen, M. 1981. Aikuisedidaktiikan perusaineek- sia. WSOY. Juva.  
 Perusasteen aikuisopetus suunnitelma. 1976. Kouluhallitus. Helsinki.

Sauvala, A. 1978. Koulutus suunnittelu. Otava. Keuruu.  
 Tahvanainen, S. 1974. Omatekoinen opintoaineisto aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XIX vuosikirja. Porvoo.  
 Tilastokeskus. Tilastotiedotus KO 1979:11. Helsinki. Valtioneuvoston päätös aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista 7.6.1978.  
 Ylinentalo, O. & Stenström, M-L. 1974. Oppikirjatilanteen kartoitus ammattikasvatushallituksen alaisissa oppilaitoksissa. Ammatilliset kurssikeskukset. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 10. Jyväskylä.

vatuksen yhdistämiseksi sekä uusien luovien ratkaisujen etsimisessä rauhankasvatuksen toteuttamiseen.

Vuoden 1981 "Meeting in Finland"-seminaari pidettiin Murikassa 11.—16.6. Sen teemana oli "Aikuiskasvatus kansainvälistyvässä maailmassa". Lähtökohdaksi valittiin Unescon suositus "Aikuiskasvatuksen kehittämisestä" vuodelta 1976 sekä erityisesti sen rauhan- ja kansainvälisyyskasvatuksen kysymykset. Tavoitteena oli paitsi tarkastella mainitun suosituksen yleisiä periaatteita, perehtyä kahden ensimmäisen tavoitelauselman aikuiskasvattajille asettamiin velvoitteisiin sekä koota kokemuksia jo toteutetusta rauhankasvatuksesta eri maissa. Seminaari, johon tällä kertaa otti osaa 66 aikuiskasvattajaa 19 maasta, rakentui luentojen ja runsaan ryhmätyöskentelyn varaan.

Seminaarissa todettiin, että rauhankasvatuksen tavoitteista ja sisällöstä ei olla vielä maailman eri puolilla täysin yksimielisiä. Rauhankasvatuksen painopiste länsimaissa on kansainvälisen ymmärtämyksen ja yhteistyön kehittämisessä, kun taas sosialistiset maat katsovat rauhankasvatuksen tavoitteiden toteutuvan peruskasvatuksessa, jonka päämääränä on kasvattaa nuoriso humanismiin, rauhaan ja tasa-arvoisuuteen. Kehitysmaissa puolestaan nähdään rauhankasvatus kasvatuksena epäoikeudenmukaisuuksien toteamiseen yhteiskunnassa ja työhön niiden vähentämiseksi tai poistamiseksi. Unescon suositusten mukaista, kokonaisvaltaista rauhankasvatusta toteutettaneen tuskin vielä yhdessäkään valtiossa.

Seuraavassa esitän yhteenvedonomaaisesti ja "Meetingin" keskustelujen pohjalta näemykseni rauhankasvatuksesta, sen tavoitteista ja toteuttamismenetelmistä.

## 2. Rauhankasvatus

### 2.1. Tavoitteet

Rauhankasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää rauhantilan määrittelyä. Rauha ei tarkoita ainoastaan sodan ja aseellisen väkivallan puuttumista. Tavoitteena on rauhantutkijoiden esittämä ns. **positiivinen rauha**, mikä merkitsee myös rakenteellisen, ns. piiloväkivallan, poissulkemista yhteiskunnasta. Rauhahan maailmassa ei voi olla toisten ihmisten alistamista tai heikompien hyväksikäyttöä vahvempien eduksi, ei myöskään vähemmistöjen syrjintää, rotusortoa, nälänhätää toisilla samaan aikaan kun toiset elävät yltäkylläisyydessä tms. Rauhantilan pääsemiseksi on maailmassa nykyään vallitsevat suuret epäoikeuden-

mukaisuudet sekä kansojen sisällä että niiden välillä poistettava. Rauha on myös käsitettävä kaikille yhteiseksi: ei ole olemassa erilaista rauhaa rikkaille tai köyhille, mustille tai valkoisille, Idän tai Lännän kansoille, Pohjoiselle tai Etelälle. Pyrkimyksenä tulee olla maailmanlaajuisen rauhantilan saavuttaminen.

Edellisestä seuraa, että myös rauhankasvatuksen tavoitteiden tulee olla kaikkien kansojen hyväksyttävissä. Unescon suositukset ovat tällaisia yhteisesti hyväksytyjä sopimuksia. Rauhankasvatuksen perusta löytyy sekä Unescon suosituksesta "Kasvatus kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opetus" vuodelta 1974, sekä "Aikuiskasvatuksen kehittämisestä" koskevasta suosituksesta vuodelta 1976. Rauhankasvatuksen osalta jälkimmäinen rakentuu edellisen pohjalle ja jatkaa sitä erityisesti aikuisille tarkoitetuilta osiltaan.

Rauhankasvatuksen velvoitteet aikuiskasvattajille annetaan jälkimmäisen suosituksen ensimmäisissä tavoitelauselmissa:

"Aikuiskasvatuksen tulisi osaltaan

- edistää työtä rauhan, kansainvälisen ymmärtämyksen ja yhteistyön hyväksi, sekä
- kehittää kykyä ymmärtää ja arvioida nykyajan suuria ongelmia ja yhteiskunnallisia muutoksia sekä osallistua aktiivisesti yhteiskunnan kehitykseen päämääränä yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus"

Näissä ilmenee rauhankasvatuksen — ja samalla koko suosituksen — keskeisin sanoma aikuiskasvatuksen suunnittelijoille ja aikuiskasvattajille: rauhan edistäminen on aikuiskasvatuksen välttämätön osa, ja toiseksi, aikuiskasvattajien omana velvollisuutena on perehtyä maailman epäkohtiin ja myös toimia aktiivisina kansalaisina niiden poistamiseksi. Yleisesti ottaen näitä asioita ei vielä ole tarpeeksi syvästi tiedostettu, mikä on myös estänyt muiden tavoitteiden toteuttamista.

### 2.2. Toteuttaminen

Aikuiskasvattajat ja opettajat perustelevat usein rauhankasvatuksen vähäisyyttä ajan puutteella, oppimateriaalin vähyydellä, riittämättömällä opettajakoulutuksella tai opiskelijoiden kiinnostumattomuudella. Kaikki mahdollisuudet ja perusedellytykset rauhankasvatukselle ovat kuitenkin olemassa. Suuri osa aikuiskasvattajista on saanut peruskoulutuksen aikuisdidaktiikassa, oppimateriaalia on yllin kyllin eri järjestöjen ja laitosten valmistamana (esim. Suomessa sivistysjärjestöt, YK-liitto, Unicef, Rauhan- ja konfliktin tutkimuslaitos ja eri rauhanjärjestö), ja lähtökohdaksi

riittää aikuiskasvatustajan oma luovuus, rohkeus ja halu toteuttaa rauhankasvatusta.

Rauhankasvatuksen kiinnostavuus ja rikkaus on sen monimuotoisuudessa ja vaihtelevuudessa. Yhtenäistä rauhankasvatusmenetelmää ei kannata etsiäkään. Ongelmakeskeiset työtavat kuten esimerkiksi Freiren pedagogiikan tai projektiopetuksen käyttäminen, tarjoavat erinomaisia mahdollisuuksia aikuisten maailmankuvan laventamiseen ja oman aktiivisuuden herättämiseen rauhankasvatuksen tavoitteiden mukaisesti.

Rauhankasvatuksen sisällön osalta Unescon suosituksessa v. 1974 luetellaan yhteisesti hyväksytyt, välttämättömiksi katsottavat asiat, ja mainittu suositus käy täten aikuiskasvatustajan ensimmäisestä ohjekirjasta rauhankasvatuksessa. Alkuunpääsemiseksi tarvittaneen vain aikuiskasvatustajien koulutusta rauhankasvatuksen sisällön tiedostamiseksi, läpäisyperiaatteen ja ongelmakeskeisten työtapojen käyttöön innostamiseksi sekä tutustuttamiseksi positiivisiin esimerkkeihin, joita kaikkialla maailmassa rauhankasvatuksesta on saatu.

### **2.3. Aikuisopiskelijoiden aktivointi**

Rauhankasvatus ei ole suosittu opiskelumuoto: monissa maissa ihmiset tuntevat ennakkoluuloja sen ”poliittisuutta” kohtaan tai katsovat rauhan ja sodan kysymysten kuuluvan toisille, ”korkeille päättäjille”. Rauhankasvatukseen laajamittaista toteutusta varten tarvitaan uusia keinoja ihmisten aktiivisuuden ja kiinnostuksen herättämiseksi.

**Läpäisyperiaatteen** käyttäminen opetustyössä siten, että kaikkiin aineisiin pyritään löytämään maailmanlaajuinen tarkastelutapa sekä tuomaan rauhankasvatuksen sisällöllisiä osia omaan aineeseen, soveltuu myös hyvin rauhankasvatuksen toteuttamiseen aikuiskasvatuksessa.

Läpäisyperiaatteen onnistunut käyttö on eräs vastaus. Kun päästään kapeista oppisisällöistä laajentamaan näkökulmaa omaan yhteiskuntaan ja koko maailmaan, saattaa se olla vain alku lisäkysymysten esittämiselle, jatkotietojen etsimiselle ja ”rauhankasvatuksen löytymiselle”. Varsinkin viime vuosien kiristynyt maailmanpoliittinen tilanne on aiheuttanut aikuisväestössä ahdistuneisuutta, jonka syytä ei osata täsmällisesti ilmaista. Näiden ilmiöiden monipuolinen analysointi tavoitteellisesti toteutettuna on osaltaan edistämässä rauhankasvatusta.

Vaikka ”rauhanseminaari” tai ”kansainvälisyyskurssi” eivät missään olekaan houkutelleet suuria joukkoja osallistumaan, on päivän-

kohtaisten kotimaisten tai kansainvälisten kysymysten esilleottaminen ollut suuren yleisön mielestä kiinnostavaa. Muun muassa meillä eräiden kansalais- ja työväenopistojen päivänpoliittiset kertaluennot — varsinkin jos esittäjänä on tunnettu nimi — ovat koonneet runsaasti kuulijoita. Tämän aktiivisuuden muuttaminen syventäviksi ja jatkuviksi opinnoiksi on kenties toinen kanava rauhanasioiden laventamiseksi laajempia joukkoja koskeviksi asioiksi. Tällöin tarvitaan opistojen johdon ja ”kertaluennointisijoiden” todella hyvää yhteistyötä ja pitkäjänteistä suunnittelua, jotta osallistujien kiinnostus saataisiin säilymään ja jopa lisääntymään.

Kolmannen mahdollisuuden kiinnostuksen viriämiseen rauhanasioihin tarjoaa **taiteiden käyttö** aktiivivana välineenä. Nekin ihmiset, jotka eivät välitä ”rauhankasvatuksesta”, saattavat tulla sankoin joukoin kuulemaan lauluhytteen esityksiä, katsomaan teatteria tai mahdollisesti kuuntelemaan vierailevaa kirjailijaa/taitelijaa. Jos heidän esityksissään on, muun ”taiteellisuuden” lisäksi, myös esimerkiksi ”sanoma” rauhasta, vertailua rauhaa ja/tai väkivaltaa käyttävien taiteiden välillä, konkreettisia esimerkkejä toisaalta syvällisestä, toisaalta kevyestä, pinnallisesta taiteesta, tai muuta kuulijoita herättävää ainesta, joka pakottaa ottamaan kantaa, esitysten perusteella löydetään opiskeluun halukkaita ryhmiä esim. projektimenetelmää käyttäen. Jo saatujen kokemusten mukaan mm. erilaiset filmsesitykset ovat erityisesti suurta yleisöä kiinnostavia, ja niiden pohjalta käydyt vilkkaat keskustelut ovat tuottaneet tuloksia keskustelu- tai opintoryhmien syntyessä ja jatkaessa työskentelyä omassa keskuudessaan. Vastavaanlaisina aktivaattoreina ovat toimineet illanvietot, juhlat tai teemapäivät, joiden ohjelma on suunniteltu nimenomaan jatkoon johtaviksi ja joiden taidepuoli on tarkoituksellisen virikkeellistä eikä vain yhden illan viihdytystä antavaa.

### **3. Kansainvälistä yhteistyötä: rauhankasvatusverkoston perustaminen**

”Meeting” -seminaarin kenties arvokkaimpana tuloksena voitaneen pitää sekä yksimielisesti hyväksyttyä julkilausumaa että aloitetta maailmanlaajuisen rauhankasvatusverkoston perustamiseksi. Verkoston perustamisesta on alustavasti neuvoteltu ICAE:n (International Council for Adult Education) ja VSY:n (Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö) välillä. Tällöin todettiin ICAE:n yhteydessä toimivan jo

eräiden muidenkin lähes vastaavanlaisten projektien (esim. Participatory Research ym.). Lähtökohtana oli osanottajien yksimielinen mielipide siitä, että rauhantutkimuksen tuloksista tiedetään liian vähän, että rauhankasvatusta toteutetaan riittämättömästi, ja että nykyisessä maailmantilanteessa rauhankasvatus on aikuiskasvattajien ensisijainen tehtävä. Verkoston muodostavat aluksi asiasta kiinnostuneet yksilöjäsenet (mm. seminaarin osanottajat olivat tähän valmiit). Verkoston jäsenet voivat palvella toisiaan, yhteisöjään ja maitaan levittämällä verkoston muiden jäsenen kautta saatavaa aineistoa kuten tutkimustuloksia ja kokemuksia rauhankasvatuksesta, tietoa uusista aloitteista, opintomateriaaleista, rauhankirjallisuudesta ym. -taiteesta. Kokeemukset osoittavat, missä määrin myöhemmin on tarpeellista laajentaa toimintaa.

- Työryhmissä määriteltiin rauhankasvatusverkoston muut tehtävät seuraavanlaisiksi:
- tehdä Unescon suosituksia v. 1974 ja 1976 tunnetuiksi omassa yhteisössään ja maassaan sekä edistää niiden tavoitteiden toteuttamista,
  - edistää aseidenriisuntakasvatusta tärkeänä ja erittäin ajankohtaisena tehtävänä,
  - järjestää vuosittain alueellisia (esim. pohjoismaisia, eurooppalaisia, afrikkalaisia jne) ja harvemmin maailmanlaajuisia rau-

hankasvatusseminaareja ja -symposiumeja, viimeksimainituista ensimmäinen yhdessä ICAE:n kanssa kokouksen yhteydessä Pariisissa lokakuussa 1982,

- korostaa kaikin mahdollisin keinoin rauhankasvatuksen välttämättömyyttä aikuiskasvatuksessa ja aikuiskasvattajien suurta vastuuta sen toteuttamisessa.

Rauhankasvatusverkoston koordinaattorien (Suomessa tämän kirjoittajan) tulee omassa maissaan saada kollegojensa apua, tukea ja ideoita yhteistyön kehittämisessä, ja julkilausumaa tulisi levittää laajalti aikuiskasvattajien, tutkijoiden ja aikuiskasvatuksesta päättävien keskuuteen. Sen tulisi myös johtaa jatkotoimenpiteisiin aikuiskasvatuksen kentällä.

Seminaarin yhteiseksi motoksi haluaisin lopuksi soveltaa unkarilaisen runoilijan Ferenc Juhasz'in runoa muuttamalla siinä ainoastaan paria sanaa kasvattajille kohdistuviksi:

”Runoilija (kasvattaja) ei voi odottaa kunnes maapallo hajoaa pirstaleiksi kuin rikki mennyt saviruukku

Olen kyllin voimakas ja romanttinen (rohkea) julistamaan: runous (kasvatus) kykenee sitomaan pahan kädet.”

- 1) J. Roby Kidd: ”Meeting in Finland”, Lifelong Learning/The Adult Years, 'Adult Education Association of the USA'. September 1980

kuvallisen ilmaisun harjoituskirja

## KUVAN-SOMMITTELUN PERUSTEET

Kuva on viestintää jonka ehdoista Kuvansommitelun perusteet kertoo. Kielen oikeellisuuden määrittää kielioppi ja tyyli, kuvan oikeellisuuden sommittelu. Kuvan ymmärtäminen on yhtä vaikeaa kuin sen luominen. Kuvansommitelun perusteet antaa yhteisen kielen passiiviselle ja aktiivisille harrastajalle. Kirja soveltuu lukion kuvaamataidon opiskeluun sekä aikuiskasvatuksen kertyöskentelyyn ja opintopiiriin oppaaksi. Tämän työvihkon avulla voi myös opiskella itsenäisesti. Tekijät: Inari Grönholm ja Liisa Piironen.

Sarjassa aikaisemmin ilmestynyt:

Tekninen piirustus 1 ja 2  
PROJEKTIO-OPPI  
PERSPEKTIIVIOPPI

Tekijät: Heta Kauppinen ja Leila Multimäki

juuri ilmestynyt

## TAITEEN TARKASTELUN OPAS

Esteettiset elämykset ja kyky nauttia taiteesta kuuluvat inhimillistä elämää rikastuttaviin kokemuksiin, joihin jokaisella tulisi olla mahdollisuus. Taideoteokset tekevät näkyviksi ne muodot ja vertauskuvat, joita tarvitaan kulttuurin ylläpitämiseen ja jatkumiseen. Samalla taiteessa itää kulttuurin uudistuminen. Taideoteoksesta voi tehdä erilaisia tulkintoja kunkin oman persoonallisuuden, ajatusmaailman ja elämänvaiheen mukaan. Hyvä taideoteos kestää monia tulkintoja ja tarjoaa lukuisia tulkinnan vaihtoehtoja. Tähän tulkintaan opastaa Taiteen tarkastelun opas, joka kuuluu lukion kuvaamataito -sarjaan. Tekijä: Heta Kauppinen.

KIRJAYHTYMÄ



# Avoimen korkeakoulun avoimet ongelmat

*Tuomisto, Jukka. 1981. Avoimen korkeakoulun avoimet ongelmat. Aikuiskasvatus 1,2, 68—69. — Artikkelissa tarkastellaan kriittisesti Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintöä. Siinä todetaan mm. että avoin korkeakoulu ei ole onnistunut sivistyksellisen tasa-arvoisuuden edistämässä ja että yliopistojen kansansivistystehtävä on kehittämässä unohtettu lähes kokonaan. Kirjoittajan mielestä avoin korkeakoulu olisi ensisijaisesti nähtävä osana korkeakoululaitoksen kehittämistä.*

Avoimen korkeakoulun toimikunta jätti mietintönsä (KomM 1981:36) opetusministerille elokuun viimeisenä päivänä. Maan suurin päivälehti totesi, että toimikunnan mietintö jäi odottamattoman yleisluonteiseksi; sitä luonnehdittiin myös askeleeksi, joskin lyhyeksi, kohti koulutuksellista tasa-arvoa. Mietintö on todella jäänyt valitettavan yleisluonteiseksi ja vähän uutta tietoa antavaksi. Pääasiassa mietinnössä kerrataan samat asiat, mitkä ovat jo vuonna 1976 ilmentyneessä Suomen kulttuurirahaston asettaman Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnössä.

## 1. Avoin korkeakoulu ja tasa-arvo

Avointa korkeakoulua on vaivannut koko sen kehittämisen ajan harhaluulo, että se toimii keskeisenä välineenä sivistyksellisen tasa-arvon lisäämisessä. Kuitenkin kaikki asiasta tehdyt tutkimukset osoittavat yksiselitteisesti, että arvosanaopetukseen osallistuvat pääasiassa suhteellisen hyvän koulutuksen saaneet henkilöryhmät; kansakoulun käyneet (joita aikuisväestöstämme on sentään edelleen yli puolet) ovat sen sijaan (suhteellisesti) selvästi aliedustettuna opiskelijoiden keskuudessa. Jotkut poikkeukset eivät asiaa miksiään muuta. Tämä on luonnollista, kun otetaan huomioon opetuksen lähtötaso ja se, että toistaiseksi ei ole tehty mitään olennaisia parannuksia näiden väestöryhmien mukaansaamiseksi.

Toimikunta on kuitenkin ottanut sivistyksellisen tasa-arvon edistämisen jopa avoimen korkeakoulun määritelmäänsä. Tälle periaatteelle ei voi antaa suurta arvoa, koska se ei ole pohtinut, mitä sivistyksellisen tasa-arvon lisääminen todella edellyttäisi. Alueellinen levinneisyys ja opiskelun ”avoimuus” eivät vielä poista eri väestöryhmien välillä olevia koulutuseroja. Tuntuu siltä, että tasa-arvosta puhutaan vain

siitä syystä, että näin on saatu mukaan myös ns. ”edistykselliset” koulutusbyrokraatit. Eihän kellään ole varaa vastustaa uudistusta, jossa puhutaan sivistyksellisen tasa-arvon edistämisestä. Vaikka avoimen korkeakoulun kokeilut lähtivätkin käyntiin sivistyksellisen tasa-arvoajattelun innoittamana, niin useimmat tässä toiminnassa mukana olevista tietävät, ettei tavoitteita ole tässä suhteessa saavutettu. Tämä seikka pitäisi nyt kaikkien vihdoin tiedostaa ja tunnustaa. Vasta sen jälkeen päästään avoimen korkeakoulun kehittämässä todellisuutta vastaavalle pohjalle. Eikö voitaisi yhtä hyvin todeta se tosiasia, että myös keskikoulun käyneillä ja ylioppilailta on oltava mahdollisuudet itsensä jatkuvaan kehittämiseen vaikkapa yliopistollisia arvosanoja suorittamalla, jos he näin haluavat. Eihän tässä mitään pahaa ole. Arvosanojen suorittamisesta ei kannata tehdä sen kummallisempaa asiaa kuin se todellisuudessa on. Kysymys on yliopistollisesta peruskoulutuksesta. Ei muutaman arvosanan suorittaminen ketään paremmaksi tee, jos ei paremmaksikaan. Parhaimmillaan se voi avartaa henkilön maailmankatsomusta ja auttaa häntä paremmin ymmärtämään tätä yhteiskuntaa, itseään ja muita ihmisiä. Sen sijaan tieteellisen ajattelun oppiminen on jo niin vaativa tavoite, että se tahtoo päätoimisilta yliopisto-opiskelijoiltakin jäädä saavuttamatta. Avoimen korkeakoulun pakostakin sirpalemaisesti järjestetty opetus ei edesauta tämän tavoitteen saavuttamista. Kyseenalaiseksi tämän tavoitteen tekee myös se, että opettajat vastaavat avoimessa korkeakoulussa vain omasta opetuksestaan, jolloin heillä ei ole kokonaisvastuuta opiskelijoiden henkisestä kasvusta. Peruskysymys on siis se, miten luoda tieteellisen ajattelun edellyttämä ”henkinen ilmapiiri” avoimessa korkeakoulussa. Tätä ongelmaa ei ole toimikunnan mietinnössä käsitelty lainkaan.

## 2. Kansansivistystehtävä laiminlyöty

Vaikka toimikunta onkin lähtenyt siitä aivan oikeasta perusajuksesta, että korkeakoulujen pitäisi lähentyä muuta yhteiskuntaa, niin se on supistanut tämän lähentymisen aivan liian kapea-alaiseksi. Sehän pohtii vain arvosanaopetuksen ja yliopistollisten tutkintojen opiskelumahdollisuuksien avaamista aikuisväestölle. Arvosanaopetus ”pyörii” jo joka tapauksessa. ”Kokeilutoiminnasta” puhuminen sen yhteydessä voitaisiin varmaan jo rehellysyyden nimessä lopettaa. Tutkinnonsuorittamismahdollisuuksiakin on jo olemassa, vaikka toimikunta ei tätä jostain syystä tuokaan esille (erikoistapauksina yliopistoissa opiskelevat). Sen sijaan yliopistot ovat laiminlyöneet lähes kokonaan varsinaisen kansansivistystehtävän.

Mielenkiintoinen ja kannatettava ajatus on yhteiskunnallisen tutkinnon henkiinherättäminen. Se soveltuisi nimittäin erittäin hyvin kaikelle kansalle tarkoitetuksi yleissivistäväksi perustutkinnoksi. Paitsi että siinä annettaisiin korkeakouluopiskelun edellyttämät perusvalmiudet, niin siinä voitaisiin ohjata opiskelijoita tieteelliseen ajatteluun ja yhteiskunnan ja ihmisen syvällisempään tuntemukseen. Tutkinnon tulisi — kuten ennenkin — antaa kelpoisuus jatkaa opintojaan tiedekunnissa. Tämän tutkinnon kehittäminen aikuisväestölle sopivaksi olisi todella askel kohti sivistyksellistä tasa-arvoa. Valitettavasti toimikunta ei ole tuonut tämän tutkinnon kehittämistä tarpeeksi painokkaasti esiin, vaan se hukkuu muiden esitysten joukkoon. Toisena mahdollisuutena ovat erilaiset studia generalitatilaisuudet, joiden tarpeen mm. Kriittinen korkeakoulu on osoittanut. Varmasti muitakin mahdollisuuksia löytyy, jos niitä tosissaan aletaan pohtia. Näiltä osin toimikunnan mietintö on jäänyt varsin pinnalliseksi ja vähän uusia ajatuksia antavaksi.

## 3. Korkeakoulujen kehittäminen avoimen korkeakoulun perusta

On muistettava, että vaikka avoimen korkeakoulun kehittäminen liittyy aikuiskasvatukseen, niin se on ensisijaisesti nähtävä osana korkeakoululaitoksemme uudistamista. Olisi tarkkaan pohdittava, mikä sen asema ja merkitys on juuri tässä kontekstissa. Sen kehittämisen yhteydessä kiivaillaan yhtenä päivänä ankarasti opiskeluoikeutta koskevien pykälien

väljentämisestä, toisena päivänä korkeakoulun alueellisesta laajentamisesta, kolmantena ETÄ-opiskelun runsaammasta soveltamisesta korkeakouluopetuksessa sekä lopulta tieteellisen ajattelun ja tiedon levittämisestä koko väestön ”omaisuudeksi”. Käsite ”avoin korkeakoulu” — vaikka se nyt on vakiintunut ja sinänsä arvokas — tuntuu monissa tapauksissa yhdistävän näitä korkeakoulujen toiminnan kehittämisen kysymyksiä hyvin epätarkoitukseenmukaisella tavalla toisiinsa. Miksei voitaisi keskustella erikseen korkeakoulujen perusopetuksen alueellisesta laajentamisesta ja ETÄ-opetuksen käytöstä perusopetuksessa; keinoista ja tavoista, joilla tieteellistä ajattelua voitaisiin levittää laajojen väestöpiirin ”omaisuudeksi” ja miten uudesta tieteellisestä tiedosta voitaisiin yleistajuisesti tiedottaa. Monien erityyppisten kysymysten kytkeminen samaan käsitteeseen hämärtää avoimen korkeakoulun tehtävien määrittelyä.

Toimikunta toteaa, että se pitää aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitelmia työnsä yleisenä viitekehyksenä. Mielenkiintoista on, että se ei ole hakenut viitekehystään korkeakoulun kehittämissuunnitelmista. Tämä johtuu ilmeisesti siitä, että korkeakoulujen kehittämissuunnitelmissa avoimen korkeakoulun kehittäminen on vuorossa vasta sen jälkeen, kun tieteellisen peruskoulutuksen ja jatkokoulutuksen edellytykset on turvattu (Korkeakoulutieto 2/1981). Viitekehyksen hakeminen aikuiskasvatuksen kehittämissuunnitelmista johtuu ilmeisesti siitä, että siellä näyttää resurssien saanti olevan joka tapauksessa helpompaa. Koska avoimen korkeakoulun ”kokeilujen” laajentaminen edellyttää ennen muuta korkeakoulujen resurssien lisäämistä, niin olisi ilmapääpiiriä selventävää siirtää sen kehittäminen pääasiassa korkeakoulujen kehittämistoiminnan piiriin. Muuten siitä saattaa muodostua ”varsinaisten” aikuiskasvatusorganisaatioiden kehittämisresurssit hotkiva käenpoikanen. Tällaisia piirteitä toiminnalla on jo havaittu olevankin. On herätty kyselemään, mitkä ovat arvosanaopetuksen ”järkevät” rajat eri aikuisoppilaitosten opetusohjelmissa. Tätä on kysellyt Paaavo Suvanto (Kansanopisto 8/1980) kansanopistojen ja Paula Tuomikoski (Opistolehti 1/1981) kansalaisopistojen osalta. Tämä on johtunut siitä, että pelätään näiden organisaatioiden varsinaisen toiminnan ja identiteetin kärsivän, jos niiden opetus suunnataan liian yksipuolisesti yliopistolliseen arvosanaopetukseen.

Siitä missä määrin toimikunta on todella suhteuttanut omia vaatimuksiaan aikuiskasva-

# Kirjallisuutta

*Peltonen, Matti.*  
*Aikuisdidaktiikan perusaineksia.* Werner Söderström Oy, Juva 1981. 286 s.

Professori Matti Peltonen on laatinut uuden kirjansa aikuiskasvatuksen yliopistolliseksi oppikirjaksi korjaamaan ajanmukaisen, aikuisdidaktiikan teoreettisia perusteita esittelevän yleisteoksen puutetta. Kirjoittaja rajaa ottamansa tehtävän erityisesti didaktisen prosessin ja yksilöllisten oppimistulosten tarkasteluun. Hän edellyttää lukijalta kasvatopsykologian, aikuiskasvatuksen ja aikuisdidaktiikan perusasioiden tuntemusta.

Lukijan ensivaikutelma kirjasta on hämmentynyt. Systemaattisen suorasanaisen esityksen sijasta asioiden käsitteily etenee suurelta osin ”ranskalaisin viivoin” esitettyjen luetteloiden ja erilaisten kaavioiden varassa. Vaikka kysymys on oppikirjasta, tekijä ei ole pitänyt tarpeellisena luettelomiensa asioiden ja kaikkien esittämiensä käsitteiden ja kaavioiden tarkempaa selostamista ja perustelua. Itse aloin jo kirjan keskivaiheilla kovasti tuskastua lukuisiin luetteloihin ja luokituksiin, joiden tausta ja merkitys ei tekstistä selviä. Monia niistä on esityksen viitteellisyysden vuoksi mahdotonta ymmärtää. Joidenkin kaavioiden ja luokitusten teoreettista ja didaktista arvoa on vaikea näh-

dä. Peräti keinotekoiselta ja tarpeettomalta tuntuu esimeron tekeminen sen perusteella arvioiko opettaja oppilaan kognitiivista kehitystä näkö vai kuuloaistinsa perusteella (s. 182). Kun kirjoittaja rakentaa esityksensä hyvin suuressa määrin yhtäältä toissijaisten lähteiden, toisaalta katkelmallisten suorien lainausten varaan, saattaa asioita ennestään tuntemattomalle lukijalle helposti muodostua kuvatuista teorioista mielivaltaisen ja virheellinen käsitys.

Peltonen tapaa käsitellä aineistoaan ja johdattaa lukijoitaan didaktiseen teoriaan, ts. hänen metodiaan, voisi luonnehtia a) epähistorialliseksi, b) eklektiseksi ja c) mekanistiseksi. **Epähistoriallisuus** ilmenee siinä, että kirjoittaja ei kuvaa aikuisdidaktisen teorian historiallista kehitystä eikä aseta mainitsemiansa teorioita aate- ja teoriahistoriallisiin yhteyksiinsä. Näin jää erittelemättä, mihin ongelmiin eri teorioissa on pyritty löytämään ratkaisu ja miten esitetty ratkaisu liittyy muihin aiempiin ja samanlaisiin ratkaisuyrityksiin ja käytyyn tieteelliseen debattiin. Käsittelemättä jää myös eri teorioiden suhde aikuiskasvatukselle eri aikoina asetettuihin yhteiskunnallisiin tehtäviin ja tavoitteisiin.

**Eklektinen** kirjoittajan menetelmä on sikäli, että hän ei arvioi kriittisesti esittelemiensä eri teoreetikkojen lähtökohtia, menetelmiä ja teorioita, vaan yhdistelee hyvinkin erilaisista lähtökohdista ra-

kennettuja, jopa täysin vastakkaisia ajattelutapaa edustavia näkemyksiä toisiinsa ikään kuin niiden välillä ei olisi mitään ristiriitaa. Esim. kirjan alussa tekijä lainaa suoraan eri aikakausina esitettyjä, erilaisista filosofisista ja kasvatustieteellisistä katsomuksista johdettuja kasvatuksen määritelmiä niiden taustoja lainkaan erittelemättä. Näiden jälkeen hän esittää oman, lähinnä behaviorismin jäljittävän luonnehdintansa kasvatuksesta ikään kuin tiivistelmänä edellisistä. Lukija saa sen erheellisen käsityksen, että aiemmin lainatut määritelmät perustuvat samalaiseen viitekehukseen kuin kirjoittajan esittämä. Tosiasiassa kirjoittaja ei ole omaa kantaansa johtanut ja perustellut lainkaan. Samaa erilaisia teoreettisia katsomuksia edustavien käsitteiden ja teorioiden mielivaltaista yhdistämistä tapahtuu kirjassa pitkin matkaa.

**Mekanistiseksi** Peltonen käsitteilytapaa voi luonnehtia sikäli, että hän pyrkii ensisijassa asioiden kuvailevaan luokitteluun, mutta ei ole kiinnostunut luokiteltujen aspektien ja ilmiöiden vuorovaikutuksen ja dynamiikan erittelystä (joka juuri olisi tieteellisesti mielenkiintoista). Hän jakaa esim. aivojen toiminnan affektiiviseen, psykomotoriseen ja kognitiiviseen alueeseen ja vastaavasti psyykkiset ilmiöt tietoihin, taitoihin ja asenteisiin käsittelemättä juurikaan näiden keskinäistä vuorovaikutusta. Kuitenkin aivojen toiminnan ja psyyk-

tukselliseen viitekehukseen antaa jonkinlaisia viitteitä mm. toimikunnan esittämä arvio päätoimisten suunnittelu- ja hallintohenkilöiden tarpeesta. Sen mukaan näitä tarvittaisiin 20—30 henkilöä. Lisäksi toimikunta esittää, että tarvitaan huomattava määrä sivutoimisia ja luottamusohjalta toimivia henkilöitä. — Voi vain kysyä, miten nämä luvut ovat tasapainossa muiden aikuiskasvatustieteiden tarpeiden kanssa? Avoimessa korkeakoulussa

opiskelee vuosittain noin 4 000 opiskelijaa, vaipaan sivistystyön piirissä sen sijaan lähes 800 000. Milloinkahan esim. tälle sektorille saataisiin suunnittelu- ja hallintotehtäviin 30 uutta, päätoimista virkaa?

— No, ei niitä ole vielä saatu avoimen korkeakoulun toimintaankaan, tuskin saadaankaan aivan lähiaikoina. Tätä ei lupailut edes opetusministeri toimikunnan jättäessä sille mietintönsä.

kisten prosessien ymmärtämisen kannalta on tuollaista mekaanista jakoa olennaisempaa ymmärtää eri tekijöiden välisiä vaikutusyhteyksiä. Aivot toteuttavat ihmisen toiminnassa tiettyjä tehtäviä mutkikkaiden toiminnallisten järjestelmien avulla, jolloin tiettyä samana pysyvää tavoitetta toteuttaa vaihteleva osatekijöiden järjestelmä (Lurija 1979, 99) samaan tapaan kuin esineen nostamiseen osallistuvat eri tilanteissa aivan eri lihasryhmät riippuen siitä, minkälaisessa kokonaistilanteessa tuo tehtävä on suoritettava. On yhtä harhaanjohtavaa sanoa luovuuden sijaitsevan vasemmassa aivolohkossa kuin olisi väittää juoksijan nopeuden sijaitsevan pohjelihaksistossa tai reisilihaksissa. Kovin kaavamainen ja harhaanjohtava on myös psyykkisten prosessien jako tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, koska kognitiiviset, psykomotoriset ja affektiiviset tekijät kietoutuvat psyykkisessä toiminnassa erottamattomasti toisiinsa.

Myös opetus-oppimisprosessin komponentit Peltosen käsittelee erikseen analysoimatta tuon prosessin dynamiikkaa ja opettajan, oppisääntöjen, tavoitteiden, menetelmien sekä oppilaan toiminnan keskinäistä vuorovaikutusta. Taustalla on se julkilausumaton oletus, että komponentit säilyttävät olennaiset piirteensä muuttumattomina tarkasteltiinpa niitä prosessissa tai siitä irrotettuina. Opetus-oppimisprosessi olisi siis osiensa mekaaninen yhdistelmä. Näin tuskin on. Opetus-oppimisprosessin ominaislaatu häviää, kun sen osat irrotetaan toisistaan samalla tavalla kuin veden ominaisuudet häviävät, kun se jaetaan vedyksi ja hapeksi. Osia erikseen tarkastelemalla ei päästä niistä koostuvan systeemin ominaisuuksiin.

Entä mikä on Peltosen esittämä käsitys opettamisesta? Jokainen opetusta koskeva teoria sisältää julkituotuna tai

piilevänä jonkinlaisen käsityksen tiedosta ja sen yhteiskunnallisesta käytöstä, ihmisestä sekä opetus-oppimisprosessin luonteesta. Peltosen ei tuo selvästi julki omia teoreettisia lähtökohtiaan, mutta monien lainausten ja luokitusten taustalta hahmottuu lukijalle kuitenkin tietty yleiskuva. Tuo kuva muistuttaa hämmästyttävässä määrin vanhakantaista, koulumestari- ja opettamiskäsitystä opettamisesta opettajan toimintana, jonka tavoitteena on saada oppilaat muistamaan opettajan heidän päähänsä syöttämää muistitietoa ja sanastoa. Tätä yleiskuvaa eivät muuta yksittäiset huomautukset oppilaskeskeisyyden merkityksestä, koska niistä ei tehdä mitään konkreettisia johtopäätöksiä. Ne ovat lisäksi ilmeisessä ristiriidassa esityksen yleisrakenteen ja logiikan kanssa.

Peltosen käsitys tiedon luonteesta käy ilmi tavassa, jolla hän asioita kirjassaan käsittelee, mutta se on myös tuotu selvästi julki:

”Motivaatio on vektorsuure kuten asenteetkin, sillä on suunta ja voimakkuus (suuruus). Tässä on merkittävä ero psykomotoriseen ja kognitiiviseen alueeseen. Tiedot ja taidot ovat luonteeltaan skalaareja: niillä on siis vain suuruus (voima, paljous, intensiteetti, osaamisen taso tms.). Tietoja ja taitoja voi laskea yhteen aritmeettisesti. Esimerkiksi norjankielen taito ja venäjänkielen taito ovat yhteensä jotakin järkevää: naapurimaiden kielten taito, mutta voiko samalle henkilölle opettaa sekä runsaskätistä vieraanvaraisuutta että tarkkaa säästäväisyyttä?” (s. 270).

Tässä näkemyksessä sivuutetaan täysin kysymys tiedon selityskykyisyydestä ja todennukaisuudesta. Tietojen yhteenlaskettavuus osoittautuu varsin kyseenalaiseksi kun nämä seikat otetaan huomioon. Miten lasketaan yhteen sa-

masta asiasta esitettyjä, keskenään ristiriitaisia tietoja. Peltosen käsitys on malliesimerkki mm. Ference Martonin voimakkaasti kritisoimasta, perinteiselle opetusajattelulle ominaisesta määrällisestä tiedon käsityksestä (Marton & al. 1980, ks. myös Virkkunen 1981).

Kirjoittajan ihmiskäsitys tulee esiin ennen muuta siinä, mitä hän jättää käsittelemättä luvussa ”Ihminen”. Luvussa eritellään psyykkisten prosessien hermostollista perustaa perin vanhakantaisen psyykkisten prosessien lokalisaatioopin hengessä. Ihmiskuva jää biologistiseksi ja individualistiseksi, sillä ihmisen kehityksen yhteiskunnallinen ja kulttuurihistoriallinen puoli jää kokonaan käsittelemättä, samoin yhteiskunnan yleisen kulttuurisen kehityksen ja yksilön persoonallisuuden kehityksen vuorovaikutus. Niinpä aikuiskasvatuksen yhteiskunnallinen määräytyminen ja edellytykset jäävät täysin tarkastelun ulkopuolelle, samoin kasvatustieteessä klassinen kysymys oppiaineksesta yhteiskunnan historiallisen kehityksensä kuluessa tuottamana sivistysaineiksenä.

Kirjoittajan käsitys opetus-oppimistapahtumasta ilmenee hänen esittämistään opetuksen astejärjestelmästä, oppimisen tasojen luokittelusta sekä hänen ”didaktisen optimoinnin teoriastaan”. Peltosen mukaan osaamisen tasot voidaan esittää seuraavasti: tunnistaminen, palauttaminen, rutiini ja automaatio (kahden viimeisen välillä on vaikea nähdä mitään eroa). Luokittelu sopii hyvin muistitietoa oppilaidensa päähän siirtävälle koulumestarille, mutta nykyaikainen opettaja jää siinä kaipaamaan luokkia: ”olennaisten asioiden ymmärtäminen”, ”kyky itsenäisesti ja luovasti soveltaa opitua”. Myöskään Peltosen esittämään opetuksen astejärjestelmään eivät sisälly sen enempää orientoituminen oppittavaan asiaan kuin sen

käyttö ja soveltaminenkaan. Kirjoittaja näyttää ymmärtävän opetuksen prosessiksi, jossa opettaja esittää oppilaille asioita, jotka näiden on myöhemmin kyettävä toistamaan. Oppilaiden konstruktivististen kognitiivisten prosessien ohjaaminen ei tähän käsitukseen sisälly. Vaikutelma vahvistuu didaktisen optimoinnin teoriaan perehdyttäessä. Siinäkin opetusta tarkastellaan ensisijassa opettajan toimintana, joka kohdistuu oppilaisiin. Oppimisen otaksutaan riippuvan oppilaan psyykkisestä tilasta, jonka säätelyyn opettajan toiminnat tähtäävät. Asetelma vastaa radikaalin behavioristisen opetusajattelun näkemystä opettajasta oppilaan saamien ärsykkeiden ja tuottamien reaktioiden säätelijänä. Optimoinnin pääkysymyksiksi muodostuvat riittävän vaihtelun aikaansaaminen ja tilanteen hallinta. Opettaja on edelleen "showmies" (Peltonen 1970), vaikka show'ta nyt kutsutaan didaktiseksi optimoinniksi.

Didaktisen optimoinnin teoriassaan Peltonen sijoittaa Galperinilta lainaamansa, kulttuurihistoriallisen koulukunnan "toiminnan" käsitteeseen perustuvan ja sitä ehdottomasti edellyttävän orientaatio-käsitteen täysin vastakaista psykologista lähestymistapaa edustavaan behavioristiseen S-R -viitekehukseen. Galperinin alkuperäisestä teoriasta ei tässä Prokrusteen vuoteessa jää jäljelle muuta kuin harhaanjohtavasti käytetty nimike.

Mikäli Galperinin orientaatio-käsitteen alkuperäisestä merkityksestä pidetään kiinni (siihen Peltonen viittaa), ovat useat didaktisen optimoinnin teorian hypoteeseista joko vääriä tai mielettömiä. Väite, että oppilaan orientoituminen riippuisi opettajan toimenpiteiden kehosta, määrästä ja vaihtelevuudesta, on absurdi. Orienoituminen riippuu ennen kaikkea siitä, sisältääkö opetus orientoivaa informa-

tiota vai ei. Teorian teesit, joiden mukaan paras mahdollinen tulos riippuu parhaasta mahdollisesta (optimaalisesta) motivaatiosta ja opettajan esittämien asioiden oikeasta tulkinnasta ovat lähinnä tautologisia, kun kirjoittaja ei lainkaan erittele parhaan mahdollisen motivaation ja tulkinnan kriteerejä.

Peltosen didaktisen optimoinnin teoriaa on kiinnostavaa verrata Babanskin aiemmin julkaisemaan lähes samannimiseen teoriaan. Siinä lähtökohtana ovat didaktisen prosessin omat lainmukaisuudet, ei suinkaan opettajan toiminnan vaikutus oppilaan psyykkiseen tilaan sellaisenaan. Opetus nähdään siinä oppilaiden ja opettajan välisenä jännitteisenä yhteistoimintana, jota ohjaavat opetustavoite ja oppisisällön logiikan asettamat vaatimukset (Babanski 1979).

Monissa kirjan luvuissa tekijä antaa käsittelemästään asiasta käytyä tieteellistä keskustelua ajatellen kovin puutteellisen tai yksipuolisen kuvan. Psykkisten prosessien neurofysiologista perustaa koskeviin käsityksiin puutuin jo edellä. Oppimisen teorian kannalta keskeisessä kysymyksessä siirtovaikutuksesta Peltonen asettuu yksikantaan Thorndiken vuosisadan alussa formuloiman yhteisten elementtien teorian kannalle viittaamatta lainkaan sitä vastaan esitettyyn klassiseen kritiikkiin ja kokeellisiin näyttöihin yleisten periaatteiden ymmärtämisen merkityksestä siirtovaikutuksen perustana (esim. Judd, Katona). Motivaatiota koskevassa luvussa Peltonen käsittelee pääasiassa työmotivaation erityiskysymyksiä ja jonkin verran yleistä opiskelumotivaatiota. Sen sijaan didaktiikan kannalta keskeistä kysymystä oppimismotivaatiosta, henkilön halusta oppia jokin nimenomainen asia, hän ei käsittele. Didaktiset periaatteet Peltonen esittää "suosituna tapana esittää didaktisia teorioita"

jättäen kokonaan käsittelemättä periaatteiden yhteyden opetuksen yhteiskunnalliseen kontekstiin ja tavoitteisiin.

Peltosen kirja sisältää runsaasti erilaista, sekä paikkansa pitävää että — niin katson — virheellistä aineistoa. Jäsenyteen kokonaiskäsityksen muodostamisen tästä aineistosta kirjoittaja jättää paljolti lukijan tehtäväksi.

Aikuisdidaktiikan oppikirjan tulisi olla esimerkki siitä, millainen on didaktisesti hyvä oppikirja. Oppimista koskeva kognitiivisesti suuntautunut tutkimus on osoittanut ainakin sen, että oppimista edistää oleellisesti a) oppiaineksen teoreettinen johdonmukaisuus ja peruskäsitteiden selkeä esiinnostaminen, b) se, ettei käsitteitä esitetä valmiina itsestäänselvyyksinä ja luetteloina, vaan ne johdetaan vastauksina ongelmiin, c) käsitteiden käytännöllisen merkityksen osoittaminen kyseisen todellisuuden alueen (tässä aikuisopetuksen) entistä syvällisemmäksi hallitsemiseksi. Tässäkin tapauksessa parempan tulokseen olisi päästy, jos tekijä olisi keskittynyt teoreettisesti yhtenäisen ja perustellun kokonaiskäsityksen rakentamiseen vaikka se olisi edellyttänyt aineiston määrän karsimistakin.

## Lähteet:

- Babanski, J.K. 1979. Opetusprosessin optimointi. Referaatti, toim. P. Hakkarainen. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B, n:o 7.
- Lurija, A.R. 1979. Psykologia ja psyykkisen toiminnan kehystistoria. Kansankulttuuri. Helsinki.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L., Säljö, R. 1980. Oppimisen ohjaaminen. Weilin + Göös. Espoo.
- Peltonen, M. 1970. Kouluttajan opetusoppi, Otava. Helsinki.
- Virkkunen, J. 1981. Aikuiskasvatavattajille tärkeä kirja oppimisesta ja opiskelusta. Aikuiskasvatus 1/81.

*Jaakko Virkkunen*





## *Vuoden 1981 rauhankasvatuspalkinto Helena Kekkoselle*

Tänä vuonna ensimmäistä kertaa jaettava UNESCO:n rauhankasvatuspalkinto luovutettiin 1.10. Pariisissa palkinnon saajille VSY:n pääsihteerille Helena Kekkoselle ja Partioliikkeen maailmanjärjestölle.  
Aikuiskasvatus -lehti onnittelee!

## *Koulutustilaisuuksia*

**TASA-ARVON** toteutumista aikuiskasvatuksessa pohditaan Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön Helsingissä 30.9. järjestämässä keskustelutilaisuudessa.

□ □ □

**VSY:n RAUHANKASVATUSSEMINAARI** pidetään Helsingissä 13.—14.11. Lisäksi Yhteisjärjestö pitää teemapäivän kielenopetuksesta ja aikuiskasvatuksesta sekä järjestää keskustelutilaisuuden aikuiskoulutuksen kehittämistä johtoryhmän kanssa. Tilaisuuksista saa tarkempia tietoja VSY:n toimistosta, Hietalahdenkatu 8 A 21, 00180 Helsinki 18, puh. 90-608219.

□ □ □

Opintotoiminnan Keskusliitto järjestää 17.11. seminaarin **SITOUTUMATTO- MUUDESTA AIKUISKASVATUKSESSA**. Tästä seminaarista saa tietoja Opintotoiminnan Keskusliitosta, Pohjoinen Rautatiekatu 23 B, 00100 Helsinki 10, puh. 90-406633.

□ □ □

Nordens Folkliga Akademi järjestää Kungälvissä **VANHAT MYYTIT — UUDET HAASTEET** -kurssin 6.—8.11., jossa tarkastellaan aikuiskoulutukseen ja demokratiaan/tasa-arvoon liittyviä myyttejä ja niiden merkitystä tänään. **AIKUISKOULUTUKSEN KOKEILU- JA KEHITYSTYÖ** ovat pohdittavina NFA:n konferenssissa Kööpenhaminassa 30.11.—2.12. Ilmoittautumiset ja tiedustelut: NFA, Box 1001, S-44225 Kungälv, Sverige. Apurahoja näille kursseille voi hakea VSY:stä.

□ □ □

## *Kirjoittajat*

*Rainer Aaltonen*, Huk, Tampereen yliopiston vt. aikuiskasvatuksen assistentti  
*Aulis Alanen*, YT, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen dosentti  
*Urpo Harva*, Tampereen yliopiston eläkkeellä oleva aikuiskasvatuksen professori  
*Helena Kekkonen*, TkL, Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön pääsihteer  
*Eero Pantzar*, KL, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti  
*Jukka Tuomisto*, YK, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti  
*Jaakko Virkkunen*, FK, Valtionvarainministeriön apulaiskoulutuspäällikkö

## Ohjeita kirjoittajille

### Yleistä

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta, sekä esitellään alan tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Lehti osallistuu myös aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun ja pyrkii lisäämään vuorovaikutusta alalla eri tehtävissä toimivien välillä.

Varsinaisten tieteellisten artikkeleiden (pituus 5—10 normaalia konekirjoitusliuskaa) lisäksi lehdessä julkaistaan katsaus- ja keskusteluartikkeleita (2—8 sivua), kirja-arvioiteja (2—5 sivua) sekä muita alaan liittyviä kirjoituksia.

### Artikkelit

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta.

Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa on käytettävä väliotsikoita.

Jos artikkelin pituus poikkeaa edellä mainituista rajoista, on syytä ottaa yhteys päätoimittajaan tai toimitussihteeriin.

*Abstraktin eli tiivistelmän* tulee sisältää suppea (enintään 150 sanaa), mutta valaiseva yhteenveto kirjoituksen sisällöstä ja johtopäätöksistä, ja sen tulee ohjata kirjoituksen sisältämiin uusiin tietoihin. Abstraktia laatiessaan kirjoittajan tulee luonnehtia myös artikkelinsa käsittelytapaa. Abstrakti palvelee lukijoita, tiivistelmälehtien tekijöitä ja tieteellistä informaatiopalvelua.

*Kuvioissa ja taulukoissa* tulee olla nimi ja numero. Kuviot ja taulukot on painoteknisistä syistä sijoitettava omille papereilleen. Käytetyt lyhennykset tulee ilmoittaa kuvion yms. alaosassa.

*Lähdeviitteet* merkitään tekstin sisään, esim. (Skinner 1960, 15—19).

*Lähteet* (lähdeluettelo) esitetään seuraavan mallin mukaan; Skinner, B. F. 1960. *The technology of teaching*. New York. Appleton Century-Crofts.

### Muuta

Lehden toimitus ottaa mielellään vastaan alaa käsitteleviä artikkeleita. Artikkeleiden julkaisemisesta päättää toimituskunta. Julkaistuista artikkeleista kirjoittajille maksetaan palkkiota toimituskunnan päätöksen mukaisesti ja lisäksi lähetetään viisi lehden irtonumeroa. Kirjoittajille voidaan pyydettyäessä lähettää useampia lehden numeroita, joiden hinta vähennetään kirjoituspalkkiosta.