

AIKUISKASVATUS

Jukka Tuomisto
80-luvun näköaloja

Harri Hyyppä
Työroolit ja ammatillinen kasvu

Seppo Peisa
**Valtion henkilöstökouluttajien
opetussuunnitelma**

Jarkko Hautamäki
**Ammatillisen erityisopetuksen
pedagogiikasta ja didaktiikasta**

Matti Kyrö
Yhdistetty lähi- ja etäopetus

Ilkka Tervonen
Diagnoosin osumakohdista

Heinonen & Mäkelä
**Korkeakoulujen keskittyttävä
tieteellisyyteen**

Katsauksia

Kirjallisuutta

3-4/1981

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 3—4 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.
Tilauhinta 40 mk/vsk 1982
- 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 aikuiskasvatustieteelliseen 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>	80-luvun näköaloja	74
<i>Harri Hyyppä</i>	Työroolit ja ammatillinen kasvu	76
<i>Seppo Peisa</i>	Valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman opetussuunnitelma	82
	Tietoa Pohjoismaiden aikuiskoulutuksesta	87
	Kieliseminaari	87
<i>Jarkko Hautamäki</i>	Ammatillisen erityisopetuksen pedagogiikasta ja didaktiikasta	88
<i>Matti Kyrö</i>	Yhdistetty lähi- ja etäopetus	95
Keskustelua		
<i>Ilkka Tervonen</i>	Diagnoosin osumakohdista	99
<i>Arto Heinonen & Keijo Mäkelä</i>	Korkeakoulujen keskittyttävä tieteellisyyteen	102
Kastaus		
<i>Jukka Tuomisto</i>	Aikuiskasvatuksen bibliografia koottu yli puoleentoista vuosisadan ajalta	105
<i>Pentti Yrjölä</i>	Aikuiskasvatus valtion vuoden 1982 budjetissa	106
Kirjallisuutta		
<i>Botkin, Elmandjra, Malitza</i>	Oppimisen uudet haasteet (Helena Kekkonen)	107
<i>Ostrander, Lynn, Ostrander</i>	Oppimisen vallankumous (Eero Pantzar)	109
<i>Reijo Wilenius</i>	Ihminen ja työ (Jukka Tuomisto)	110
<i>Kjell Rubenson</i>	Rekrytering till vuxenutbildning (Rainer Aaltonen)	112
<i>G.H. von Wright</i>	Humanismi elämänasenteena (Pekka Kalli)	113
	Kirjoittajat	115
	Kaksi uutta toimikuntaa	116
	Ohjeita kirjoittajille	
	Uutta aikuiskasvatuskirjallisuutta	
	Aikuiskasvatuksen ilmestyminen	

80-luvun näköaloja

Ilman ennustajanlahjojakin on helppo nähdä, että 1980-luku tulee olemaan suurten muutosten vuosikymmen. Maailmanrauhan uhanalaisuus, toisaalla nälänhätä ja toisaalla yltäkylläisyys, elinympäristömme saastuminen, työttömyys, yleinen vieraantuneisuus, poliittinen sorto ym. suuret ongelmat pakottavat meidät arvioimaan monia asioita uudelleen ja etsimään niihin ratkaisuja. Nämä ongelmat osoittavat myös ”kohtalonyhteytemme” luonnon, eri kansakuntien ja ihmisten kanssa. Globaalinen näkökulma ja vastuunottaminen kansainvälisestä kehityksestä on hitaasti leviämässä myös suomalaiseen yhteiskuntaan. Myöskin kansallisella tasolla — poliittisessa, sosiaalisessa, kulttuuri- ja talouselämässä — pyritään asioiden tärkeysjärjestystä arvioimaan uudelleen aivan toisenlaisista näkökulmista kuin vielä 1970-luvulla. Mainittakoon tästä esimerkkinä suhtautuminen taloudelliseen kasvuideologiaan. Nykyisin yhä useammat suhtautuvat siihen kriittisesti ja yhä harvemmat uskovat sen ihmeitä tekevään voimaan elämän laadun parantajana.

Uudenlaisen ajattelun leviämisestä myös aikuiskasvatukseen on olemassa selviä merkkejä. 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa varsin vahvana esiintyneestä ”hyötyajattelusta” ollaan siirtymässä moniarvoisempaan ja ihmisen kokonaispersoonallisuuden paremmin huomioon ottavaan suuntaan. Tämä ”henkisen kasvun” -suuntaus tulee edelleen voimistumaan 80-luvun edetessä. Tärkeätä olisi, että tämä ajattelu, jota esiintyy lähinnä vapaan sivistystyön piirissä, pääsisi juurtumaan myös työelämän aikuiskasvatukseen.

Edellä luetellut asiat ja ongelmat eivät saa olla aikuiskasvattajille — sen paremmin kuin muillekaan aikuisille — vieraita. Kansainvälisten ongelmien ja rauhanasian käsittely tulee sisällyttää kaikkien aikuiskasvatusorganisaatioiden ohjelmiin joko omina oppiaineina tai muiden oppiaineiden yhteyteen ”läpäisyperiaatteella”.

Eräs yleinen yhteiskuntamme kehityspiirre on sen teknistyminen ja automatisoituminen. Tätä kehitystä voimme tuskin estää. Sensijaan voimme vaikuttaa siihen, millä tavalla tämä kehitys toteutetaan. Tekninen kehitys ei ole yksinomaan ”tekninen” kysymys, vaan siinä on aina viime kädessä kysymys arvoista. Mm. Teknologiakomitea on korostanut aikuiskasvatuksen merkitystä tämän muutosprosessin toteuttamisessa. Sen perusteluina olivat tosin lähinnä erilaisten ammatillisten kvalifikaatioiden jatkuva uudistamistarve. Näiden tarpeiden tyydyttäminen on tietysti tärkeää, mutta se ei kuitenkaan yksistään riitä. Aikuiskasvatuksen tehtävänä on tarjota ihmisille myös tietoa tämän kehityksen eri vaihtoehtoista ja niihin liittyvistä arvokysymyksistä.

Elämme parhaillaan suunnan etsimisen ja elämänarvojen uudelleenarvioinnin aikaa. Myös aikuiskasvatuksen piirissä on keskusteltava näistä asioista. Aikuiskasvatuksella on omien organisaatioidensa kautta hyvät mahdollisuudet laajentaa tämä keskustelu koko aikuisväestöä käsittäväksi vuoropuheluksi.

Kun aikuiskasvatuksen alkuvaiheessa — kansanvalistuksen aikana — noin sata vuotta sitten toiminnan keskeisenä tavoitteena oli kansallisen kulttuurin ja identiteetin luominen, niin tällä hetkellä aikuiskasvatuksen eräänä keskeisenä tehtävänä voidaan pitää Suomen kansan herättämistä kansainväliseen ajatteluun ja näkemään oman vastuunsa — yhtenä maailman hyvinvointivaltiona — köyhien maanosien ja kansojen auttamisessa.

* * *

Aikuiskasvatus -lehteä on nyt ilmestynyt kolme numeroa. Näiden perusteella lukijat voivat päätellä jo jotain lehden "linjasta". Saamamme palautteen perusteella näyttää siltä, että lehti täyttää todella tietyn aukon aikuiskasvatuksen kentässä. Sen tarpeellisuudesta ovat olleet kaikki yhtä mieltä.

Lehden tulevaisuus näyttää valoisalta. Tilaajia on tullut melko mukavasti. Tosin tässä on edelleen parantamisen varaa. Lehden talous on myös turvattu ainakin ensi vuodeksi, sillä tilaustulojen lisäksi lehdellä on käytävissään apuraha, jonka Suomen Akatemia myönsi lehden toimittamista varten. Kirjoittajia on myös riittänyt, niin että lehden kokoamisessa ei ole ollut vaikeuksia. Tässä yhteydessä on tosin hyvä palauttaa mieleen ensimmäisessä numerossa esitetty "ohjelma", jonka mukaan lehdessä pyritään lähentämään teoriaa ja käytäntöä keskenään sekä käymään monipuolista keskustelua alan kehittämistoiminnasta. "Kenttäväenkään" ei siis tarvitse vierastaa lehden "tieteellisyyttä". Vaikka lehteen pyritäänkin saamaan aina joku tai joitakin vaatimammat mitat täytettäviä artikkeleita, niin lehden toimitus ottaa mielellään vastaan myös sellaisia kirjoituksia, joissa alan ongelmia lähestytään käytännöllisemmästä kentän työntekijän näkökulmasta.

Erääksi tehtäväkseen lehden toimituskunta näkee keskustelun virittämisen parhaillaan käynnissä olevasta alan kehittämistoiminnasta. Lehdessä onkin ollut joitakin kehittämistoiminnan nykytilaa käsittäviä uutisjuttuja, mutta kehittämistoiminnan periaatteellisista kysymyksistä ei kuitenkaan ole vielä saatu keskustelua käynnistymään. Kenen tehtävä se tulisi olla? Epäilemättä niiden, joilla on tästä toiminnasta lähempää tietoa. Ilmeisesti ainoa kehittämisorganisaation taholta julkisuudessa esitetty kehittämistyön periaatteellisiin kysymyksiin paneutuva puheenvuoro oli Reijo Käkelän Opistolehdessä (4/1981) ollut artikkeli "Uudenlaiseen aikuiskoulutuksen suunnitteluun". Toivottavasti keskustelu tulevaisuudessa laajenee.

Jukka Tuomisto

Työroolit ja ammatillinen kasvu

Hyyppä, Harri. 1981. Työroolit ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus 1, 3—4, 76—81. — Ammatillinen taitaminen, sen kehittäminen ja kehittyminen, on eräs yksilön ja talouselämän keskeisiä liittymäkohtia. Artikkelissa tarkastellaan ammatillista kasvua, sen laajuutta ja sisältöä. Myös työroolit ja niiden omaksuminen sekä roolikäyttäytymisen ja persoonallisuuden suhteet ovat analyysin kohteena.

1. Johdanto

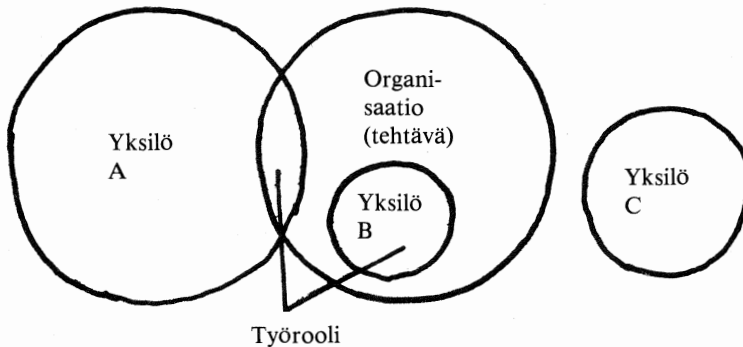
Ihmisen ja työn yhteensovittaminen on aina askarruttanut sekä johtamisen teoreetikkoja että käytännön esimiehiä. Inhimillisen käyttäytymisen ja toiminnan yllätyksellisyys ja monimuotoisuus on useinkin tuottanut odottamatonta harmia organisaatioiden toimintakyvystä vastaaville johtajille.

Organisaatiot ovat olemassa ulkoisia tehtäviä varten, joten organisaatioiden sisällä jou-

dutaan ponnistelemaan inhimillisen energian pitämiseksi organisaation tehtävän ja säilymisen kannalta mielekkäissä toiminnoissa. Tämä taas vaatii organisaatioissa toimivia ihmisiä sopimaan yhteisistä tavoitteista sekä noudattamaan sovittua työnjakoa ja siten toimimaan erilaisissa ammatillisissa rooleissa tehtävän suhteen.

Yksilön työroolissa yhdistyvät osittain hänen persoonallisuutensa sekä toisaalta organisaation (tehtävän) vaatimukset.

Kuvio 1. Yksilöiden ja organisaation yhteistyöalueet



Työroolin ulkopuolelle voi jäädä monia miinan ja persoonallisuuden puolia sekä toisaalta monia organisaatiokokonaisuuden kannalta oleellisia tehtäviä ja toimintoja.

Työroolissa toimiminen samalla sekä edistää että rajoittaa ammatillista kehittymistä. Henkilökohtaisen työroolin löytyminen ja selvennyminen on siten merkittävä tekijä sekä työntekijän itsensä että taustaorganisaation kannalta. Samalla henkilökohtaisen (persoonallisen) kasvun ja ammatillisen (tehtävänmukaisen) kasvun yhteensovittaminen on inhimillisten resurssien hyväksikäytön kannalta keskeinen kysymys.

2. Ammatillisen kasvun ulottuvuuksia

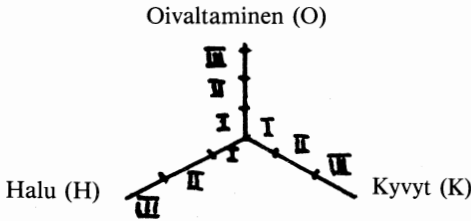
Henkilökohtaisella alueella ihminen voi kasvaa ja kehittyä lukemattomiin eri suuntiin. Myös ammatillisessa mielessä kehittyminen voi ilmetä monella eri tavalla. Olisi varmasti erheellistä kuvitella ammatillinen kehittyminen yksidimensionaaliseksi, eräänlaiseksi kehittymättömyys-kehittyneisyys akseliksi. Kasvu ja kehittyminen merkitsevät yleensä asioiden liittymistä yhteen, sisäistä ja ulkoista integraatiota ja eheytyä, epävarmuuden ja kompleksisuuden ymmärtämistä ja sietämistä.

Dale on esittänyt erään hahmotelman inhimillisestä kehitymisestä ammatillisessa mielessä. Hänen mukaansa voidaan puhua erilaisista kehitymis- ja kasvualueista. Keskeisiä alueita ovat:

- Kyvyt ja resurssit (K)
- Toimintamotivaatio ja -halu (H)
- Tietoisuus, oivaltaminen (O).

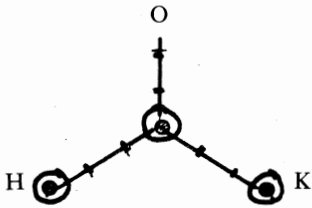
Nämä alueet voisi nähdä suhteellisen riippumattomina toisistaan. Kullakin dimensiolla voidaan vielä erottaa useita asteita (kuviossa I, II ja III).

Kuvio 2. Ammatillisen kasvun ulottuvuudet

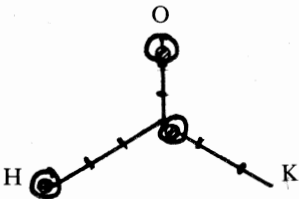


Tämä tarkastelutapa houkuttelee myös stereotyyppien esittämiseen. Teen sen tässä lähinnä ajattelutavan selventämiseksi.

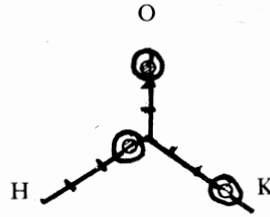
Kuvio 3. Tyyppiesimerkkejä



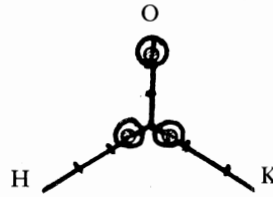
Stereotypia 1
Kyvykäs henkilö, joka työskentelee motivoituneesti, mutta ei huomaa keskittyä oleelliseen "yksipuolinen"
"ahkera mutta tyhmä"



Stereotypia 2
Tiedostava ja motivoitunut henkilö, mutta jonka kyvyt ja välineet puutteelliset "voughottaja"



Stereotypia 3
Tiedostava ja kyvykäs henkilö, mutta jolta puuttuu motivaatio "välinpitämätön"
"laiska"



Stereotypia 4
Tiedostava henkilö, jolta kaikki muut edellytykset puuttuvat "guru"

Stereotyyppiä voisi tietenkin jatkaa. Todellisuus löytynee kuitenkin paremmin jostakin välimailta. Oleellista yksilön kannalta olisi huomata ne alueet, jotka ovat jääneet vähemmälle ammatillisessa kehitymisessä. Tärkeää on myöskin mielestäni tässä huomioida tehtävän vaatimukset. Vaativathan eri tehtävät ja roolit hyvinkin erilaisia edellytyksiä. Yleisesti ottaen luulen, että johtamis- ja organisaatiokäytännössä ei aina riittävästi ole tunnistettu tietoisuuden kehittämistä ja sen merkitystä. On paljon esimerkkejä johtajista, jotka ovat sekä kyvykkäitä että halukkaita kehittämään asioita ja viemään niitä eteenpäin, mutta tiedostavat puutteellisesti johtamiensa järjestelmien luonnetta. Tietoisuus ja todellisuuden ymmärtäminen onkin nähtävä eräänlaisena piilevänä tuottavuustekijänä.

Kullakin ammatillisen kehittymisen alueella voidaan erottaa ja löytää useita eri tasoja. Eräs luokitteluperusta voisi olla työntekijän suhde "malliin".

Tasoa voisi hahmottaa seuraavasti:

- I-taso
- epävarma, jäsentymätön, sosiaalistuminen tapahtuma
- "malli/mallit" puuttuvat
- pätemätön (uudessa tilanteessa)

- II-taso
- sosiaalistuminen tapahtunut, epävarmuus vähentynyt
- tehtävä selvästi rajattu
- ”mallin” seuraaminen/noudattaminen opittu
- kyky ylläpitää status quo'ta
- III-taso
- itsenäisyyden ja autonomian aste korkea
- mallit” luodaan itse
- aktiivinen mallien luominen ja arviointi

Inhimillinen kehitys etenee tasolta toiselle. Kuitenkin olisi yksipuolista kuvitella kasvua vain yksisuuntaisena tapahtumana (esimerkiksi tasolta I tasolle II ja III). Kasvua ja kehitystä tapahtuu myös päinvastaiseen suuntaan. Tehtävien vaihtuminen tarjoaa erään tyyppillisen esimerkin kasvusta esimerkiksi tasolta III tasolle I. Voitaisiin sanoa, että joka kerta uuden tehtävän ja tilanteen suhteen oppimisprosessi lähtee tasolta I riippumatta aikaisemmin saavutetuista tasoista. Inhimilliseen kehitykseen ja oppimiseen kuuluu oleellisena osana tämä luova elementti, joka juuri tekee tehtävistä mielenkiintoisia. Yhdelle tasolle juuttuminen, vaikka ylimmällekkin, merkitsee kasvun pysähtymistä. Ammatillisen kasvun ja kehittymisen kannalta onkin oleellista epävarmuuden sieron ja arvostuksen lisääminen. Jatkuva ja herkkävireinen epävarmuuden ja kompleksisuuden kohtaaminen ja läpityöskentely on yksilön ammatillisen kehittymisen kannalta keskeistä. Vasta tämä läpityöskentely kasvattaa ihmistä astetta vaativampien tehtävien kohtamiseen ja laajempien vastuiden kantamiseen. Ammatillisessa kehittämisessä joudutaan toistuvasti kohtaamaan samoja ongelmia ja palamaan uudestaan jo kerran selvitettyihin kysymyksiin. Ammatillisen kasvun myötä ongelmien kohtamistapa kuitenkin kerta kerralta saa lisää luovia elementtejä.

3. Tehtävästä ja sen selkiyttämisestä

Organisaation tehtävässä ilmenee sen olemassaolon tarkoitus. Käytännössä organisaatioilla on yleensä lukuisia tehtäviä, jotka kuitenkin ovat eriarvoisia. Organisaation perustehtävällä tarkoitetaan sitä tehtävää, joka välttämättä on suoritettava, mikäli organisaatio haluaa turvata jatkuvuutensa. Perustehtävä on hedelmällinen käsite myös kaikessa organisaation kohdistuvassa muutos- ja kehitystyössä.

Toiminnan tehokkuus ja mielekkyys on aina kysymys sen suhteesta kulloiseenkin perustehtävään. Vasta perustehtävän hahmottelu tekee oikeutta tavoitteiden asetelulle sekä toisaalta tulosten arvioinnille.

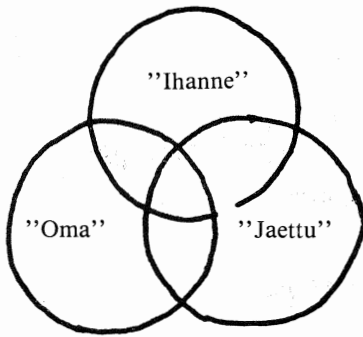
Perustehtävän analyysi tarjoaa perustan myös yksilön työroolin arvioinnille ja kehittämiseksi. Voitaisiin sanoa, että juuri perustehtävä ja sen yksilöllinen läpityöskentely ja sisäistäminen antaa yksilön toiminnalle mielekkyyden. Työroolin tutkimisessa joudutaan usein huomaamaan kuinka puutteellisesti yksilöt ovat käsitelleet näitä työnsä ja toimintansa ydinkysymyksiä. Oma vaikutuksensa tähän on luullakseni sellaisella johtamiskäytännöllä ja -näkemyksellä, joka korostaa tehtävien ulko-kohtaisuutta, eikä kykene ottamaan huomioon tehtävien sisäisiä psyykkisiä vastineita yksilössä.

Yksilön sivuuttaminen tehtävänannossa tapahtuu usein lähes huomaamatta, ikäänkuin vahingossa. Voidaan ajatella, että työelämä laajasti ajatellen sisältää varsin runsaasti tämänkaltaista huomaamattomuutta ja kykenemättömyyttä ymmärtää inhimillisen työmotivaation luonnetta. Työelämän arjessa tämä kuitenkin yleensä sijoitetaan ja nähdään joidenkin yksityisten johtajien yksilöllisenä ongelmana. Pohjimmiltaan tämä kuitenkin lienee eräänlaista yhteisöllistä piittaamattomuutta, joka ammatillisen kasvun mukana vähitellen murenee yksilöllisiksi vastuiksi.

Perustehtävän selventämiseen tähtäävä ajattelu luo pohjan myös ns. avaintulosalueiden ja edelleen tavoitteiden ja vastuiden jäsentämiselle. Ilman selvitettyä perustehtävää nämä niin yleisesti käytössä olevat käsitteet jäävät vaille sisältöä, ”ilnaan”. On selvää, että myös yksilö tällöin kokee tehtävänsä ja asemansa epä-määräisenä.

Perustehtävän määrittelyssä ja selventämisessä on oleellista tunnistaa, mistä näkökulmasta sitä lähestytään. Ihmiset työssä ”asuvat” monenlaisia maailmoja ja lähestyvät usein samojakin käsitteitä varsin erilaisista sunnista. Seuraava hahmotelma mielestäni selventää tätä.

Kuvio 4. Yksilön kolme maailmaa



- | | |
|--------------------|--------------|
| "Ihanne" | "Oma" |
| — tavoitteet | — havainnot |
| — normit | — kokemukset |
| "Jaettu" | — elämukset |
| — "talon tapa" | |
| — totuttu käytäntö | |
| — kulttuuri | |

Jokaisella järjestelmällä, niin yksilöllä kuin organisaatiollakin on omat ihanteensa ja tavoitteensa. Tämä puoli on yleensä hyvin helposti tunnistettavissa. Ihanteilla ja tavoitteilla on tärkeä merkitys järjestelmän säilymisen ja jatkuvuuden kannalta. Tämän puolen helpoon ymmärrettävyyteen sisältyy myös vaara: sitä erehdytään helposti kuvittelemaan ainoaksi elämisen puoleksi ja jäädään siten "kiinni" ihanteisiin ja tavoitteisiin.

Yksilön tehtävän selkiyttämisen kannalta oleellinen tavoitteita täydentävä alue on "omat havainnot". Käytännössä jokainen omaa työtään tarkasteleva joutuu huomamaan, että hänen havaintonsa eivät käy yksiin sen paremmin organisaation kuin omienkaan ihanteiden kanssa. Ammatillisen kehittymisen kannalta yksilön ja yksilöiden omat havainnot muodostavatkin ehkä erään kaikkein merkittävimmistä resursseista. Usein ammatillisen kehittymisen ensimmäisiin vaiheisiin kuuluu juuri kyky osata tunnistaa ja erottaa omat havainnot ja ihanteet toisistaan. Tässä on huomattava, miten eri tavoin vallitseva organisaatiokulttuuri ja johtamiskäytäntö voivat rohkaista tai tukahduttaa tätä yksilöllistä resurssia. Kyky tutkia ja käyttää hyväksi omia havaintoja kulkee yleensä rinnan ammatillisen itseluottamuksen kanssa.

Kolmas järjestelmäkokonaisuuden kannalta tärkeä ja merkittävästi myös yksilön työkäytäytymistä ohjaava "maailma" on luonteeltaan yhteinen, jaettu. Tällä tarkoitetaan yhteisiä toiminta- ja tuntemistapoja, joihin työ-

yhteisö kokonaisuutena kiinnittyy ja jotka siten muuttuvat osaksi yhteisön luonnetta ja toimintatapaa. Työssä ihmiset eivät toimi vain yksilöinä, vaan myös osana laajempaa yhteisöä. Nämä yhteiset ajatus- ja toimintatavat tulevat vain harvoin tiedostetuksi osin siitäkin syystä, että laajemmat ryhmät ja yhteisöt harvoin voivat varata mahdollisuuden oman sisäisen maailman ja toimintatapansa tutkimiseen. Tämä taas puolestaan vaikuttaa siten, että juuri suurten yhteisöjen dynamiikassa tämä hallitsemattomuus ilmenee kaikkein avoimimpana. Tämä tietenkin puolestaan luo pohjaa kaikkien alkukantaisimpien pyrkimysten ja elämänpuolien toteuttamiselle.

Ammatillisen kehittymisen kannalta on mielestäni tärkeää paitsi tunnistaa näitä eri näkökulmia omalla kohdalla, myös kyetä monipuolisesti toteuttamaan itseään liikkumalla eri ulottuvuuksilla. Erityisen pulman muodostaa mielestäni se ihanteellisuus, joka liittyy useimpiin kehittämisspyrkimyksiin. Tehokkuus, tavoitteisuus, tuloskeskeisyys, jäämäkkyys ja luovuus, nuo kaikki niin tutut fraasit, on havaintojeni mukaan usein ymmärretty ahtaasti vain ihannemaailman näkökulmasta. Mikäli näihin kehittämisspyrkimyksiin ei liitetä yksilöllistä ja yhteisöllistä tutkimusta ja sisäistämistä, kaudit ja sinänsä helposti hyväksyttävissä olevat tavoitteet jäävät kirjaimellisesti vaille "sisältöä".

Tehtäväsuuntautunut toiminta ja työfunktion ylläpitäminen ovat keskeisiä suurten organisaatioiden ongelmia. Organisaatiokokonaisuus koostuu useista ryhmistä ja niiden välisestä vuorovaikutussuhteista. Työfunktion ylläpitämisen ongelma on keskeinen myös pienryhmissä sekä edelleen tietenkin jokaisen yksityisen työntekijän kohdalla.

Jokaisella organisaatiokokonaisuuden järjestelmätasolla (yksilö, ryhmä, organisaatio) tarvitaan sekä sisäistä että ulkoista toimintaa ja kyvykkyyttä. Tehtävän suorittaminen edellyttää näiden molempien tasapainoista yhdistämistä. Keskittyminen vain toiseen tai toisen laiminlyöminen, ei pitimmällä aikavälillä voi olla viisasta eikä taloudellista.

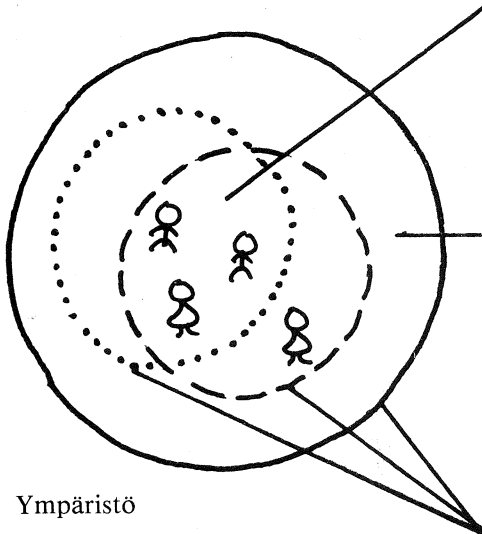
4. Työroolien analyysistä

Työroolien analyysi keskittyy yksilön toiminnan ja tehtävän välisen suhteen tutkimiseen ja jäsentämiseen. Yksilön toiminnan ja hänen aikaisemman elämänhistoriansa väliset suhteet jäävät yleensä vähemmälle huomiolle.

Ihminen kantaa aina mukanaan aikaisempaa elämänhistoriaansa. Kaikki aikaisemmin

kohdatut henkilöt ja elämäntilanteet ovat sisäistyneenä yksilön persoonallisuudessa. Nämä sisäistyneet ”henkilöt” ja muistot muodostavat luonteensa ytimen. Tätä sisäistä objekti-

Kuvio 5. Persoonallisuuden perustekijöitä



suhteiden aluetta pyrkii ympäröimään ja tavaltaan ”suojelemaan” ihmisen yleensä tietoinen ja toimintakykyisyyttä edustava alue — minä.

Sisäistynyt elämänhistoria

- objektisuhteet
- käsitys itsestä suhteessa toisiin
- sisäinen maailma

Minä

- toimintakykyä ja suojautumiskeinoja edustava osa persoonallisuutta
- kyvyt, joilla ihminen kohtaa ulkomaailman ja toiset ihmiset
- roolit ja asennoitumiset

Rajoja

- sisäisen ja ulkoisen välinen raja (yhtenäisen viiva)
- menneisyyden ja nykyhetken välinen raja (katkoviiva)
- tietoisien ja tiedostamattoman välinen raja (pisteiviiva)

Ympäristö

”Minä” edustaa joustavuutta yksilön suhteissa ulkomaailmaan ja toisiin ihmisiin. Yksilön frustroituessa ja joutuessa psyykkisesti raskasti tilanteisiin ”minän” toimintakyky heikkenee (sitoutuu muualle) ja voi joissakin suhteissa tilapäisesti kokonaan ehtyä. Tällaisissa tilanteissa yksilö estottomasti, ilman minän hallintaa, voi alkaa ”purkaa sisintään” eli aikaisempaa elämänhistoriaansa ja elämysmaailmaansa. Yksilö puhuu ”suunsa puhtaaksi”.

Johtajuuden vaatimien kykyjen kehittämisen kietoutuu yksilön kohdalla kiinteästi yhteen minän funktioiden kehittämisen kanssa. Tehtävä on kahtalainen. Se vaatii toisaalta ulkomaailman arviointia ja hallintaa sekä näiden edellyttämien välineiden käyttöä (liikkeenjohdolliset tiedot ja menetelmät, vuorovaikutus, päätöksenteko jne.). Toisaalta minän tehtävänä on toimia ”sillanrakentajan” sisäisen maailman ja ulkoisen todellisuuden välillä. Tässä tehtävässä onnistuminen merkitsee tunteen hedelmöittävää mukaantuloa johtamiseen. Tämä ei niinkään näy ”tunteiluna”, vaan viisautena ja entistä ehyempänä johtamiskäytäntönä.

Työssä ihminen toteuttaa itseään toimimalla erilaisissa rooleissa. Roolia tulisi tarkastella aina suhteessa tehtävään. Todellisuudessa ihmiset työssä ottavat myös monia rooleja, joiden suhdetta tehtävään on vaikea osoittaa tai se puuttuu kokonaan. Roolit ohjaavat aina ihmi-

sen käyttäytymistä. Roolikäyttäytymisessä yleensä jokin persoonallisuuden puoli korostuu. Roolit kehittyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ihmisten toisiinsa kohdistamien odotusten pohjalta. Yksilön näkökulmasta roolit ovat aina persoonallinen valinta monista vaihtoehdoista. Samalla kun rooleilla on tehtävän kannalta positiivinen ja tärkeä merkitys, ne voivat yksilön kannalta toimia myös syvempien persoonallisuuden kerrosten ja pyrkimysten suojana.

Roolit vaihtelevat hyvin väljissä rajoissa. Yksilön roolivalikoimasta työroolit muodostavat ainoastaan osan. Muita alueita voivat olla esimerkiksi vapaa-ajan roolit sekä perheroolit. Roolin ilmaiseman käyttäytymisen perusteella roolit voidaan edelleen luokitella tehtäväkeskeisiin, vuorovaikutuskeskeisiin tai minäkeskeisiin rooleihin.

Yksilön käyttäytyminen eri rooleissa liittyy yleensä jonkin konkreettisen tehtävän tai työn suorittamiseen. Tehtävä edellyttää yksilöiltä toimintaa, jossa psyykkistä energiaa sijoitetaan ”itsen ulkopuolelle” tehtävän kannalta mielekkäällä tavalla.

Tehtävän vaatima toiminta voi ”koskea” yksilöä pinnallisesti tai syvällisesti. Ihminen luultavasti motivoituu työhönsä sitä paremmin, mitä syvemmin hän sitoutuu tehtävän suorittamiseen ja mitä syvempiä kerroksia persoonallisuudestaan hän voi työssään käyttää.

Ammatillinen kehittyminen merkitsee mahdollisuutta roolin "ottamiseen" ja toisaalta vaihtelemiseen. Tämän edellytyksenä on, että persoonallisuuden ydinalue (sisäiset suhteet) ei suhteettomasti kuluta (sido) yksilön käytettävissä olevaa energiaa. Tältä osin ammatillinen ja persoonallinen kasvu ovat hyvin läheisesti toisiinsa sidoksissa. Ristiriidaton ja läpityöskennely suhde omaan menneisyyteen vapauttaa yksilön tahtomaan ja toimimaan tilanteen (nykyhetken) mukaisella tavalla.

Työroolin analyysi etenee käytännössä siten, että asianomainen henkilö puhuu työstään roolianalyysejä harjoittavan henkilön, yleensä ulkopuolisen konsultin kanssa. Keskustelujen toteutus vaihtelee varsin väljissä rajoissa, yleensä ne ovat vain ajallisesti rajattuja. Keskustelut alkavat yleensä tehtävän ja organisaation yleisestä kuvaamisesta sekä keskeisten yhteistyösuhteiden esittelystä. Myöhemmin keskustelut lähenevät vähitellen asiakkaan henkilökohtaisesti työssään kokemia ongelmia. Viimeisessä vaiheessa tarkastellaan yleensä asiakkaan toimenpiteitä ja pyrkimyksiä pulmakysymysten ratkaisemiseksi. Keskeistä työroolin analyysissä on, että keskustelu kiinteästi pysyy asiakkaan itsensä tärkeinä pitämien kysymysten piirissä. Roolianalyyseissä korostuvat asiakkaan minän ja ulkomaailman väliset suhteet persoonallisen problematiikan ja kehityshistorian jäädessä taka-alalle.

Mielenkiintoinen ja merkittävä seikka, johon roolianalyyseissä lähes säännöllisesti törmätään, on tapa, jolla asiakas suhtautuu omiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa. Työskentelyn alkuvaiheissa omat havainnot ja kokemukset useinkin samaistetaan ulkoisen todellisuuden kanssa. Ammatillisen kasvun myötä kyky ulkoisen ja sisäisen todellisuuden erottamiseen lisääntyy, jonka seurauksena taas puolestaan omat havainnot ja kokemukset vapautuvat luovaan toimintaan suhteessa tehtävään ja ulkomaailmaan. Tässä mielessä roolianalyysi johtaa lisääntyneeseen kyvykkyyteen hallita ja ymmärtää sisäisiä ja ulkoisia rajoja.

5. Työntekijän sisäisestä suhteesta työhönsä

Tutkiessaan työkokemuksiaan yksilö tavallaan pyrkii ymmärtämään, miten hänen käyttäytymisensä sopii hänen organisatoriseen asemaansa ja tehtävänsä. Tässä tehtävässä hän joutuu kohtaamaan ja tunnistamaan oman sisäisen "rooli-ideaansa", idean, joka sisäisesti auttaa häntä säätämään toimintaansa. Rooli-idea vaihtelee ajan ja kehityksen mukana. Siihen ovat vaikuttamassa paitsi yksilön oma näkemys omasta roolistaan, myös hänen arvion-

sa omien toimenpiteiden vaikutuksista sekä hänen työympäristönsä ja sen odotukset. Rooli-idean kohdalla tulevat usein selvimmille esille ne "maailmat", joita yksilö työssään asuu ja joita jo edellä tarkastelimme.

Roolin pohjana on aina ajatus, usein eräänlainen sisäinen kokeminen. Juuri tämä sisäinen suhde työhön ja rooliin muodostaa vastineen organisatorisille "manipulointiyrityksille". Yksilöitä voidaan käskä, mutta heidän rooli-ideaansa ei voida väkivalloin muuttaa. Työelämän käytännössä yksilö tavallaan joutuu jatkuvasti puolustamaan näitä ulkoisia manipulointiyrityksiä vastaan pyrkiessään säilyttämään rooli-ideaansa jatkuvuuden ja turvallisuuden. Yksilön ja organisaation välinen suhde voi tietenkin vaihdella monin tavoin. "Pakko", "totteleminen", "suostuminen" ja "sitoutuminen" kuvaavat kaikki erilaista dynamiikkaa suhteessa työhön ja rooli-ideaan.

Ulkoisilla tehtävillä on aina sisäinen vastineensa. Rooli-idea on tavallaan eräänlainen "sisäinen kartta", joka pyrkii kuvaamaan ulkoista todellisuutta. Tämä "sisäinen kartta" saadaan roolianalyyseissä keskusteluun vain jos asiakas kokee konsulttisuhteen riittävän luotamukselliseksi ja vapaaksi manipulointiyrityksistä. Tämän vuoksi roolianalyysi pyrkisään tukemaan ammatillista kehittymistä on luonteeltaan tutkivaa ja ymmärtävää, kiireetöntä työtilanteiden tarkastelua. Keskeistä on tässäkin työskentelytavan sisältäminen ja siten oppimisen ja kasvun entistä kiinteämpi liittyminen "arkityöhön". Käytännön tulokset tulevat sitten yleensä itsestään.

Lähteet

- Bucklow, Maxine. 1973. A new Role for the Work Group, teoksessa Leavitt, Harold J — Pondy, Louis R (eds): Readings in Managerial Psychology, The University of Chicago Press.
- Dale, Alan. 1981. Suullinen tiedonanto. "Experiential Methods in Management Training and Development" -seminaari, Brunel Institute of Organisation and Social Studies, Brunel University, Management Programme.
- Goffman, Erving. 1971. Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa. WSOY.
- Hyyppä, Harri. 1980. Johtajuudesta ja työfunktion kehittämistä: järjestelmänäkymys. Ryhmätyö 3/1980.
- Lawrence, Gordon. 1977. Management Development... some ideals, images and realities. Journal of European Industrial Training 1,2/1977.
- Lawrence, Gordon. 1979. A Concept for Today: The Management of Oneself on Role. Teoksessa Lawrence, Gordon (ed.): Exploring Individual and Organizational Boundaries. A Tavistock Open Systems Approach, Wiley.
- Reed, Bruce. 1976. Organisational Role Analysis. Teoksessa Cooper Cary (ed.): Developing Social Skills in Managers. ATM.

Valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman opetussuunnitelma

Peisa, Seppo, 1981. Valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman opetussuunnitelma. Aikuiskasvatus 1, 3—4, 82—87. — Artikkelissa tarkastellaan opetussuunnitelmatyön lähtökohtia henkilöstökoulutuksen alueella sekä valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman opetussuunnitelmaa. Henkilöstökoulutuksen alueella on tavallisimmin laadittu taloudellis-hallinnollisia suunnitelmia. Pedagogisia suunnitelmia on ryhdytty laatimaan vasta viime vuosien aikana. Synä suunnitelmien laadinnalle voidaan pitää mm. tietoisuuden lisääntyminen keskeisimmistä ongelmista sekä didaktisen tietouden lisääntyminen. Valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman opetussuunnitelmasta kuvataan pääasiassa sen yleistä osaa. Pätevyiden kohdalla painotetaan ammatin tieteellisen perustan etsintää sekä ns. yhtenäispätevyiden luomista. Samoin tässä yhteydessä käsitellään pätevyiden pääalueita. Opetussisältöjen valinnan perusteissa korostetaan oppiainejakoa sekä pääkriteerien muodostamista näiden sisällä. Artikkelissa esitetään lyhyesti opetuksen tavoite, didaktiset periaatteet sekä opetuksen organisointi ja ohjelmointi. Lopuksi esitetään kolme opetussuunnitelmatyön kehittämisen painopistealuetta.

1. Opetussuunnitelmatyö ja henkilöstökoulutuksen kehittäminen

Kulumassa oleva vuosikymmen on epävirallisesti määritetty henkilöstökoulutuksen alueella laadullisen kehittämisen vuosikymmeneksi. Kahden viimeisen vuoden aikana on valtiollahinnon alueella käynnistetty useita melkoisen mittavia opetussuunnitelmahankkeita, joista henkilöstökouluttajille tarkoitettu hanke on jo siirtynyt toteutukseen. Muina merkittävimpiä hankkeina voidaan mainita toimistohenkilöstön koulutuksen opetussuunnitelmatyö, ns. hallintojuridisen koulutuksen opetussuunnitelmatyö (valtionhallintoon perehdyttävä koulutus), johdon koulutuksen opetussuunnitelmatyö sekä atk:n hyväksikäyttäjien opetussuunnitelmatyö. Kurssikohtaisia opetussuunnitelmia tai pienempiä koulutuskokonaisuuksia koskevia opetussuunnitelmia on laadittu jo tähän mennessä runsaasti.

Nämä hankkeet ovat oleellinen osa laadullista kehittämistä. Tähän mennessä henkilöstökoulutusta koskevat suunnitelmat ovat liittyneet koulutuksen taloudellis-hallinnolliseen puoleen. Sen sijaan suunnitelmat, jotka olisi-

vat ohjanneet opetustyötä tai joissa hallinnolliset lähtökohdat ja koulutuksen tarpeet olisi ilmaistu pedagogisina toimenpiteinä, on jätetty laatimatta tai sitten ne ovat olleet vain viitteellisiä.

Opetussuunnitelmatyön aloittamiselle voidaan löytää useita syitä. Pelkistämällä voidaan työn lähtökohta tiivistää yhtäältä kokemuksen myötä kasvaneeseen tietoisuuteen opetuksen suurimmista ongelmista ja toisaalta lisääntyneeseen pedagogis-didaktiseen tietoon.

On ilmeistä, että valtion henkilöstökouluttajat ovat jo pitkään tiedostaneet millaiset tekijät ovat olleet ongelmallisimpia opetustyössä. Ratkaisuyritykset ovat tavallisimmin perustuneet käytännön toimenpiteisiin, joilla ei ole kyetty saamaan aikaan todellista kehitystä. Vasta tietoisuus didaktisesta teoriasta on kyennyt luomaan kestävä pohjan todelliselle kehittämistyölle.

Valtio työnantajana on kouluttanut henkilöstöään jossakin muodossa jo vuosisadan alusta lähtien. Systemaattisesta henkilöstökoulutuksesta voidaan kuitenkin puhua vasta 1970-luvusta lähtien. Tähän vuosikymmeneen kuuluu mm. valtion henkilöstökouluttajakunnan pääasiallinen luominen sekä koulutusorganisaation kehittäminen.

Koulutustoiminta on ilmennyt selvimmin lyhytkurssien muodossa. Näiden kurssien toteuttamisesta on päätoimisten henkilöstökouluttajien lisäksi vastannut tuhansiin nouseva joukko ns. asiantuntijakouluttajia (oto-kouluttajia).

Kun tarkasteluun otetaan vain ns. pedagogiset ongelmat (ei koulutusjärjestelmään liittyviä), voidaan pääasiallisia kehittämisen lähtökohtia johtaa seuraavanlaisista pääongelmista:

- henkilöstökoulutukselle on ollut ominaista pirstoutuminen lyhytkestoisiin ja usein myös pinnallisiin koulutustilaisuuksiin
- koulutustilaisuuksien suunnittelu on muodostunut lyhytjänteiseksi, tilaisuus kerrallaan eteneväksi
- koulutuksen avulla on tavoiteltu vain suppeita tehtäväpätevyksiä. Organisaatiokeskeisten tarpeiden ollessa etusijalla on laajempi näkemys eri henkilöstöryhmien ammattipätevyiden kehittämiseen jäänyt syrjään. Koulutuksen kokeminen mielekkäänä, merkityksellisenä, on useissa tapauksissa kyseenalainen
- yksityisen koulutettavan kannalta koulutus vain harvoin muodostaa selvää jatkumoa — opiskelulla ei ole ollut tietoista etenemistä
- koulutuksen pedagogis-didaktinen taso ja asiasisällöllinen taso on usein kärsinyt suunnittelun lyhytjänteisyydestä ja tähän liittyvästä aikapulasta

(mm. Engeström, 1980)

Näiden ongelmien poistaminen ei onnistu pelkästään yhdenlaatuksilla toimenpiteillä. Laajempia kokonaisuuksia käsittävillä pedagogisilla suunnitelmissa on kuitenkin ilmeinen yhteys ongelmien taustalla oleviin tekijöihin. Tavallisimmin opetuksen sisällön ja oppimisprosessin ongelmat on ratkaistu opetussuunnitelmissa, joten opetussuunnitelmatyön ja edellä kuvattujen pääongelmien keskinäinen johtavuus on suhteellisen selvä.

1.2. Opetussuunnitelman käsite ja opetussuunnitelman rakenne

Opetussuunnitelma määritetään tavallisimmin päättyvän koulutuskokonaisuuden opetusta sääteleväksi ja ohjaavaksi asiakirjaksi, joka toimii linkkinä yhteiskunnan tai organisaation asettamien vaatimusten sekä opetusprosessin välillä.

Opetussuunnitelma jakaantuu yleiseen ja erityiseen osaan. Yleisessä osassa luonnehditaan koulutuksen lähtökohtia, päämääriä sekä opetuksessa toteutettavia periaatteita. Erityi-

sessä (yksityiskohtaisessa) osassa määritetään oppisisällöt sekä opetuksen menetelmät.

Tiivistetysti voidaan opetussuunnitelman rakennetta kuvata seuraavasti:

YLEINEN OSA

- Tuotettava pätevyys
- Koulutuksen paikka organisaation toiminnassa
- Koulutuksen paikka koulutettavien kehityksessä
- Opetussisältöjen valinnan periaatteet ja didaktiset periaatteet
- Opetuksen tavoite
- Oppiaineet tai aihekokonaisuudet
- Opetuksen organisaatiomuodot

ERITYINEN OSA

- Yksityiskohtaiset tavoitteet
- Yksityiskohtaiset sisällöt
- Opetusmenetelmät
- Oppimateriaalit

Henkilöstökoulutus on siinä mielessä erikoinen koulutuksen muoto, ettei sen alueella ole aina löydettävissä selvää rajattua koulutuksen kohderyhmää, eikä opintojen taso- ja eriyttämisratkaisua kuten ns. varsinaisen koululaitoksen kohdalla.

On aina erikseen päätettävä se, millaisia tehtäviä hoitavat tai minkätyyppistä tointa hoitavat valitaan kehittämisen kohderyhmäksi.

Henkilöstökoulutuksen rakenteellisesta epäselvyydestä johtuen tarvitaan myöskin erityyppisiä opetussuunnitelmia. Yksi opetussuunnitelmatyyppi liittyy jonkin henkilöstö- tai ammattiryhmän kehittämiseen, jolloin lähtökohdana on tämän henkilöstöryhmän ammatillinen täydennys- tai jatkokoulutus. Toinen opetussuunnitelmatyyppi voi koskea jotakin tiedonalaa, kuten esim. kieliopintoja tai tilastoinnin perusteita (mm. toimistohenkilöstön koulutus). Jos ensiksi mainitussa tyyppissä on ongelmana jonkin ammatin pätevyystekijöiden sekä ammatin tietoperustan määrittäminen, muodostuu jälkimmäisessä tapauksessa jonkin tiedonalan oleellisen rakenteen määrittäminen sekä eri oppiaineiden (tiedonalojen) keskinäinen integrointi ongelmalliseksi.

2. Valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman opetussuunnitelma

Vuoden 1979 loppupuolella organisoitiin Valtion koulutuskeskuksessa valtion päätoimisten henkilöstökouluttajien koulutuksen kehittämistä varten erillinen projekti. Projektin lähtökohtana pidettiin vuotta aikaisemmin valmistunutta valtion henkilöstökouluttajien

ammattikuvatutkimusta (Launos-Peisa 1978) sekä viraston toimintasuunnitelmassa määritettyä tehtävää.

Projektin pääsihteerinä toimi Yrjö Engeström. Varsinaista työskentelyä seurasi koko toiminnan ajan erikseen tehtävään määritetty johtoryhmä.

Projekti sai työn valmiiksi kesän 1980 aikana. Valtion koulutuskeskuksen johtokunta hyväksyi sen käyttöön 11.11.1980. Opetussuunnitelman mukainen opetus käynnistyi heti vuoden 1981 alusta lähtien.

Koska varsinainen opetussuunnitelma-asiakirja on suhteellisen laaja (VKK:n Julkaisusarja B n:o 12, 1980), kuvataan tässä vain sen oleellisimpia kohtia.

2.1. Jatkokoulutuksella tuotettava pätevyys

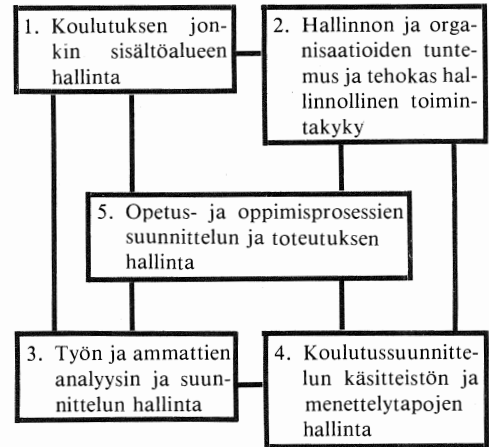
Opetussuunnitelman mukaisella koulutuksella pyritään tukemaan henkilöstökouluttajien ammatillistumista. Hyvin keskeisenä lähtökohtana pidetään sitä, ettei henkilöstökouluttajan ammatillistuminen voi perustua ns. muodollis-hallinnollisen professionalismin varaan (hallintokäsitteet, hallintokäytänteet ja -menettelytavat, eklektismiä), vaan sen tulee perustua ammatin tieteellistymiseen. Tällä halutaan painottaa ammatin perustana olevien tieteenalojen aktiivista soveltamista esiintulevien ongelmien ratkaisemiseen.

Pätevyyden kohdalla painotetaan yhtenäispätevyyttä. Tämä merkitsee sen vaihtoehdon torjumista, minkä mukaan koulutus eriytettäisiin henkilöstökoulutustoimien mukaan. Yhtenäispätevyyden kohdalla korostetaan erityisesti henkilöstökouluttajakunnan nykyisen ammatillisen peruskoulutuksen heterogeenisyyttä. On mielekkäämpää tukea pienen ja vielä suhteellisen nuoren ammattikunnan kehityksessä kestävä perustan muodostumista ja yhtenäisen ammatillisen näkemyksen muodostu-

mista kuin lähtöä keinotekoisien ja heikoille perusteille rakentavan eriyttämisen tielle.

Henkilöstökouluttajien pätevyiden pääalueina pidetään a) oman tiedonalan sisällöllistä hallintaa (monet henkilöstökouluttajista ovat jonkin erityisen tiedonalan asiantuntijoita — esim. automaattinen tietojenkäsittely), b) työtä ja ammatteja koskevan tietämyksen hallintaa, c) koulutus suunnittelua koskevan tietämyksen ja suunnittelumenetelmien hallintaa, d) hallinnollista tietämystä sekä toimintakykyä ja e) opetusta ja oppimista koskevaa asiantuntemusta ja taitoa.

Henkilöstökouluttajien pätevyysalueita voidaan kuvata vielä seuraavan kaavion muodossa:



Tässä kuvauksessa kohta 1 muodostaa ensimmäisen painopistealueen, kohdat 2, 3 ja 4 toisen painopistealueen ja kohta 5 kolmannen.

2.2. Opetussisältöjen valintaperusteet

Opetussuunnitelmassa on oppisisällöt ryhmitetty neljään oppiaineeseen (viides on ns. oma substanssialue). Nämä oppiaineet on johdettu edellä kuvatuista pätevyiden pääalueista seuraavalla tavalla

Pätevyysalue	Oppiaine
Koulutuksen jonkin sisältöalueen hallinta	Vastaava tieteenala tai tiedonala
Hallinnon ja organisaatioiden tuntemus ja tehokas hallinnollinen toimintakyky	Hallintotiede ja organisaatioteoria
Työn ja ammattien analyysin ja suunnittelun hallinta	Työtieteet
Koulutussuunnittelun käsitteistön ja menettelytapojen hallinta	Koulutuksen sosiologia ja koulutussuunnittelu
Opetus- ja oppimisprosessien suunnittelun ja toteutuksen hallinta	Didaktiikka

Edellä mainitut oppiaineet muodostavat jatkokoulutusohjelman opetussuunnitelman rungon. Yllä esitetyistä oppiaineista edetään didaktiikan alueella tiedollisesti ja taidollisesti pitemmälle kuin muissa oppiaineissa.

Eri oppiaineiden oppisisältöjen valinnassa on ensimmäisenä pääkriteerinä se, että henkilöstökouluttajien tulee tutustua ko. oppiaineen pohjana olevan tieteenalan piirissä kehittyneisiin, keskeisiin teoreettisiin näkökulmiin ja alan yleiseen 'makrotason' käsitteistöön. Toisena pääkriteerinä pidetään kouluttajan omaan työympäristöön ja työsisältöön liittyvän, sovelletun 'mikrotason' käsitteistön opiskelua. Kolmantena pääkriteerinä pidetään kunkin oppiaineen alueella ns. käytänteiden, suunnitelmallien sekä teknikoiden esittelyä. Tärkeää on kuitenkin havaita se, että näiden käsittely tapahtuu yhteydessään varsinaiseen "emäteoriaan" tai "emäteorioihin".

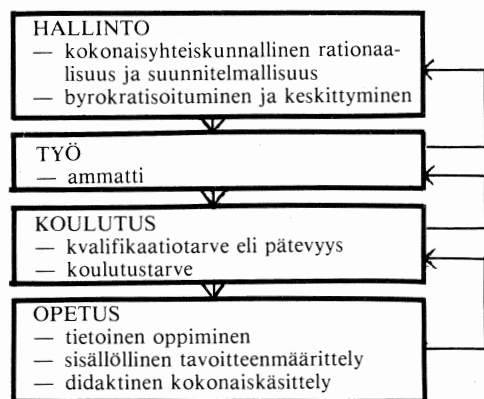
2.3. Opetustavoite

Jatkokoulutusohjelman yleinen opetustavoite on tiivistetysti kuvattavissa seuraavasti:

Henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman yleisenä opetustavoitteena on kehittää kouluttajissa kykyä

- suunnitella ja toteuttaa henkilöstökoulutusta, joka vastaa organisaatioiden ja koulutettavien koulutustarvetta sekä johtaa korkeatasoisiin oppimistuloksiin,
- ratkaista itsenäisesti, teoria- ja tutkimustietoon sekä kouluttajien keskinäiseen yhteistyöhön nojautuen ammatissa esiin noussevia ongelmia,
- kehittää jatkuvasti ammattipätevyytään kouluttajana opiskelun ja työkokemusten kriittisen erittelyn avulla.

Ns. sisällöllisenä kuvauksena (opetuksen avulla kehitettävä tieto- ja ajattelurakenne) on edellistä kuvausta täydennetty seuraavalla kuvauksella:



Kaavio ilmentää sitä, että hallinto on jokaisen valtion henkilöstökoulutustyötä tekevän ensisijainen toimintaympäristö, joka muodostaa puitteet kaikelle työlle. Hallinto määrittää periaatteessa koulutuksen kohteena olevien henkilöiden työn päämäärät ja tehtävät. Työn ja työikäytymisen kehittäminen on koulutuksen suunnittelua määräävä tekijä — koulutuksen tulokset näkyvät työssä. Viimein opetus on koulutuksen tärkein keino ja muoto, jonka avulla kouluttaja toteuttaa koulutustehtäviään.

Koska tämän artikkelin puitteissa ei ole mahdollista mennä kovinkaan yksityiskohtaiseen selvitykseen, tyydytään tässä vain toteamaan, että edellä kuvattuun ns. sisällölliseen tavoitekuvaukseen on kirjattu ylös kaikista oleellisimmat avainkäsitteet. Avainkäsitteet on valittu siten, että ne ilmentäisivät kunkin tietalueen oleellisinta ajattelutapaa tai läpikäyntä periaatetta.

Kunkin oppiaineen yhteydessä on tavoitekuvausta tarkennettu edellisellä tavalla. Ja viimein tavoitekuvaus ylittää jokaisen aihekokonaisuuden (itsenäinen teema oppiaineen sisällä) tasolle.

2.4. Jatkokoulutuksen didaktiset periaatteet

Luettelona ilmaisten julkistetut didaktiset periaatteet ovat seuraavat:

1. Opetuksen korkea teoreettinen vaatimustaso
2. Kriittinen ja tutkiva työskentelytapa
3. Opiteen jatkuva soveltaminen ammattikäytännön ongelmiin
4. Oppiaineen historiallinen ja vertaileva käsittelytapa
5. Oleellisimpiin käsitteisiin ja periaatteisiin keskittyminen
6. Oppimisen varmistaminen opetusprosessin kaikissa vaiheissa ja
7. Ammatillisen kommunikaation ja työkokemusten yleistämisen edistäminen

Näiden periaatteiden julkistaminen on katsottu tärkeäksi ensinnäkin jatkokoulutusohjelman parissa työskentelevien opettajien työn ohjaamisen kannalta. Oma merkityksensä periaatteilla on myös ohjelmaan osallistuvien kurssilaisten opintojen ohjaamisessa.

2.5. Jatkokoulutusohjelman organisaatio- muodot ja koulutuksen ohjelmointi

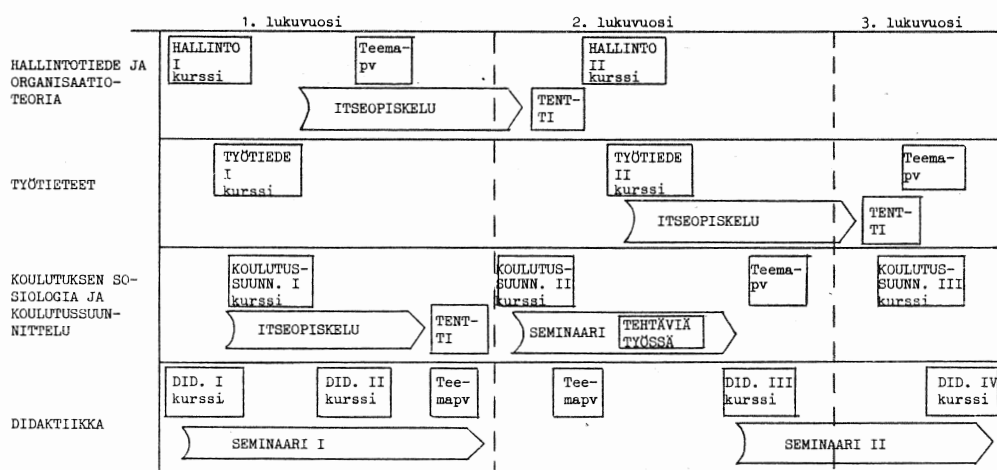
Jatkokoulutusohjelma koostuu kursseista, seminaareista, teemapäivistä, ohjatuista itseopiskeluvaiheista, tenteistä sekä koulutustyöhön liittyvien sovellustehtävien suorittamisesta.

Ohjelmaan sisältyvät seminaarit toteutetaan perinteisinä korkeakoulutyypisinä seminaa-

reina, jolloin kuhunkin istuntoon osanottajat valmistavat oman työnsä ja jota tilaisuudessa kommentoidaan. Teemapäiviä käytetään sekä kertaavina että orientoivina vaiheina.

Koko jatkokoulutusohjelman ohjelmallinen toteuttaminen tulee ilmi oheisesta kaaviosta. Tässä kaaviossa on eri oppiaineiden opetuksen toteuttaminen jaettu n. kahden ja puolen vuoden ajalle. Kaikkiaan ohjelmaan kuuluvien osien vaatima työpanos on 68 päivää.

Henkilöstökouluttajien jatkokoulutuksen eri oppiaineiden pinto-osuudet



Jatkokoulutusohjelman toteuttaminen alkoi vuoden 1981 alusta. Tällöin valittiin jatkokoulutusohjelman ensimmäinen vuosikurssi. Tämä ryhmä on edennyt nyt opinnoissaan ensimmäisen lukuvuoden päätökseen. Uusi vuosikurssi (21 henkilöä) valittiin marraskuussa ja tämä ryhmä aloitti opintonsa Didaktiikka I-kurssilla.

Samoin tähän vuoteen on sijoittunut eri oppiaineiden opettajakuntien muodostaminen. Periaatteessa kullakin oppiaineella on oma suhteellisen kiinteä opettajakuntansa.

Tämän vuoden aikana on ohjelma kyetty toteuttamaan täydellisesti suunnitelman mukaan.

2.6. Opetussuunnitelman erityinen osa

Opetussuunnitelman erityinen osa on laadittu oppiaineittain. Jokainen oppiaine sisältää

alusosa opintojen merkityksen ja etenemisen luonnehdinnan.

Varsinaisesti erityinen osa on laadittu kaavakkeiden muotoon, jolloin kunkin pääoppisisällön kohdalla on tarkkana kuvauksena opetuksen menetelmä. Erityisen osan laadinnassa on kiinnitetty huomiota erityisesti aihekokonaisuuksien tasolla ns. didaktisen kokonaiskäsitteilyn toteuttamiseen. Jokaisen aihekokonaisuuden sisällä pyritään opetussuunnitelman keinoin takaamaan ehyn ja loppuunsaakka viety omaksumisprosessi.

Opetussuunnitelman erityiseen osaan voi jokainen perehtyä tarkemmin itse opetussuunnitelmaraportista.

3. Opetussuunnitelmatyön kehittämisestä

Vaikka tämä artikkeli on suurimmalta osin käsitellyt yhden henkilöstöryhmän opetus-suunnitelmatyötä, voidaan tämän pohjalta esittää joitakin näkökohtia koskemaan yleisemmin henkilöstökoulutuksen alueen opetus-suunnitelmatyötä.

Ensimmäinen alue, mihin kehittämistyötä tulisi suunnata, on ammatillisen pätevyyden, kvalifikaatioiden, kuvaamisen kehittäminen ja pätevyyttä selvittelevän metodologian kehittäminen. Erityisesti hallinnollisessa työssä, sen erityisluonteesta johtuen, on pätevyyden kuvaaminen vaikeaa.

Kvalifikaatiotutkimuksen alueella on lähtenyt tähän mennessä liikkeelle useampia hankkeita, joista pisimmälle tähtää Valtion koulutuskeskuksessa aloitettu hanke.

Kvalifikaatiokäsityksen selkiinnyttäminen ja opetus-suunnitelmien kehittämistyö tulisi jatkossa kytkeä kiinteämmin yhteen.

Toinen seikka, jonka merkitys opetus-suunnitelmatyön kehittämisessä on keskeinen, koskee opetus-oppimisprosessin yhtenäisempää ymmärtämistä. Opetussuunnitelmatyön merkitys jää suhteellisen vähäiseksi siinä tapauksessa, kun se käsitetään opetuksen organisaatio-omuoitojen etsintänä tai koulutustilaisuuksien mekaanisena kytkentänä toisiinsa. Opetussuunnitelmatyö pyrkii paremman ja tehokkaamman oppimistapahtuman aikaansaami-

seen ja tässä työssä opetus-oppimisprosessin lainalaisuuksien nykyistä syvällisempi tuntemus asettuu ehdoksi.

Kolmas kehittämisen painopistealue liittyy opetus-suunnitelmatyön viemiseen virastojen ja laitoksien tasolle. Tämä merkitsee koulutuksen suunnittelun ja opetuksensuunnittelun nykyistä parempaa kytkemistä toisiinsa sekä monin paikoin asenteellisen suhtautumisen muutosta koulutusta kohtaan. Tämän vaiheen merkityksen ymmärtää parhaiten ehkä sitä kautta, kun todetaan, että valtionhallinnon alueella virastot ja laitokset vastaavat ehdottomasti suurimmasta osasta henkilöstökoulutusta. Tässä vaiheessa tulee ongelmallisena olemaan työnjaon moninaisuus. Opetussuunnitelmatyö edellyttää onnistuakseen sisällön asiantuntijoiden ja opetuksen asiantuntijoiden kiinteätä yhteistyötä, mikä esimerkiksi aikapulan vuoksi voi muodostua vaikeaksi. Mutta onnistuneitakin esimerkkejä löytyy.

Lähteet:

- Engeström, Yrjö. 1980. Opetussuunnitelman käsitteestä ja käyttömahdollisuuksista henkilöstökoulutuksessa (julkaisematon moniste, VKK)
- Launos, Eva — Peisa, Seppo. 1979. Valtion henkilöstökouluttajien ammattikuvatutkimus
- Valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman opetus-suunnitelma Julkaisusarja B n:o 12, 1980, Valtion koulutuskeskus

Koulutusta

TIETOJA POHJOISMAIDEN AIKUISKOULUTUKSESTA on Pohjoismaiden ministerineuvoston ja Pohjoismaisen kulttuuriyhteistyön sihteeristön julkaisema tiedotusjulkaisu. Siinä käsitellään neljän pohjoismaan aikuiskasvatusta, kuten lakeja, mietintöjä, tutkimus- ja kehittämistyötä, opetusta, järjestötoimintaa, kokouksia ja seminaareja. Julkaisua on maksutta saatavissa Vapaan sivistystyön yhteisjärjestöstä, Hietalahdenkatu 8, HKI 18, puh. 90-608 219.

VSJ järjestää tammi-helmikuussa 1982 **KIELISEMINAARIN**, jossa pohditaan lähinnä englannin kielen ylivoiman vaikutusta kulttuurisuhteisiimme ja kansainväliseen ajatteluamme.

Ammatillisen erityisopetuksen pedagogiikasta ja didaktiikasta

Hautamäki, Jarkko. 1981. Ammatillisen erityisopetuksen pedagogiikasta ja didaktiikasta. Aikuiskasvatus 1, 3—4, 88—94. — Artikkelissa tarkastellaan ammatillista erityisopetusta lähtien siitä, että ammatillisen toiminnan erittelyn tulee olla myös erityisryhmien opetuksen perusta. Tämän pohjalta kritikoidaan konkreettisuuden ylikonkretisoivia tulkintoja, jotka jättävät puolitiehen ammatillisten kokonaisuuksien etsinnän ammatillisen erityisopetuksen opetussuunnitelmallisen kehittelyn perustana. Samalla vaikeutuu myös itse opetus- ja oppimistapahtuman ohjaus, minkä keskeisin edellytys olisi normaalia tarkempi oppimisen ja opetuksen ehtojen erittely. Erääksi harkittavaksi ratkaisumahdollisuudeksi esitetään työkonekokonaisuuden idea, mitä samalla käyte-tään ainakin hypoteettisena ”apuviivana” tarkasteltaessa psykologian ja pedagogiikan näkökulmien eroa ja sovittamismahdollisuuksia. Psykologinen näkökulma perustuu suuntautumisteoriaan, jota täydennetään Neisserin skeema-teorian avulla. Psykologi-sesta näkökulmasta otetaan esiin ennakointi sellaisena prosessina, joka ammatillisessa erityisopetuksessa voitaisiin pyrkiä muodostamaan, koska sen avulla kyettäisiin vaikuttamaan opettavien taitojen yleiseen käyttöön. Suuntautumisteorian avulla on tarkastel-tu myös oppimisvaikeuksien diagnosointia.

1. Ammatillisen erityisope-tuksen opetussuunnitelmalli-sista kysymyksistä

Normaalipalveluiden ensisijaisuus on hyväksytty kehitysvammahuollon kehittämisperiaatteeksi. Yleisiä palveluita tulee kehittää myös erityisryhmien käytettäväksi.

Ammatillisessa koulutuksessa on luonnollisesti otettu huomioon erityisryhmiä ja ammatillista erityisopetusta on järjestetty. Tänä päivänä on kysymys toiminnan laajentamisesta ja laadullisesta kehittämisestä.

Erityisryhmien ammatillisen opetuksen toteuttaminen edellyttää erittelyä ja suunnittelua. Erityisryhmien kohdalla ammatillinen opetus ei ole yleisten didaktisten periaatteiden suora soveltamista opetustavoitteista supistamalla ja opetusta konkretisoimalla. Pikeminkin on kysymys ammatillisen koulutuksen luonteen täsmentämisestä ja ammatillisen toiminnan erittelystä.

Esityksessä lähdetään liikkeelle yleisistä ajatusmalleista, joiden on usein katsottu riittävän ammatillisen erityisopetuksen toteuttamisessa. Tavoitteena on eritellä tilannetta niin pitkälle, että eräät psykologis-pedagogiset lähtökohdat alkavat tulla näkyviin. Niiden kautta etsitään ratkaisuja kehitysvammaisten ammatillisen koulutuksen kysymyksiin.

1.1. Konkreettisuus ja opetus-suunnitelmallinen ongelma

Konkreettisuus on ammatillisen erityisope-tuksen yleisimmin esitetty didaktinen ratkaisu-periaate. Siihen sisältyy kuitenkin vaara yliko-rostaa konkreettisuutta ja jättää erittelemättä ammatillisen koulutuksen tavoitteet. Konkreettisuus asetetaan nimittäin usein vastako-hdaksi teoreettisuudelle. Sitä konkreettisuuden ei kuitenkaan tarvitse merkitä. Didaktisesti ja psykologisesti konkreettisuus tarkoittaa ennenmuuta sitä, että yleiset periaatteet voivat esiintyä käytännöllisissä ja esineellisissä tilan-teissa: momentti ilmenee vivuissa, painovoima liikkeessä, geometria esineissä. Kaikissa koneissa, laitteissa, työkaluissa ilmenevät jotkin yleiset toiminnalliset periaatteet.

Kaikissa työkoneissa ilmenevät koneen toimin-nalliset osat jossain muodossa: on voimanlähde, on siirtolaite, on työstöosa, on työkappale. Ope-tuksessa konkreettisuus tarkoittaisi rajoittumista vain yksittäisten koneiden piirteisiin selvittämät-tä koneiden yleistä ’toiminnallista arkkitehtuu-ria’. Vastaavasti yleisen mukaanotto merkitsee sekä yksittäisen laitteen omaksumista että myös siinä ilmenevän yleisen omaksumista. Kehitys-vammaisten ammatillisessa opetuksessa tämä tarkoittaisi mm. sitä, että koneiden opettamiseen on liitettävä luokkaopetusta, jossa selvitetään koneiden eri osien olemassaolo ja tunnistamise-dellytykset. (Hautamäki & Riikonen 1980)

Ammatilliseen erityisopetukseen sisältyy eräitä opetussuunnitelmallisia korostusvaihtoehtoja. Voidaan lähteä liikkeelle yleisistä ammatillisen koulutuksen tavoitteista ja muodoista. Kurssi rakennetaan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi taivata työ tavoitteena. Toinen vaihtoehto on konkreettisuuden ja käytännöllisyyden korostaminen. Tähän ajatusmalliin — liian vaikeiden osien poisruksiminen arvioidun vaikeuden perusteella — liittyy usein ajattelu-tapa, jonka mukaan ammatillinen opetus soveltuu erityisryhmille hyvin siksi, että siinä voidaan olla niin konkreettisia. Kuitenkin, jos käytännöllisyyteen ei liitetä halutun lopputuloksen tarkastelua, niin vaarana on ylikäytännöllinen, yksittäistaitojen opetus. Tuloksena on taitojen epämääräinen ryhmä, josta ei muodostu ammatillista osaamista eikä siten luoda edellytyksiä myöskään itsenäisyydelle ja persoonalliselle kehitykselle.

Ihmiset saattavat viihtyä käden taitoja vaativissa askareissa, mutta ammatillisen erityisopetuksen on tähdättävä kauemmaksi. On lähde-ttävä liikkeelle normaalin ammatillisen opetuksen tavoitteista. Kurssin tavoitteena saattaa olla supistettu ammattitaito — esimerkiksi suojatöiden edellyttämät valmiudet — mutta ydinalueeltaan suorituksen on oltava korkea-tasoinen. Ilman tätä kehitysvammaisten työhön sijoittuminen ei ole mahdollista (Hautamäki 1979).

1.2. Ammatillisten kokonaisuuksien määrittely

Taitavan työn opetussuunnitelmallinen ongelma on kokonaisuuksien tunnistaminen ja huomioinnottaminen. Kokonaisuudet ovat ongelma siksi, että ne eivät esiinny konkreettisina ja käsinkosketeltavina asioina. Ammatilliset kokonaisuudet ovat ajattelopsykologisesti jo teoreettisia yleistyksiä. Ne tarkoittavat yleisesti sitä, mikä yhdistää yksittäiset suoritukset työn tavoitteisiin. Toisella tapaa puhuen kysymys on siitä, miten yksittäiset operaatiot muodostetaan tekojen ja toiminnan osiksi.

Höylän käyttö on yksittäisenä suorituksena ns. operaatio. Se on osa ammatillista toimintaa silloin, kun oppilas osaa yhdistää sen ammatilliseen tapahtumaan pinnantasoitus — höylä on eräs keino tasoiittaa pintaa ja on olemassa joukko muitakin tapoja. Näiden eri tapojen — hiekkapaperi, tasohöylä, hiomakone jne — on oltava oppilaan mielessä rinnakkaisina operaatioina, joiden käyttöönotto riippuu tilanteen ehdoista. Ehdotkin tulisi opetuksessa ottaa käsittelyyn. Hautamäki & Riikonen (1980) esittelevät mm.

puutyö- ja metallityökorteissa' eräistä laitteista kuusi yleistä funktiota tai puolta, jotka kaikki toteutuvat eri muodoissa eri koneilla, mutta psykologisesti ovat osa yhtenäistä kokonaisuutta esimerkiksi koneen käynnistämistä (sivut 72—76).

Ammatillisten kokonaisuuksien erittely tuottaa esiin yleisessä muodossa opetuksen vaatimukset. Tämä ei vielä ole kuitenkaan pedagoginen ratkaisu. Voidaan puhua erikseen opetussuunnitelmallisesta ja opetuksellisesta ongelmasta. Opetussuunnitelmallisen ongelman ratkaisu on opetusta, opetuksen ongelman ratkaisu on oppimista. Tämä kahden tason erottelu on ammatillisen erityisopetuksen kehittämisen kannalta tärkeä (kts yleisesti Hautamäki 1978), vaikkakaan sen ei tarvitse olla esillä enää ammatillisen erityisopetuksen päivärutiineissa tai työnohjauksessa.

Ammatillisten kokonaisuuksien etsinnässä käytetään hyväksi työanalyysiä, jossa eritellään todellisia ammattitehtäviä (Singleton 1978; Youngman 1978).

Kokonaisuuksien etsinnän ongelmat erityisopetuksessa ovat liittyneet siihen, että tulokset on pyritty suoraan muuttamaan oppiaineiksi; joskus myös on ollut niin, että työanalyysiä ei ole juuri käytetty oppiaine-ratkaisuissa. Oppiaineiden ongelmana on se, että niitä ei voida sellaisinaan käyttää erityisopetuksen perustana — jos erilaisista oppiaineista otetaan pois vaikeasti omaksuttavat osat, niin tuloksena on psykologisesti vielä vaikeammin vastaanotettava osien ja yksityiskohtien joukko. Tästä syystä erityisopetuksen kokonaisuuden ongelman ratkaisua on haettava hieman toisella tavalla.

Työkonekokonaisuus on eräs ratkaisu, jonka kautta on mahdollista tavoitella kokonaisuuksia ja kuitenkin löytää erilaisille asioille nähtävät ja kosketeltavat vastineet. Useimpiin ammatillisen erityisopetuksen ammattitehtäviin liittyvät oleellisesti koneiden ja laitteiden käyttötavat. Laitteiden hallinta merkitsee siten ainakin taitavan suorituksen välttämättömien ehtojen täyttymistä, ei ehkä vielä riittäviä. Ammatillisen kokonaisajattelun kannalta laitteiden ongelma on se, miten varmistaa sellaisten taitojen ja tietojen muodostuminen, jotka ylittävät vain koneiden käytössä ilmenevät tarpeelliset osaamiset. On kohtuullisen helppo turvata koneiden käyttö. Vaikea on sen opettaminen, miten jokin työsuoritus jaetaan erilaisille koneille ja missä järjestyksessä työ olisi tehtävä.

1.3. Työkoneiden pedagogisesta käsittelystä

Väliasteeksi ammatillisen koulutuksen tavoitteista niiden psykologiseen toteuttamiseen on edellä esitetty työkonekokonaisuus. Väliaskel on tarpeen, jotta saataisiin aikaan sellainen tarkasteluysikkö, jota voidaan eritellä sekä yleiseltä ammatillisen opetuksen että erityiseltä psykologiselta kannalta. Ilman tällaista apuyksikköä — koulugeometriian apupiirrosta — psykologisen näkökulman yhdistäminen pedagogiseen näkökulmaan tuottaa mekanistisia ratkaisuja.

Työkalujen käytön oppiminen voidaan ajatella sellaisen taidon oppimiseksi, jossa ilmenevät omaksumisen lainmukaisuudet ja jossa samalla yhdistyvät konkreettisuus ja teoreettisuus. Leontjevin (1979) sanoin työkalu jäljittelee ihmisen omia ominaisuuksia — englantilainen Bernal on puhunut ihmisen ulottuvuuksista. Oleellista työkaluissa on niiden käyttösuunnitelma, jossa kiteytetään laitteen ominaisuudet, työstökappaleen ominaisuudet sekä laitteen käyttäjän tavoitteet ja taidot.

2. Opetussuunnitelman psykologisesta käsittelystä

2.1. Oppimisen mallin esittely

Keskeisenä tavoitteena on nyt jatkaa tarkastelua psykologian näkökulmasta ja jättää tähän asti kehitelty ammatillisen opetuksen näkökulma väliaikaisesti sivummalle. Tavoitteena on erityisesti esittää malli, jonka avulla voidaan tarkastella opetuksen järjestämistä ammatillisessa erityisopetuksessa. Mallin avulla tulisi voida eritellä opittavan toiminnan omaksumisen ne vaiheet, jotka luonteensa puolesta edellyttävät erilaista muodostavaa ja opettavaa käsittelyä (kts ns. kuvailevasta ja normatiivisesta erittelystä Hautamäki 1978). Malli rakennetaan suuntautumisteorian käsittein (Galperin 1980; Hautamäki 1978; Hautamäki & Riikonen 1980; Häyrynen & Hautamäki 1977). Samantapainen lähestyminen, tosin erilaiseen tilanteeseen sovellettuina, on ns. sisäisten mallien teoria (Mikkonen et al 1980) ja yleisesti eräät 'kyberneettiset' lähestymistavat.

Suuntautumisteorian mukaan jokaisessa psyykkisessä toiminnassa on kolme erillistä osaa. Ensimmäinen on orientoituminen tehtävän olosuhteisiin ja toimintasuunnitelman kehittäminen. Toinen on suoritusvaihe. Kolmas on tulosten tai välituloksen vertaaminen asetet-

tuun tavoitteeseen ja tarvittavien korjausten teko. Kyse on kontrollivaiheesta.

Suuntautuminen ja tavoitteenasettelu

Kysymys on taitavan suorituksen keskeisestä vaiheesta ja inhimillisen toiminnan ehkä tärkeimmästä tunnusmerkistä. Suuntautuminen liittyy siihen, että tilanteen 'ärsykkeisiin' ei reagoida automaattisesti ja mekaanisesti. Harkiten ja vakain tuumin selvitetään mistä tilanteesta on kysymys. Sen perustalta jäsennetään reitti tavoitteeseen. Tavoitteesta muodostetaan ennakkoiva mielikuva.

Vaiheeseen liittyy päätavoitteen erittely ja sen aikaansaamisen edellytysten arviointi: tunnistetaan toiminnan kulkuedellytykset ja seuraanto. Selvitetään, mitkä ovat osatoimintojen kohteet ja suoritustavat. Hahmotellaan etukäteen se, miten toiminnan kulkua tulee arvioida ja millainen on lopputilan haluttu laatu.

Suuntautumisella tarkoitetaan psykologisesti toimintatilanteen ehtojen kokonaisuutta, jonka huomioonottaminen turvaa toiminnan onnistumisen. Kehitysvammaisten monet suoritusvaikeudet voidaan palauttaa usein suuntautumisvaiheen ja tavoitteenasettelun puutteisiin ja suuntautumisen opetuksellisen käsittelyn laiminlyöntiin. Tässä ilmenee ns. konkreettisen opetuksen vaikeuksien syy: ns. yleisesittely, jonka psykologinen funktio on olla suuntaava, jätetään antamatta, koska uskotaan tai epäillään, että kehitysvammaiset oppilaat eivät siitä kuitenkaan mitään hyötyisi. Tämän mukaisesti opetuksessa ei juuri opeteta, miten suoritus voitaisiin ennakoita tai miten tärkeätä olisi etukäteinen reitin tai maalin hahmotteleminen. Usein vaihe pyritään sulauttamaan suorituksen yhteyteen, vaikka psykologisesti on kysymys erilaisesta vaiheesta. Sen pedagogisen käsittelyn tulisi tästä johtuen olla myös erilainen.

Näyttää siltä, että ammatillisten kokonaisuuksien ongelma on kehitysvammaisten erityisopetuksessa vaikea myös siksi, että sisäinen mielikuvien muodostus jätetään käsittelemättä tai sitä on erityisen vaikea opettaa. Kuitenkin ilman tämän vaiheen kunnollista pedagogista käsittelyä joudutaan keskittymään suoritukseen, mikä johtaa kehitysvammaisen oppilaan suppeutuvaan ammattitaitoon ja siten rajoittaa hänen ammatillisia mahdollisuuksiaan.

Kokeiluina suuntautumisen ja ennakoivan mielikuvan muodostamisesta ovat itselläni olleet ennen kaikkea vannesahan käyttökokeilut (Hautamäki & Riikonen 1980; Hautamäki 1979).

Systemaattisempia kokeiluja ennakoivan mielikuvan muodostamisen didaktisista tavoista ei tiedossani ole muualta. Käytännössä on luonnollisesti ollut syytä enemmän tai vähemmän systemaattisesti käsitellä ongelmaa.

Suorittaminen

Suoritusvaiheessa muokataan joko käsin, koneella tai ajatuksellisesti työn kohdetta noudattaen työvälineen ja työn kohteen ehtoja. Ulkoisesti toiminta alkaa suoritusvaiheesta. Työkokonaisuuden kannalta ja psykologisesti on kysymys toisesta vaiheesta.

Itse suorituksen muokkaamisesta ei ole nyt syytä käydä tarkempaa erittelyä, koska siihen on yleisestikin kiinnitetty eniten huomiota. On syytä vain suuntautumisasiheen merkityksen korostamiseksi todeta, että monet huonon tai puuttellisen suorituksen piirteet — taidon suppea-alaisuus, sidonnaisuus vain tietynlaisiin toimintatilanteisiin — syntynevät puutteellisesta suuntautumisesta.

On lisäksi huomattava, että jos työstä erotetaan tavoitteenasettelu ja toiminnan suunnittelu, jäljelle jää vain mekaanisia suorituksia, vaikka ne joskus ovat vaikeitakin. Ei siten ole syytä erittelemättä lähteä siitä, että kehitysvammaisille tai muille supistettuja tavoitteita noudattaville ryhmille opetettaisiin vain tehtäviä, jotka muissa olosuhteissa siirrettäisiin koneiden suorittaviksi.

Suoritukseen liittyy luonnollisesti monia vaikeuksia, mutta niiden ratkaisu on usein helppohkoa erilaisin rajoittimin, työtahdin vaihtelulla tmv. Tärkeätä on kuitenkin aina varmistaa, että suorituksen puutteet eivät johdu välittömästi suuntautumisen tai tavoitteenasettelun vaikeuksista. Tällaisia ongelmia ei nimittäin voi korjata antamalla lisää tehtäviä, yksinkertaistamalla tilannetta tai muilla itse suoritukseen liittyvillä keinoilla.

Kontrolli ja ohjaus vertailun avulla

Toiminnan kolmas osa on välitulosten ja lopputuloksen vertaaminen asetettuun tavoitteeseen. Vertailun perusteella suoritetaan tarvittavat korjaukset joko suuntautumisen tasolla tai itse suorituksessa.

Vertailun perusteella toimintaa ohjataan. On tärkeätä havaita, että vertailussa jotain havainnon kohdetta verrataan joko mielikuvaan tai esineelliseen malliin (työpiirros, pienoismalli, standardi). Siten ilman jompaakumpaa toiminnan ohjaus ja korjaus ei juuri ole mahdol-

lista. Edellä puhutun suuntautumisasiheen merkitys ei lopu suorituksen alkaessa, vaan juuri suuntautumisessa on luotava myös korjauksen ja kontrollin psyykkiset edellytykset.

Itsenäiseen, ammatillisesti taitavaan työhön liittyy hyvä kontrollitoiminta. Ammattimies osaa jo varhaisessa vaiheessa arvioida suoritustaan. Erityisesti näyttää siltä, että hän jo suuntautumisasiheessä läpikäy tilanteen niin huolellisesti, että umpiperään ei suoritusvaiheessa enää jouduta. Tämä aikainen ennakointi on tärkeä osa taitavaa suoritusta. Kehitysvammaisten ammatillisessa opetuksessa kontrolli saa omat ilmenemismuotonsa. Tyypillistä on se, että oppilas arvioi työtään vasta työn loputtua. Työstettävä kohde tai tehtävä työ on saatanut täysin epäonnistua siksi, että työn alussa on tehty pieni virhe, jota ei ole huomattu korjata ajoissa.

Esimerkkejä voidaan löytää sarjatyöstä, jossa virheellinen työtapa, jos sitä ei heti korjata, johtaa helposti kymmenien tai satojen virheellisten tuotteiden syntyyn. Vastaavasti talouskursseilla saattavat mitat olla niin huonosti opittuja, että normaalit virheiden havaitsemismekanismit eivät toimi, ja oppilas saattaa laittaa taikinaan useita isoja kupillisia leivin jauhetta, sokeria tmv. Tämän ennakoinnin dynamiikan alustavaksi selvittämiseksi on Hautamäen ja Riikosen (1980) teoksessa mainittu rakennustehtävissä sellainen vaihtoehto, että rakennuspalikoiden määrä on virheellinen. Oppilaan on huomattava tämä tai sen näkeminen on usein aivan erityisesti opetettava (s. 54).

Ammatillisessa erityisopetuksessa on siten omana erityiskysymyksenään käsiteltävä sitä, miten kontrollin opetus jaksotetaan ja miten kontrollin toteuttaminen eri vaiheissa opetetaan.

2.2. Sovellus havaintotoiminnan tarkasteluun

Suuntautumisteorian esittelyssä tuli esiin havaitseminen aktiivina toimintana, jota on tarvittaessa ohjattava. Havaintotoiminta on alue, jonka psykologinen erittely luo kiinnostavan perustan ammatillisen erityisopetuksen oppimisen ja opetuksen tarkastelulle. Havainnot liittyvät sekä edellä puhuttuun konkreettisuuteen että edellyttävät teoreettisuuden mukaan ottoa.

Seuraavassa esityksessä pyritään yhdistämään suuntautumisteoria ja Ulric Neisserin käsityksiä (Neisser 1976). Tavoitteena on laajentaa psykologista perustaa ja osoittaa, että samantapaisia otteita on muitakin. Useimmat näyttävät johtavan yhtenäiseen kuvaan op-

pimis- ja opetusprosessin suhteista: oppimista on tarkasteltava vaiheittaisena, kehittyvänä, korjautuvana tapahtumana, joka liittyy jonkin todellisuuden alueen omaksumiseen ja tiedon käyttöön. Tapahtumaan voidaan myös vaikuttaa systemaattisilla toimenpiteillä; vaikuttamisen syvyydestä vallitsee erilaisia käsityksiä.

Havainnossa ei ole vain kysymys visuaalisesta tai näköhavainnosta, vaan periaatteessa kaikenlaisen informaation koodauksesta ja tulokinnasta. Havainto on aina aktiivi, monimutkainen psyykinen tapahtuma, joka riippuu, paitsi havaittavasta asiasta, myös havaittajan taidoista, kokemuksista ja odotuksista.

Esimerkki, jossa on mukana myös kehitystä, on geometrinen muotojen havaitseminen älykkyystesteihin sisältyvässä palikkatehtävässä. Lapselle palikan ja kolon muodon yhteensovittaminen on hidas tapahtuma, jossa motorisilla komponenteilla — kokeilulla — on tärkeä sija. Lapsi ei tietystä vaiheesta todellakaan ”näe”, että tuossa on kolmiopalikka ja tuossa kolmiokolo, joka on kooltaan sopiva ja johon palikka mahtuu. Lapselle palikkatehtävä on vielä mielenkiintoinen. Kun itse havainto on muuttunut automaattiseksi havainnoksi menettää tehtäväkin yksinkertaisessa muodossaan kiinnostavuutensa.

Havainnossa koodataan tuleva informaatio. Koodaukseen osallistuvat myös käsitteet ja kieli eikä inhimillinen havaintotoiminta tapahdu koskaan ilman kielen osallistumista (Luria 1973, 230). Lapsi oppii vähitellen käsitteellisen kehityksen avulla ohjaamaan omaa havaintotoimintaansa, joka oltuaan alussa hidas ja monivaiheinen muuttuu nopeaksi ja yhtäaikaiseksi. Tässä yhteydessä käytetään joskus käsitteitä sukessiivinen eli jonollinen ja simultaaninen eli yhtäaikainen käsittely. Havaintotoiminnassa jonollinen, eli yksi seikka

kerrallaan työstävä katselu muuttuu useita seikkoja yhtäaikaan tunnistavaksi. Tämän prosessin pedagoginen käsittely ja muodostus on vaikeata, mutta mahdollista.

Havaintotoiminnan suuntautumisvaiheesta on mahdollista puhua ja pedagogisen käsittelyn kannalta sen olemassaolo on havainnon opettamisen perusta. Oppilaat on opetettava havaitsemaan tietyt asiat.

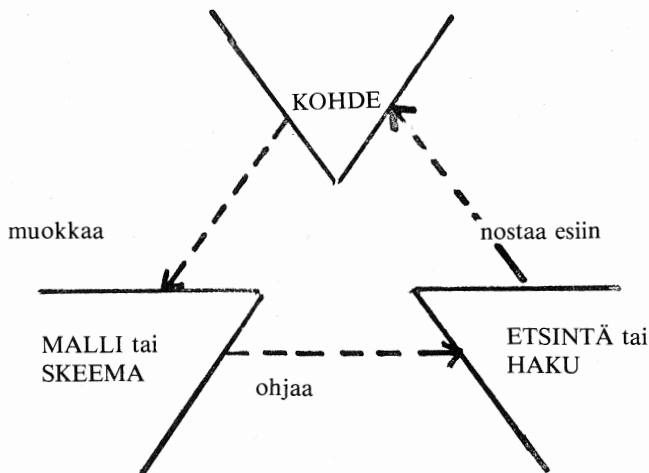
Esimerkkejä voisivat olla kuulosuojaimien käytön opettaminen, jossa oppilaiden on alussa vaikea havaita työsalissa muista ja itsestään ovatko kuulosuojaimet käytössä. Seikan havaitseminen on aina erikseen ennen työsalin menoa tuotava esiin. Vähitellen tilanne on sellainen, että oppilaat havaitsevat erilaisista kuvistakin turvallisen tilanteen tai suojaimien puutteet.

Toinen esimerkki on työsalin siivottomuuden/puhtauden havaitseminen, joka sekin on erikseen opetettava. Aikanaan asiantilan havaitsemisen nopeutuu ja automaattistuu.

Kolmantena esimerkkinä on laitossiivoojien ammatillisessa erityisopetuksessa havaittu kiinnostava ongelma: miten oppilaat oppisivat havaitsemaan tahran. Sen havaitseminen on mm. siksi tärkeää, että jos sitä ei havaita, niin työ jää joko kesken tai sitä on tehtävä liikaa ja puhdistettava esimerkiksi jo puhdistetut alueet.

Toiminnan suuntautuminen — nyt havaittavan asian tunnusmerkkien etsiminen ja tunnistaminen — levittäytyy tai avautuu uudestaan, jos tehtävä vaikeutuu. Suuntautumista ohjaa kuitenkin havaittajan odotus tällaisessa tilanteessa eikä kyseessä siten ole satunnainen tapahtuma.

Havaintotoiminnan käsitettä voidaan käyttää, koska havainnolla on psykologinen rakenne. Siitä on esittänyt olettamuksiaan mm. Neisser, jonka havaintosyklin malli on seuraavan esityksen perustana.



Havainnolle oleellisia ovat ne ennakoivat mallit, jotka ohjaavat havaitsijan hyväksymään tietyn tapaista informaatiota ja siten kontrolloivat katselua. Kunakin hetkenä havaitsija näyttää muodostavan informaatio-odotuksia, jotka tekevät mahdolliseksi hyväksyä informaatio. Usein informaation esilletuloon liittyy sen aktiivi etsintä. Esimerkkeinä ovat silmien liikuttelu, pään kääntely tai muu etsintä. Tätä ohjaavat ennakoivat mallit, jotka ovat näin havaintotoiminnan suunnitelmia ja samalla virittäytymistä tietynlaiseen tilanteeseen. Selvitelyyn tulos puolestaan muokkaa lähtökohtana ollutta mallia. Havaitseminen on käsite, joka tarkoittaa koko sykliä, ei vain sen yksittäistä osaa.

Vaikkakaan havaintotoimintaa ei voida sijoittaa havaintosyklin tiettyyn osaan, on malli tarkasteltavissa laajemminkin.

Mallit voidaan tietyissä olosuhteissa erottaa niistä sykleistä, joiden osia ne alunperin ovat olleet. Neisserin käsityksen mukaan tällainen irroittaminen on kaikkien korkeampien henkisten toimintojen perusta. Silloin niistä käytetäänkin jo muita nimityksiä; puhutaan mielikuvituksesta, suunnittelusta ja tarkoitamisesta/tahtomisesta.

Esitetty havaintosykli ei estä ennakoimattoman informaation havaitsemista. Odottamaton ärsyke käynnistää varsinaisen havaintotoiminnan. Tilanteessa on yleensä riittävästi informaatiota syklin pyöryttämiseksi ja ylläpitämiseksi. Kuitenkaan jos ärsykettä ei ole ennakoitu taikka siitä ei saada käyntiin havaintosykliä, ärsykkeellä on vain rajallinen ja lyhytkestoinen vaikutus.

Havaintosyklin pyöryttämisen helppous erottaa usein kehitysvammaiset normaaleimmista havaitsijoista. Kehitysvammaisten älyllisen toiminnan puutteet liittyvät usein juuri henkisten toimintojen hitauteen ja valmiiden skeemojen raskasliikkeisyyteen ja hitauteen. Aikuisten ihmisten älykkyyden arviointiin käytetyssä testistössä on tehtäväsarja, jossa on havaittava piirretyistä kuvista puuttuvat osat. Ne voivat olla joskus lehmän yhden jalan sorkka, joskus silmälasien toinen sanko. Puuttuvat kohdat on löydettävä nopeasti, mikä edellyttää että kuvaan 'heitetään' useita nopeita tarkistuskiertoja: laske sormet, tarkista jalat, katso auringon suunta, jne. Näiden on oltava valmiina käyttöön, muuten tehtävästä ei suoriudu hyvin.

Toinen havaintosykliin ja havaitsemiseen liittyvä keskeinen piirre on useiden aistipiirien informaation yhdistäminen. Ihmisen toiminta

edellyttää muitakin kuin näköhavaintoja. Tämän mukaisesti aikuisen ihmisen havainnon mallit/skeemat eivät ole virittäytyneitä yksinomaan näköinformaation vastaanottamiseen tai kuulo- tai kosketusinformaation vastaanottoon, vaan ne liittyvät havaitsemiseen yleisesti, ovat perseptuaalisesti virittyneitä. Jonkintapahtuman havaitseminen merkitsee kaikenlaisen informaation hakua, käyttöä ja yhdistämistä: "Kun olemme kuulleet jotain, katsomme mitä se on, ja katselemisen tulos vaikuttaa puolestaan siihen kuinka sijoitamme ja tulkitsemme kuulemamme" (Neisser 1976, 30).

3. Kohti käytäntöä

3.1. Ennakoinnin opettamisesta

Havaintotoimintojen ja sitä edeltänyt suuntautumisteorian käsittely toi esiin mm. ennakoinnin. Ennakointi on ehkä selvimmin taitavan työn määrittelevä piirre, koska se ylittää pelkän suorituksen, oli suoritus sitten miten vaativa tai monimutkainen tahansa. Ennakointi on samalla alue, jonka psykologis-pedagoginen käsittely on mahdollista ja siten tarjoaa keinon lähestyä taitavan työn muodostamisen tavoitetta ja tehtävää. Kehitysvammaisten kohdalla ennakointi on alue, jonka tietoisesta kehittämisestä ei näytä kirjallisuudessa juuri olevan mainintoja.

Tutkittaessa kehitysvammaisten erityiskursilla olevien oppilaiden toimintaa vannesahan yhteydessä havaittiin, että he eivät todellakaan nähneet sitä miten sahanterä kulkisi. Heidän havaintonsa kohdistui vain terän ja työstettävän kappaleen yhteiseen rajaan. Näin he joutuivat tilanteisiin, joissa terä juuttui paikoilleen. Tilanteeseen ei saatu parannusta muutoin kuin siirtämällä oppilaat aluksi kynä ja paperitehtävien pariin luokkahuoneeseen, jossa he joutuivat erittelemään erilaisia kuvia. Esimerkkeinä olivat Hautamäen ja Riikosen harjoitus-tehtäväkirjan monet tehtävät, joita käytettiin. Tämän jälkeen palattiin työsalin kynän kanssa. Vannesahalla työstettäviin kappaleisiin piirrettiin näkyviin ennakointiviivat eli ns. apuviivat, jotka on sahattava ennen varsinaista sahausta (kts. Hautamäki & Riikonen 1980, 66—68; Hautamäki 1979).

Näyttää yleisesti siltä, että ennakoinnin tutkimisella voidaan päästä suuntautumisen tutkimuksessa ainakin oppimisen psykologian ja opetuksen kehittämisen alueella uusiin kysymyksiin.

3.2. *Oppimisvaikeuksien tunnistaminen*

Jaksoissa 1. ja 2. esitettyjä asioita voidaan pyrkiä tiivistämään oppimisen vaikeuksien tunnistamiskaavioon. Tällaiset kaaviot sisältävät aina tiettyjä yksinkertaistuksia, mutta ne tähtäävätkin tilanteen eri puolien harkinnan mahdollistamiseen tarkemman erittelyn perustaksi.

Tällaisia oppimisvaikeuksien vianetsintäkaavioita on erilaisia ja ohessa esiteltävä on mukailtu Whelan ja Speaken esittämästä (Whelan & Speake 1979) ryhmittämällä ja täydentämällä suuntautumisteorian avulla.

Yleisedellytykset

1. Onko oppijan olo mukava?
2. Onko oppija vireillä ja hereillä? Hän ei ole lääkekuurilla?
3. Onko varmistettu, että taustamelu ei ole liian kova eikä näköhoukuttimia ole liikaa?
4. Onko varmistettu, että oppija haluaa suorittaa tehtävän? Onko selvitetty, että samanlaisesti ei ole käynnissä oppijaa enemmän kiinnostavaa tapahtumaa?

Suuntautumisedellytykset

5. Onko tehtävä selvitetty oppijalle, tietääkö hän mitä hänen pitää tehdä, onko lopputavoite selvillä?
6. Osaako hän kiinnittää huomionsa oikeaan piirteeseen oikea-aikaisesti? Tietääkö hän mihin hänen pitää tarkkaavaisuutensa kohdistaa, tietääkö hän toimintajärjestyksen?

Suoritusedellytykset

7. Kykeneekö oppija vaadittuun näkemiseen, kuulemiseen, motoriseen koordinaatioon, voimankäyttöön?
8. Osaako hän muutoin tehtävän suorituksen, onko hän vielä epävarma osaamisestaan, liittyykö suorittamiseen erityisiä vaikeuksia, jotka tekevät oppijan epävarmaksi, haluttomaksi, pelokkaaksi?

Kontrolliedellytykset

9. Tietääkö hän mihin tulee suorituksen aikana kiinnittää huomiota, tietääkö hän miten tulee katsoa, kosketella, kuunnella? Tietääkö hän milloin suoritus on oikein, onko hänelle selvinnyt tarkka kuva lopputilan luonteesta?
10. Osaako hän keskeyttää toiminnan virheen sattuessa? Osaako hän kääntyä työnopettajan/-ohjaajan puoleen, jos asiat eivät mene niinkuin niiden pitäisi mennä?
11. Muistaako hän mitä tulee suorittaa tietyn vaiheen jälkeen? Onko hän selvillä toimin-

nan jaksotuksesta ja yhden vaiheen päättymisen kriteereistä, uuden vaiheen aloittamisen ehdoista?

Kehitysvammaisten työtoiminnoissa aivan erityinen piirre on toiminnan outo kaksijakaisuus: joko toimintaa jatketaan 'päättömästi' tai sitten uutta vaihetta ei osata itsenäisesti alkaa. Usein psykologisena perusteena näyttää olevan se, että työntekijälle ei ole opetuttukaan sitä, mistä hän tietäisi työn tulleen suoritetuksi tai milloin hän voi alkaa uuden työvaiheen.

3.3. *Ammatillisen toiminnan kokonaisuus*

Lopuksi on korostettava sitä, että ammatillinen toiminta on kuitenkin kokonaisuus. Kysymyksessä on koko persoonallisuuden toiminta. Vaikka pedagogisesti ja didaktisesti on usein perusteltua keskittyä erittelemään joidenkin konekokonaisuuksien hallinnan edellytyksiä, niin ammatillisen koulutuksen on tähdättävä muuhunkin.

Ammatillisen toiminnan kokonaisuus edellyttää opetuksessa huomiota kiinnitettävän työyhteisön kehittämiseen. Kehitysvammaisten kohdalla on aihetta usein seurata myös vapaa-ajan kulkua ja tarvittaessa opastaa oppilaita sielläkin.

Näiden seikkojen pedagogiseen käsittelyyn ei tässä yhteydessä kuitenkaan syvennytä.

4. *Lopuksi*

Tarkoituksena on ollut esittää ammatillisen erityisopetuksen didaktisen ja pedagogisen kehittelyn perustaksi eräitä lähtökohtia. Osa niitä on syvennetty ja esitetty kriteereitä omaehtoiselle syventämiselle ja kokeilulle. Tärkeätä on ollut yhtäältä ammatillisen toiminnan kokonaisuuden korostus ja toisekseen tuon kokonaisuuden 'purkamisen' psykologisen teorian avulla pedagogisesti järkeviksi pedagogisen työn kohteiksi.

Tuo purkukokeilu on samalla tuonut esiin, että psykologisen otteen ja pedagogisen otteen on oltava läheisessä kontaktissa, vaikka ne kohdistuvat oppilaan toiminnan eri puoliin. On ilmeistä, että oppimisen prosessien tunteminen edesauttaa opetuksen suunnittelua — opetussuunnitelman kehittäjä — ja opettamista; vastaavasti opetuksen tilanne, jossa oppilas pyritään johdattamaan tiettyyn tavoitteeseen, antaa psykologiselle tutkimukselle ja sovellukselle selkeät kriteerit ja tehtävän.

Yhdistetty lähi- ja etäopetus

Kyrö, Matti, 1981. Yhdistetty lähi- ja etäopetus. Aikuiskasvatus 1, 3—4, 95—98. — 1950-luvun lopulla aloitettiin Kansanvalistusseuran Kirjeopiston ja Lieksan yhteislyseon välillä ns. koulukokeilu, jossa on yhdistetty lähiopetus ja kirjeellinen opetus. Artikkelissa kuvataan kokeilussa käytettyä opetustapaa ja opetuksen tuloksia sekä ongelmia. Pohjautuen yhdistetystä opetuksesta tekemäänsä tutkimukseen kirjoittaja näkee tällä opiskelutavalla olevan monia sellaisia etuja, joita vain yhteen opetustapaan sidottuna toiminnalla ei ole.

Tämä artikkeli perustuu yhdistetyn lähi- ja etäopetuksen kokeilua valvovan toimikunnan toimeksiannosta tekemääni tutkimukseen, jonka on monisteena julkaissut Kansanvalistusseuran Kirjeopisto.

1. Yhdistetyn opetuksen periaatteet

Opetusmuotona yhdistetty opetus perustuu lähinnä etäopetukseen, jota täydennetään lyhyehköillä lähiopetuksen jaksoilla. Yhdistetyn opetuksen päämääränä on, että opiskelija oppii kunkin aineen perusasiat etäopiskelulla, jonka edistymistä opettaja valvoo koko ajan. Opiskelija voi kuitenkin itse määrätä hyvin pitkälle opiskelunsa tahdin. Lähiopetuksen merkitys yhdistetyssä opetuksessa on ensi sijassa täydentävä ja tukeva.

Yhdistetyn opetuksen tulee olla niin joustavaa, että hyvin erilaisissa elämäntilanteissa olevat ihmiset voivat sen avulla joko täydentää peruskoulutustaan tai hankkia ammatillista lisäkoulutusta. Meillä Suomessa yhdistetyn opetuksen kokeilu on tähdännyt yleissivistävän koulutuksen tarjoamiseen sellaisille aikuisryhmille, joita toiminnassa olevat iltaoppikoulut tai lukioiden iltalinjat eivät tavoita. Tällaisia ryhmiä ovat esim. vuorotyöläiset, haja-asutusalueilla asuvat tai henkilöt, jotka eivät saa lapsenhoitoa opiskelunsa ajaksi järjestymään. Yhdistetyn opetuksen tulee myös tarjota koulutettavalle se tuki, minkä suhteellisen kiinteä opiskelijaryhmä ja jatkuva mahdollisuus asiantuntijan eli opettajan apuun turvautuminen antaa. Yhdistetty opetus on siis ohjattua ja valvottua opetusta, jossa opiskelijan oma elä-

Lähteet:

- Galperin, P.J. 1980. Johdatus psykologiaan. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Hautamäki, J. 1978a. Psykologian ja pedagogiikan suhteesta. *Psykologia*, 13, 1, 2—9.
- Hautamäki, J. 1978b. Koulutettavuus ja opetettavuus. Kahden koulutuspsykologian peruskäsitteen tarkastelu. Joensuun korkeakoulu, Kasvatustieteiden osaston julkaisuja no 8.
- Hautamäki, J. 1979a. Vammaisten ammatillinen norlisaatio — tutkimustulosten tarkastelua. *Ketju*, 15, 4, 8—11.
- Hautamäki, J. 1979b. Galperinin teoria oppimisesta ja opetus. *Koulutyöntekijä*, 7, 5—6, 24—26.
- Hautamäki, J., Riikonen, J. 1980. Taitavaan suoriutumiseen. Kehitysvammaliitto r.y: Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 3/1980.
- Häyrynen, Y.-P., Hautamäki, J. 1977. Människans

- bildbarhet och utbildningspolitiken. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Leontjev, A.A. 1979. Kieli ja ajattelu. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Luria, A.R. 1973. Working brain. Harmondsworth: Penguin Books.
- Mikkonen, V., Keskinen, E. 1980. Sisäisten mallien teoria liikennekäyttäytymisessä. Helsingin yliopisto, Yleinen psykologia, General Psychology Monographs no B 1.
- Neisser, U. 1976. Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology. San Francisco: W.H. Freeman.
- Singleton, W.T. (toim.) 1978. The study of real skills. Volume 1: the analysis of practical skills. Lancaster: MTP Press.
- Whelan, E., Speake, B. 1979. Learning to cope. London: Souvenir Press.
- Youngman, M., Oxtoby, R., Monk, I.D., Heywood, I. 1978. Analysing jobs. Westmead: Gower Press.

mäntilanne ja opiskeluolosuhteet otetaan mahdollisimman hyvin huomioon.

Naapurimaissamme yhdistetty opetus on tärkeä osa kaikkea opetusta. Neuvostoliitossa toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa etäopiskelijoiden osuus on noin kolmannes kaikista opiskelijoista. Nämä opiskelijat opiskelevat kuitenkin itse asiassa yhdistetyn opetuksen avulla, sillä etäopetuksen lisäksi he osallistuvat lähiopetus- ja tenttijaksoille varsinaisissa oppilaitoksissa. Työn ohella opiskelevilla on oikeus moniin erityisetuihin, kuten palkallisiin opintolomiin ja matkakorvauksiin. Neuvostoliitossa tämän järjestelmän on laskettu, opiskelijoiden saamista tuntuista eduista huolimatta, olevan kustannuksiltaan vain viides- tai kuudesosa vastaavan päiväopetuksen kustannuksista. Tämä edullisuus johtuu siitä, että etäopiskelijat ovat suurimman osan ajasta tuotannollisessa työssä. Myös läntisissä naapurimaissamme, Norjassa ja Ruotsissa, on mahdollista suorittaa sekä peruskoulutukseen että ammatilliseen koulutukseen kuuluvia oppimääriä yhdistetyn opetuksen avulla.

Suomessa yhdistetty opetus on hieman yli 20 vuotta vanhaa. Koko tämän ajan opetusta on tarjottu kokeiluluontoisena, joten suhteellisen harvat ovat voineet opiskella opetusmuodon avulla. Yhdistetyn lähi- ja etäopetuksen kokeilun, ns. koulukokeilun, käynnisti vuonna 1959 Kansanvalistusseuran Kirjeopisto yhteistyössä Lieksan yhteislyseon kanssa. Kimmokkeen kokeilu sai kouluhallituksen silloiselta pääjohtajalta R.H. Oittiselta, joka kehoitti KVS:ä kiinnittämään huomiota Ruotsissa vuonna 1957 julkaistuu syrjäseutujen kouluongelmia käsitelleeseen komiteanmietintöön.

Aina 1970-luvun alkuun kokeilun periaatteena oli tarjota syrjäseutujen lahjakkailla nuorilla opiskelumahdollisuus. Niinpä Lieksan ohella kokeilupaikkakuntina olivatkin Oulainen ja Valtimo. Helsingissä ensimmäinen kokeiluryhmä aloitti opintonsa vuonna 1974 ja sen jälkeen uusina paikkakuntina ovat tulleet mukaan Jyväskylä, Kajaani, Kemi ja Oulu. Vuosittain kokeilu on ollut käynnissä 2—3 paikkakunnalla. Alusta lähtien on perustettu keskikoulukurssia opiskelevia ryhmiä ja vuodesta 1972 lukioryhmiä.

Kokeilussa on suullisia kursseja järjestetty sekä keskikoulu- että lukioryhmille 4—6 vuodessa 2—3 viikon pituisina. Suullisen opetuksen tavoitteena on ollut selvittää vaikeiksi osoittautuneita asioita, hahmottaa kokonai-

suuksia eri aineiden kursseissa, opettaa opiskelutekniikkaa sekä erityisesti kielissä opettaa kuullun ymmärtämistä ja edistää suullisen valmiuden kehittymistä. Suullisilla kursseilla on opetettu pääasiassa kieliä ja matemaattisia aineita. Reaaliaineiden ja äidinkielen etäopetuksen ei ole katsottu vaativan aivan yhtä suurta suullisen opetuksen tukea kuin em. aineiden.

Etäopiskelussa oppilaat ovat suorittaneet 7—9 opetusyksikköä kuukaudessa. Etäopiskelumateriaalit ovat olleet Kansanvalistusseuran Kirjeopiston pelkästään etäopiskeluna tapahtuvaa aikuisopiskelua varten suunniteltuja kursseja. Varta vasten yhdistettyyn opetukseen laadittuja kursseja on ollut käytössä vain muutama. Yhdistetyssä opetuksessa antaa sekä lähi- että etäopetuksen sama opettaja. Kokeilun alussa etäopettajina toimivat KVS:n ao. aineiden opettajat, mutta tästä aiheutuneiden opetuksen päällekkäisyyksien ja koordinoitihankaluuksien vuoksi järjestelyä muutettiin vuonna 1977.

Koko lukion tai peruskoulun (keskikoulun) oppimäärän suorittaminen edellyttää noin 170 etäopetusyksikön suorittamista. Opiskelun alussa opiskelijoille laaditaan etäopetuksen aikataulu, josta ilmenee, miten etäopiskelu nivelletään lähiopetukseen ja mitkä opetusyksiköt kunakin opiskeluvuonna suoritetaan.

Etäopetus vuorottelee lähiopetuksen kanssa pitkälti opiskelijoiden olosuhteiden ja toiveiden mukaan. Säännöllisessä rytmityksessä opiskelu voi vuorotella siten, että ensin on kolmen viikon etäopiskelujakso, jonka jälkeen noin kolme viikkoa lähiopetusta kolme oppituntia illassa. Koska opetusmuodon on tarkoitus tarjota mahdollisimman monelle opiskelutilaisuus, myös opetuksen rytmitys voi vaihdella. Eräät ryhmät ovat opiskelleet esimerkiksi 4—5 oppituntia illassa lyhyemmissä jaksoissa tai lyhyempiä työviikkoja tai sitten niin, että lukuvuoteen sijoittuu yksi pitkäkö jakso, jolloin lähiopetusta ei anneta ollenkaan.

Yhdistetyssä opetuksessa yksi kurssimuotoisen iltakoulun opintoaikayksikköä (28 tuntia) vastaava jakso on jaettu suurin piirtein puoliksi lähi- ja etäopetuksen kesken. Kunkin kurssin sisäinen jaksotus on yleensä ollut seuraavanlainen: Opiskelijat suorittavat noin kolmasosan kurssin etäopetusyksiköistä ennen kurssin alkua. Varsinaisen kurssin aluksi he saavat kaksi tuntia lähiopetusta, jona aikana opiskelijat saavat suullista palautetta jo suorittamistaan opetusyksiköistä sekä ohjausta seuraavaa etäopetusjaksoa varten. Etäopetusjaksolla opiskelijat suorittavat loput kaksi kolmasosaa ope-

tusyksiköistä, jonka jälkeen tulevalla kymmen tunnin lähiopetusjaksolla heille selvitetään vaikeiksi osoittautuneita kurssin kohtia, hahmotetaan kurssikokonaisuuksia sekä erityisesti kielissä edistetään kuullun ymmärtämistä ja suullista valmiutta. Kurssien päätteeksi järjestetään yleensä tentti.

Yleisesti ottaen ainakin kohtalaisesti on pysytty ottamaan huomioon kunkin opiskelijaryhmän omat toiveet ja tarpeet opetusta käytännössä järjestettäessä. On kuitenkin havaittavissa tendenssi, että miehet tyytyisivät vähempiin suullisen opetuksen jaksoihin kuin naiset. He haluaisivat jopa vähentää niitä yleisesti käytävistä 4—6 kerrasta ja naisista taas viidesosa olisi valmis lisäämään niitä 7—10:een vuodessa.

Opetuksen sisältöä koskevista asioista opiskelijoilla on selkeät käsitykset. Kolme neljäsosaa heistä on sitä mieltä, että suullisen opetuksen ensisijaisena tehtävänä on selvittää ja syventää opetuskirjeiden sisältöä. Opiskelijat siis hyväksyvät sen periaatteen, jolle kokeilu alusta asti on rakentunut: etäopiskelu muodostaa oppimisen perustan, jota suullisella opetuksella täydennetään. Tätä vahvistaa myös se, että opiskelijoiden mielestä asiat tulee kerrata suullisilla opetusjaksoilla. Vain viidesosa haluaisi jättää kertaamisen opiskelijan itsensä tehtäväksi.

Etäopetuksen päämääristä eivät opiskelijat ole yhtä yksimielisiä kuin suullisen opetuksen päämääristä. 45 % pitää etäopetuksen ensisijaisena tehtävänä oppikirjojen asioiden syventämistä, mutta melkein yhtä moni (37 %) katsoo, että etäopetuksen avulla tulee etupäässä harjoitella opetettavia asioita. Periaatteessa näiden molempien käsitysten perustelut ovat yhtenäiset: opiskelijat haluavat varmentaa itseopiskelunsa tulokset.

Opiskelijoilla on hankaluuksia lähinnä kielissä ja matematiikassa eli siis aineissa, joihin jo suullisen opetuksen tuntisuunnitelmassakin pääpaino asetetaan. Kielten opiskelussa suurimpana puutteena on luonnollisestikin ääntämisen ja kuullun ymmärtämisen harjoituksen puute. Matemaattisissa aineissa harvat suulliset kontaktit haittaavat oppimista. Palaute ei ole riittävän nopeata, jolloin väärin opittu asia saattaa helposti jäädä vaivaamaan myöhempääkin opiskelua. Ongelman ratkaisuksi näyttää kuitenkin olevan varsinaisen suullisen opetuksen lisäämistä parempi keino opintoneuvonnan järjestäminen siten, että opiskelijalla melkeinpä välittömästi pulmatilanteen synnyttyä on mahdollisuus ottaa yhteyttä opettajaan ja saada tarpeelliset neuvot.

2. Koulukokeilun opiskelijat

Koulukokeilun opiskelijarakenne eroaa selvästi tavallisten iltakoulujen opiskelijarakenteesta. Koulukokeilun opiskelijat ovat yleensä yli 30-vuotiaita ja perheellisiä, kun taas iltakoululaiset ovat keski-ikäitään noin 20-vuotiaita ja tavallisimmin naimattomia. Koko kokeilun ajan on yli 30-vuotiaiden osuus opiskelijakunnassa kasvanut. Muutos on aiheutunut lähinnä siitä, että peruskoulun toteuduttua nuoremmat ikäluokat eivät enää tarvitse keskkouluasteen koulutusta. Oleellisesti ikärakenteeseen vaikutti myös 1970-luvun alussa tehty kokeilun uusi tavoitteenasettelu. Tällöin tietoisesti siirryttiin syrjäseutujen lahjakkaiden ja vähävaraisten nuorten opetuksesta laaja-alaisemmin aikuisopiskelumahdollisuuksia lisäävään opetukseen. Ikärakenteen muutos johtuu siten yksinomaisesti keskkouluryhmistä, kaikki neljä lukioyhmää ovat olleet ikärakenteeltaan keskenään suhteellisen homogeenisia.

Valtaosa koulukokeilun opiskelijoista on työssäkäyviä perheenäitejä. Perinteisestä rooliajattelusta johtuen näillä naisilla ei yleensä ole mahdollisuutta opiskella normaalin lähiopetuksen avulla, sillä he joutuvat päivätyönsä lisäksi tekemään myös kotityöt. Voidaan väittää, että yhdistetyllä opetuksella saattaa olla sukupuolten välistä tasa-arvoa lisäävä vaikutus. Ne naiset, jotka yhdistetyn opetuksen avulla ovat lisänneet muodollista koulutustaan, ovat parantaneet mahdollisuuksiaan kilpailla miesten kanssa työelämässä. Heille yhdistetty opetus on useimmiten ollut puhtaan itseopiskelun ohella ainoa mahdollinen opiskelumuoto.

Koulukokeilu näyttää tavoittaneen hyvin erään tärkeän kohderyhmänsä, nimittäin vuorotyössä ja epäsäännöllisinä työaikoina työskentelevät. Ryhmästä riippuen näiden osuus on vaihdellut 40—50 % kaikista opiskelijoista. Yhdistetty opetus on tutkimuksen perusteella ilmeisen sopiva opiskelumuoto vuorotyötä tekeville, sillä heidän keskeyttämisprosenttinsa ei merkittävästi eroa normaalissa päivätyössä käyvien keskeyttämisprosentista. Opetusmuodon joustavuus ei liity pelkästään opiskelijan omaan opiskelutahtiin, -aikaan ja -paikkaan, vaan myös kuhunkin opiskeluryhmään. Suullisen opetuksen jaksot voidaan sovittaa melko pitkälti kunkin opiskeluryhmän omien tarpeiden mukaan.

Opiskelijoiden opiskelumotivaatiota vähintään yhtä hyvänä kuin tavallisten iltakoulujen opiskelumotivaatiota piti 94 % kyselyyn vastanneista opettajista. Positiivinen käsitys moti-

vaatiosta näytti riippuvan opettajan omasta opettajakokemuksesta. Mitä kauemmin opettajana on toiminut sitä positiivisempi on suhtautuminen opiskelijoiden opiskelumotivaatioon. Sama tendenssi pätee myös suhtautumisessa opiskelijoiden aineenhallintaan. Puolet yli 10 vuotta opettajina toimineista piti opiskelijoiden aineenhallintaa hiukan tavallisten ilta-koululaisten aineenhallintaa parempana.

Kun opettajilta kysyttiin, minkälaista yhdistetty opetus on verrattuna tavalliseen luokkaopetukseen, niin valtaosa opettajista ilmoitti yhdistetyn opetuksen olevan mielenkiintoisempaa, tehokkaampaa ja enemmän työn iloa antavaa. Samalla opetusmuoto on kuitenkin heidän mielestään vaativampi, varsinkin opiskelijalle. Hänen on suhtauduttava etäopiskeluun samalla vakavuudella kuin lähiopiskeluunkin ja toisaalta lähiopetusjaksoilla ei ole varaa poissaoloihin samassa määrin kuin tavallisissa ilta-kouluissa saattaa olla.

Myönteisimpinä asioina yhdistetyssä opetuksessa opettajat pitivät opiskelijoiden innostusta ja aktiivisuutta, opetusmuodon tehokkuutta ja sitä, että se todella pakottaa opiskelijan omakohtaisesti syventymään asioihin. Näistä tekijöistä johtuen myös oppimistulokset ovat kohtalaisen hyviä.

3. Yhdistetyn opetuksen keskeiset ongelmat

Koulukokeilu on osoittanut, että opettajien ja opiskelijoiden kouliintumattomuus etäopetukseen heijastuu myös koko yhdistettyyn opetukseen. Koulukokeilussa opetuksen painopiste on ollut hieman selvemmin kuin opetusmuodon periaatteet edellyttävät lähiopetuksessa. Kokeiluun osallistujat pitävät oppimisvaikeuksien suurimpana syynä suullisen opetuksen vähäistä määrää eivätkä juuri koskaan katso etäopetukseen liittyvien tekijöiden voivan vaikuttaa oppimiseen. Näyttää siltä, että koulukokeilussa ei ole vielä saavutettu opetusmuotojen välisen tasapainon optimitilaa. Käytännössä tämä ongelma ilmenee esimerkiksi kielten harjoittelussa. Opiskelijat eivät aina uhraa kotonaan kielten harjoitteluun opetusäänitteiden avulla riittävästi aikaa, vaan luottavat liikaa suullisilla jaksoilla tehtävään harjoitteluun.

Toinen opetusmuodon keskeinen ongelma on suhteellisen korkea keskeyttämisprosentti. Koulukokeilussa ei ole pystytty riittävässä määrin kiinnittämään huomiota oppilashuoltoon ja näin saamaan ulkoiset opiskeluolosuhteet niin hyväksi kuin ne opetuksenantajasta riippuen on tehtävissä. Toisaalta on muistettava, että yhdistetyn opetuksen opiskelijakunta

koostuu ihmisistä, joiden usein on vaikea löytää riittävästi vapaata aikaa opiskeluun edes näin joustavassa opiskelumuodossa.

4. Loppupäätelmät

Kyselyn tulosten perusteella yhdistetty opetus on täyttänyt hyvin aukon kansalaisten opiskelumahdollisuuksissa ja siten osoittanut tarpeellisuutensa. Työssäkäyvät perheenäidit, vuorotyöläiset ja muutoin hankalina työaikoina työskentelevät ovat yhdistetyn opetuksen avulla voineet suorittaa tutkinnon, jonka suorittamiseen muulla tavoin heillä ei olisi ollut mahdollisuuksia. Näin yhdistetty opetus on yksilöille merkinnyt henkilökohtaisten toiveiden täyttymistä sekä konkreettisesti työuralla etenemisen kautta taloudellista hyötyä. Sen avulla on myös saatu ilmeistä lahjakkuusreserviviä korkeamman koulutuksen piiriin. Yhdistetty opetus toteuttaa täten tehokkaasti koulutusjärjestelmämme keskeistä pyrkimystä järjestää tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet kaikille yhteiskunnan jäsenille ja edistää koulutuksen avulla yhteiskunnallista tasa-arvoa.

Yhdistetyllä opetuksella on myös sosiaalisia vaikutuksia. Sen kohderyhmä koostuu pääasiassa ihmisistä, joiden on työnsä vuoksi keskimääräistä vaikeampi luoda ja pitää yllä sosiaalisia kontakteja. Yhdistetyn opetuksen kautta nämä ihmiset löytävät samanlaisessa elämäntilanteessa olevia. Lisäksi he saavat opiskelusta itselleen harrasteen, joka samalla edistää heidän taloudellisia tavoitteitaan ja pyrkimyksiään sosiaalisten suhteiden kannalta vapaampan työhön.

Tutkimuksessa selvitettiin lyhyesti myös yhdistetyn opetuksen kustannuksia ja osoittautui, että sen aiheuttamat kustannukset ovat laskentatavasta riippuen joko hieman alemmat tai jokseenkin yhtä suuret kuin tavallisessa luokkaopetuksessa. Siten taloudelliset tekijät eivät estä yhdistetyn opetuksen ottamista viralliseksi opetusmuodoksi muun iltaopetuksen rinnalle.

Erityisesti nykyisen massatyöttömyyden aikana on yhdistetyllä opetuksella myös jonkin verran työvoimapolitiittista merkitystä. Se suo puutteellisen peruskoulutuksen omaaville mahdollisuuden joustavasti työssäkäynnin ohella täydentää koulutustaan ja siten paremmin turvata työllisyyttään.

Koulukokeilu on osoittanut yhdistetyn opetuksen tarpeellisuuden yhtä hyvin yleissivistävässä kuin keskiasteen ammatillisessakin koulutuksessa. Uudistettaessa keskiasteen koulutusta olisikin varattava tilaa myös yhdistettyä opetusta käyttäville oppilaitoksille.

Diagnoosin osumakohdista

Tervonen, Ilkka. 1981. Diagnoosin osumakohdista. Aikuiskasvatus 1, 3—4, 99—101. — Artikkelissa analysoidaan aikuiskasvatuksen kielellisten ilmaisujen merkitystä, sivistystyön kehittymisen eri vaiheita ja aikuiskoulutuksen tehtäväaluejaon pätevyyttä vastineena edellisessä Aikuiskasvatus -lehdessä olleeseen Aulis Alasen artikkeliin. Kirjoittaja käsittelee aikuiskasvatuksen yleisen terminologian ja lähtökohtien lisäksi myös Aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation laatimaa Aikuiskoulutuksen suunnittelukäsitteistöä kritisoiden mm. peruskäsitteitä.

Vaikka Aulis Alasen kirjoitukset molemmissa Aikuiskasvatus -lehden ilmestyneissä numeroissa¹ antaisivatkin aihetta laajempaan debattiin, keskityn tässä kuitenkin pelkistetysti niihin asioihin, joissa hän on välittömästi kritisoinut esittämiä ajatusten perusteita.² Tästä syystä puutun ensisijaisesti kolmeen kysymykseen:

1. onko tieteellä, sivistystyöllä ja valtiollisella aikuiskoulutuspolitiikalla omat ”semantiikkansa”;
2. onko vapaan sivistystyön kehityksessä erotettavissa kansansivistyksen, aikuiskasvatuksen ja aikuiskoulutuksen vaiheet;
3. onko mahdollista arvostella aikuiskoulutuskomitean esittämää aikuiskasvatuksen tehtäväalueiden nelijakoa³.

Sikäli, kun olen tulkinnut oikein, ovat lähinnä nämä seikat Alasen kritiikin kannalta fundamentaalisia.

Onko kysymys vain aste-eroista?

Perusväittämäni, jotka koskevat kielellisten merkitysten muodostumista inhimillisen käytännön eri alueilla, olivat ja ovat edelleen seuraavat:

1. tieteellä, käytännön sivistystyöllä ja valtiollisella aikuiskoulutuspolitiikalla on omat ”semantiikkansa”, jotka poikkeavat toisistaan ratkaisevasti;
2. nämä erilaiset ”semantiikat” ovat muotoutuneet kyseisten alueiden käytännön myötä ja niiden väliset erot ilmentävät kyseisten käytäntöjen erilaisuutta;
3. vaikka mainitut ”semantiikat” poikkeavat merkittävästi toisistaan, eivät ne kuitenkaan ole puhtaita, sillä muuten ei minkäänlainen kommunikaatio eri alueiden välillä olisi mahdollista.

Aulis Alanen puolestaan lähtee siitä oletuksesta, että on olemassa ”runkokäsitteistö”, joka ”edustaa yhteisten merkitysten kenttää”. Hän näkee peruseroavuuksien käsitte muodostuksessa johtuvan vain ”tiedostamisen ja käsitteellistämisen asteesta”. Näin hahmotuu se, missä olemme eri mieltä: **onko kysymys vain aste-eroista vai ratkaisevasti toisistaan poikkeavista käytännön alueista?**

Ymmärtääkseni Aulis Alasen konseptin kriittiseksi pisteeksi kiteytyy kysymys käytännön ja käsitte muodostuksen keskinäis-suhteesta, ts. **liittykö käytäntö merkitysten muodostumiseen vai ei**. Tähän kysymykseen hän ei anna eksplisiittistä vastausta, joten on pakko tarkastella hänen konseptionsa seurauksia hypoteettisesti, niin kielteisen kuin myönteisenkin vastauksen kannalta.

Oletetaan, että vastaus on **myönteinen**. Tällöin Aulis Alasen konseptiosta seuraisi, ettei tieteellinen, sivistyksellinen ja valtiollinen käytäntö olennaisesti poikkea toisistaan. Tästä seuraisi esimerkiksi väite, että valtiohallinto pyrkii tieteelliseen teorianmuodostukseen tai ainakin sen suuntaan. Mielestäni tällainen väite on mieletön ja olen yrittänyt perustella kantaani lähinnä rakenteellisen tavoitteisuuden käsitteellä. Ymmärtääkseni kantaani tukee jokseenkin kaikki tieteenfilosofinen ja -teoreettinen sekä valtioteoreettinen tutkimus⁴.

Oletetaan toiseksi, että vastaus on **kielteinen**. Tämä siis tarkoittaa, että ”semantiikan” muodostuminen ja käytäntö ovat olennaisesti autonomisia suhteessa toisiinsa. Tällöin käytäntöjen erilaisuus ei johda eri ”semantiikoihin”, vaan ”yhteisten merkitysten kenttä” säilyy. Tämä pitäääkin paikkansa siinä suhteessa, että tieteen, sivistystyön ja valtiohallinnon edustajat ymmärtävät määrättyt asiat samalla tavoin, esimerkiksi keskustellessaan säistä, tv-ohjelmista, lasten terveydentilasta ja muista arkielämän asioista.

Ongelma ei kuitenkaan ole tässä, vaan siinä, ymmärtävätkö nämä edustajat ”ammattiroolissaan” samalla tavoin aikuiskasvatukseen ”runkokäsitteistön” ja tapahtuuko tämä merkitysten muodostuminen eri käytännön alueilla samalla tavoin. Käsittääkseni nykyisen kielnfilosofian valossa tällainen väite on kestävä: on mielenkiintoista havaita, että esimerkiksi Wittgenstein on myöhemmässä ajattelussaan varsin voimakkaasti liittänyt kielen käytäntöön⁵.

Näin ollen on mahdollista pelkistää Aulis Alasen esittämän konseptin hypoteettiset seuraukset kahteen vaihtoehtoon, jotka mielestäni ovat molemmat kestävämpiä:

1. jos käytäntö ja merkitysten muodostuminen liittyvät toisiinsa, johtaa hänen konseptionsa siihen, ettei tarkasteltujen käytäntöjen välillä vallitse olennaisia eroja;
2. jos käytäntö ja merkitysten muodostuminen erotetaan toisistaan, johtaa hänen konseptionsa siihen, että kielen pragmaattinen aspekti eliminoidaan.

Onko löydetävissä kolme vaihetta?

Lähdin siitä, että sivistystyössä on erotettavissa kolme vaihetta sen perusteella, miltä alueelta ratkaisevat innovaatiot ovat lähteneet liikkeelle:

1. ensimmäisessä vaiheessa innovaatioiden lähteenä oli ensisijaisesti sivistystyön käytäntö, joka vaikutti ratkaisevasti niin tieteelliseen työhön kuin valtiohallintoonkin;
2. toisessa vaiheessa innovaatiot alkoivat säteillä pääasiallisesti tieteiden piiristä, joskin tämä tapahtui määrättyyn tiedekäsitykseen liittyen;
3. nyt, kolmannessa vaiheessa, on aloite siirtynyt valtiohallinnolle, josta säteilevät tärkeimmät vaikutteet.

Aulis Alasen mielestä tämä jaottelu ei ”oikein osu kohdalleen”. Tästä huolimatta hän itsekin myöntää, että ”parikymmentä vuotta sitten” tapahtui ”niin selvä käänne, että 60-luvulle uskaltaa jo nyt pystyttää kaksi historiallista vaihetta erottavan merkkipaalan”. Edelleen hänen mielestään ”aikuiskasvatuksen viimeaikaisen kehityksen yhtenä keskeisenä piirteenä on ollut valtiollistuminen siinä merkityksessä, että valtiovalta on pyrkinyt järjestelmällisesti kehittämään aikuiskoulutuspolitiikkaa osana yleistä koulutuspolitiikkaa”.

Ts. Aulis Alanen **itsekin tulee päätyneeksi kolmijakoon, jonka taitekohdat ja osin sisälötkin ovat samat kuin mitä olen esittänyt.** Täl-

tä osin en siis näe ehdotonta antagonismia käsitteemme välillä; päinvastoin, ne ovat hyvinkin saman suuntaiset. Alasen kritiikki koskee lähinnä sitä, ettei 60-lukua voida pitää erityisenä tieteellistymisen vaiheena. Tästä olen osin hänen kanssaan samaa mieltä mutta sillä varauksella, että häneltä on jäänyt huomaamattomissa mielessä puhun tieteellistymisestä.

Luulen, että ”jo pikainen katsaus historiaan osoittaa” myös sen, mitä sanoin: tieteellistymistä tapahtui siinä mielessä, että kehityksen myötä alan tutkimuksen ”opillinen” luonne väistyi. Edelleen tämä tapahtui hyvin määrättyssä muodossa, joka suuntautui spekulatiivisfilosofista tiedekäsitystä vastaan, eli kuten Antti Eskola kirjoittaa: ”Etenkin faktorianaalysista tuli suomalaisen sosiologiaan maaginen, koneellisesti ja hygienisesti, käden ja aivon koskematta abstraktia teoriaa luova väline”.⁶ Mielestäni tämä pitää osin paikkansa myös aikuiskasvatukseen.

Juuri tästä syystä tutkimus mielestäni taipui niin joustavasti palvelemaan erilaisina ”selvityksinä” valtiohallintoa. Näin se ikään kuin pohjusti ja legitimoiti valtiohallinnon pyrkimyksiä. Tästä syystä onkin puhuttava varauksellisesti tieteellistymisen vaiheesta, sillä se ei johtanut sellaiseen teorianmuodostukseen ja metodiseen kehitykseen, jonka pohjalta aikuiskasvatus tieteenä olisi voinut reflektoida suhteensa niin sivistyskäytäntöön kuin valtiohallintoonkin. Tiivistäen voidaan siis sanoa: **tieteellistymisen vaiheesta voidaan todellakin puhua vain suurin varauksin.**

Onko nelijako pätevä?

Edellisessä artikkelissaan Aulis Alanen käsitteli aikuiskoulutuksen tehtäväalueuokitusta ja sivusi siinä kriittisesti asiasta esittämiäni käsityksiä. Esitin, että kyseinen jaottelu perustuu erilaisiin yhteismitattomiin kriteereihin. Suorittamansa tarkastelun perusteella Alanen tekee sen kokoavan päätelmän, että ”käsittelyissä luokituksissa tehtäväalueiden erottelu pohjautuu niihin aikuisten elämäntoimintojen keskeisiin osa-alueisiin, lyhyesti elämäntoimintoihin, joiden mukaan heidän opintotavoitteensa eriytyvät ja niitä vastaavat opinto-ohjelmat koostuvat”. En kuitenkaan näe, että tämä Alasen nyt jälkikäteen kehittänyt uusi lähtökohta mitätöisi arvosteluni.

Jos oletetaan kuitenkin Aulis Alasen perusteen pätevän, ajaudutaan mielestäni kahteen perustavaan heikkouteen:

1. Jaottelu elämänalueisiin on **erittäin pinnallinen, ihmisen elämäntilanteeseen liittyvä yhteiskunnallinen kriteeri**. Se jäsentää huonosti niitä funktionaalisia piirteitä elämäntilanteessa, joihin myös sivistystyö liittyy.
2. Kyseinen kriteeri **ei ole sivistyksellinen**, päinvastoin. Se kertoo kömpelössä muodossa vain sen, miten sivistyksellinen toiminta voi palvella joitain sen kannalta osin ulkoisia hyötynäkökohtia.
Näillä perusteilla en voi päätyä muuhun kuin siihen päätelmään, että kyseinen jaottelu ei perustu sen paremmin eriteltyyn yhteiskunnalliseen kuin sivistykselliseenkin näkemykseen. Lähinnä on kysymys vain hallinnon tarpeista jäsentää sivistystyötä omista intressilähdekohdistaan.

Kummallinen rintamasuunta

En tällaisen vastineen muodossa lähde lähemmin ruotimaan muita asioita, joihin Aulis Alasen kahdessa artikkelissa tekisi mieli puuttua. Sen sijaan en malta olla ihmettelemättä hänen rintamasuuntaansa tässä keskustelussa. Onko todella niin, ettei Alanen löydä arvostelun sijaa, käsitteellistämisen ongelmista kiinnostuneena tutkijana, esimerkiksi Aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation johtoryhmän käsitelmätöpaperista.⁷

Määritelläänhan siinä mm. ”aikuisen” seuraavasti: ”Aikuisella tarkoitetaan henkilöä, joka on suorittanut oppivelvollisuuden tai siivuuttanut oppivelvollisuusiän, joka ei voi käyttää koulujärjestelmän palveluksia ja jonka koulutuksen suunnittelun kannalta on merkittävää hänen asemansa yhteiskunnassa sekä työ- ja perheyhteisössä.” Seuraahan tästä määritelmästä, ettei esimerkiksi iltalukiota käyvä täysi-ikäinen ole aikuinen. Edelleen mikä on suunnittelun kannalta ”merkittävä” asema yhteiskunnassa sekä työ- ja perheyhteisössä?

Tai sitten ”aikuiskoulutus”: ”Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan niitä erilaatuisia organisaattoria järjestelyjä, jotka ovat tarpeen aikuisten opetuksen ja opiskelun toteuttamiseksi.” Onko siis aikuiskoulutus pelkkää organisaattoria toimintaa? Mitä mahdollisesti tarkoittaa näiden toimien ”erilaaisuus”?

Uskoisi, että aikuiskasvatuksen piirissä työskentelevät tutkijat olisivat kiinnostuneempia näistä määritelmistä, jotka kaikessa käsittämättömydessään ovat kuitenkin ilmeisesti tulossa kehittämistyön perustaksi.

Viitteet:

1. Alanen, A. Aikuiskasvatuksen tehtäväalueet. Aikuiskasvatus 1/81. Alanen, A. Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittämisestä. Aikuiskasvatus 2/81.
2. Tervonen, I. Harrastustavoitteisuuden ongelmasta. Opistolehti 4/80. Tervonen, I. Kohti uutta keskustelutilannetta. Aikuiskasvatus 1/81.
3. Kyseessä on aikuiskoulutuskomitean esittämä jaottelu yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentämiseen, ammatilliseen aikuiskoulutukseen, yhteiskunnalliseen koulutukseen ja harrastustavoitteeseen koulutukseen. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Komiteamietintö 1975: 28.
4. Tieteiden osalta esimerkiksi Nagel, E. The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation. Routledge and Kegan Paul. London 1961. Marxilaisen tieteenfilosofian ja myös valtioteorian osalta mielenkiintoisia esiteltyä sisältyy teokseen Vranicki, P. Geschichte des Marxismus: Zweiter Band. Rowohlt. Frankfurt am Main 1974.
5. Tätä piirrettä Wittgensteinin myöhäisemmässä filosofiassa korostaa esimerkiksi von Wright. Hänen mukaansa Wittgensteinin ”filosofinen vakaumus oli, että ihmisyyksilön elämä ja näin ollen myös kulttuurin kaikki yksilölliset ilmaisut ovat syvästi ankkuroituneet luonteeltaan sosiaalisiin perusrakenteisiin. Kysymyksessä olevat rakenteet ovat sitä, mitä Wittgenstein kutsuu ”elämänmuodoiksi” (saks. Lebensformen) ja niiden ilmentymä ovat ”kielipelit” (saks. Sprachspiele).” von Wright, G. H. Wittgenstein suhteessa aikaansa. Teoksessa Wittgenstein L. Yleisiä huomautuksia. WSOY. Porvoo 1979.
6. Eskola, A. Yhteiskuntatieteellinen kirjallisuus yhteiskunnan heijasta. Teoksessa Eskola, A ja Eskola K (toim). Kirjallisuus Suomessa. Tammi. Helsinki 1974.
7. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä (TT/hm). Aikuiskoulutuksen suunnittelukäsitteistö. Helsinki 1981.

Korkeakoulujen keskityttävä tieteellisyyteen

Heinonen, Arto & Mäkelä, Keijo. 1981. Korkeakoulujen keskityttävä tieteellisyyteen. Aikuiskasvatus 1, 3—4, 102—104. — Artikkelin lähtökohtana on valmistunut Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö. Kirjoittajat näkevät, että mietinnössä ei ole riittävästi selvitetty avoimen korkeakouluopetuksen tarvetta eikä se anna riittävää pohjaa tasa-arvopyrkimysten toteutumiselle. Korkeakouluopetus voi tapahtua vain tieteellisessä ilmapiirissä, tiedeyhteisössä, joka rakentuu tutkimukselle. Artikkelissa on myös kuvattu laajemmin korkeakoulujen asemaa aikuiskoulutuksessa.

Maamme korkeakouluopetuksen laajentamisen perinteet ulottuvat aina 1870-luvulle saakka. Tällöin yliopiston opettajat pitivät yliopiston ulkopuolisille, pääasiassa naisille tarkoitettuja luentoja. Yliopiston avoimuutta vaadittiin vetoamalla lahjakkuusreserveihin.

Nyt, sata vuotta myöhemmin kaikille lahjakkaille nuorille ollaan antamassa tilaisuus korkeakouluopintoihin. Keskiasteen uudistuksella turvataan ammatillisen koulutuksen saaneiden mahdollisuudet akateemisyyteen. Viime vuosina ylioppilastutkintoa suorittamattomille on varattu 5—20 % korkeakoulujen aloituspaikoista. Toisaalta likipitään joka toinen ikäluokkansa nuori kirjoittaa ylioppilaaksi.

Keskustelu onkin suunnattu aikuiskoulutukseen. Koulutus on merkittävä apu kehittäessä yhteiskuntaa tai yksilön suunnitelmassa omaa elämäänsä. Erityisesti tieteellisen tiedon ymmärtämiseen on syytä kiinnittää huomiota. Jatkuvasta koulutuksesta on tullut yhteiskuntapolitiikkamme keskeinen väline.

Avoimen korkeakoulun toimikunta on saanut valmiiksi mietintönsä, jossa pyritään löytämään keinot koulu- ja nuorisoiän ohittaneiden opiskelulle. Tavoitteena on avoin korkeakoulu, joka pystyy opettamaan tieteellistä ajattelutapaa sekä tiedon hankinnan ja luomisen taitoa. Avoimessa korkeakoulussa saisi opiskella pääsääntöisesti jokainen 25 vuotta täyttänyt.

Ajatus avoimesta korkeakoulusta on hyvä. Tieteestä ei ole hyötyä, jollei tieto leviä laajalle. Avoin korkeakoulu poistaa myös koulutuksen umpiperät. Avoimen korkeakoulun kehittämiseksi löytyy varmasti muitakin perusteita. Käytännössä kuitenkin avoimen korkeakoulun

tyyppiopiskelija on alle 30-vuotias ylioppilastutkinnon suorittanut nainen. Tämän ovat avoimen korkeakoulun kokeilut osoittaneet.

Avoimen korkeakoulun toimikunta ei ole selvittänyt koulutuksen kysyntää eikä sen määrätymistä. Maahamme on luotu varsin mittava korkeakoulujärjestelmä, jonka pitäisi kouluttaa 1980-luvun lopulla 20 % ikäluokasta. Esimerkiksi Ruotsin korkeakouluissa ei ole kaikkia aloituspaikkoja saatu täytetyksi. Tällä hetkellä avoimen korkeakoulun ja kesäyliopistojen ohjelmaan voi kuulua sienikursseja perheenäideille sekä kieliopintoja, joiden opiskelijat ovat etupäässä abiturientteja. Varsinaisen avoimen korkeakouluopetuksen todellinen tarve maassamme olisikin pikaisesti selvitettävä.

Avoimessa korkeakoulussa opiskelun pitäisi olla periaatteessa itseisarvoista. Sen ei tulisi tähdätä tutkintoon, vaan pyrkimyksenä olisi saavuttaa korkeakoulutasoisia valmiuksia. Perustutkinnon suorittamisoikeus tosin voitaisiin avoimen korkeakoulun opiskelijalle antaa suhteellisen helposti. Opetuksen tulisi motivoida opiskelua. Korkeatasoisella opetuksella riittäisi kuuliijoita. Tämä kontrolloisi samalla opetuksen tasoa.

Avoimen korkeakoulun toimikunta on kuitenkin ehdottanut omaa tutkintojärjestelmää: vastikään poistetut alemmat korkeakoulututkinnot takaisin. Tutkinnonuudistuksella selkeytetty tutkintojärjestelmä aiotaan sekoittaa jälleen. Opiskelusta tulee helposti muodollista, tutkinnon mekaanista suorittamista. Tämä myös lisää tarpeettomasti koulutuksen kysyntää.

Suunnitelmien mukaan avoimessa korkeakoulussa opetus tapahtuisi pääosin varsinaisten korkeakoulujen ulkopuolella. Opettajakunta muodostuisi korkeakoulujen vakinaisista opettajista, kansalais- ja työväenopistojen opettajista sekä muista korkeakoulututkinnon suorittaneista henkilöistä. Avointa korkeakoulua varten ei ole tarkoitus luoda erillisorganisaatiota, vaan aikuisille suunnattua korkeakouluopetusta annettaisiin nykyisissä oppilaitoksissa ja etäopetuksen välityksellä. Korkeakoulut toimisivat avoimen korkeakoulun keskuksina, jotka johtaisivat alueellista toimintaa. Oppilaat olisivat pelkästään tietoa saavana osapuolena. Tieteellistä ilmapiiriä ei olisi, koulukunnista puhumattakaan.

Tiedeyhteisö on tieteen kehitykselle välttämätön. Käytännössä korkeakouluopetusta voidaan antaa vain varsinaisissa korkeakouluissa. Näiden ulkopuolella pidetyt luennot, seminaarit tai harjoitukset eivät synnytä tiedeyhteisöjä. Tämän vuoksi opiskelijoiden on tultava korkeakouluihin. Tätä vaatii tieteen henki, kuten myös tietokoneet, laboratoriot ja kielistudiot.

Korkeakouluopetus perustuu tutkimukseen. Näin ollen avoimen korkeakoulun opetus pitäisi olla täsmälleen samaa kuin tutkinto-opetus. Tätä periaatetta tulisi soveltaa myös korkeakoulutasoisen täydennyskoulutuksen järjestelmissä. Tämä säästää myös tieteellisiä resursseja opetuksen suunnittelusta varsinaiseen tutkimukseen. Erityisesti uudet korkeakoulut tarvitsevat tiedeyhteisönsä kehittämiseen kaikki niukat resurssinsa. Avoimen korkeakoulun toimikunta ehdottaa suunniteltavaksi helppotajuisia opetuspaketteja aikuisopiskelijoille. Pintatiedon jakamista korkeakouluopetukseen on kartettava. Korkeakoulutuksessa laadusta ei voida tinkiä.

Avoimen korkeakoulun ja täydennyskoulutuksen sisällyttäminen nykyisen perus- ja jatkokutkintojen osiksi vaatii kuitenkin tutkintoon tähtäävän opetuksen voimakasta kehittämistä. Tutkinnoista puuttuu useasti yleissivistävä ja kasvatuksellinen luonne. Samoin opetus on irrallaan korkeakoulua ympäröivästä todellisuudesta, monasti vieläpä tieteestäkin. Nämä ovat luultavasti viime kädessä syitä, jotka vaikuttavat ehdotukseen avoimen korkeakouluopetuksen irrottamisesta tutkinto-opetuksesta. Yleisessä korkeakoululaitoksen kehittämisvimmassa on unohtunut tärkein: tutkintojen laadullinen kehittäminen.

Ongelma avoimessa korkeakoulussa on jako pehmeisiin ja koviin tieteisiin. Suunnitelmien mukaan humanistiset ja yhteiskunnalliset tieteet ovat etusijalla opetuksessa. Opetuksen rajoituksessa pehmeisiin tieteisiin kovasta tieteestä tulee vaivattomasti yläluokka. Diplomi-insinöörejä ja lääkäreitä kyllä arvostettaisiin, muiden korkeakoulututkinnon suorittaneiden arvostus ei olisi ylioppilasta kummempi. Avoimen korkeakoulun tasa-arvopyrkimykset näyttäivät nykyisellään näennäisiltä.

Tieteellistä tietoa voisi levittää radion ja television avulla. Samoin maamme 270 kansalais- ja työväenopistoa voisivat antaa opetusta, joka vastaisi lähinnä korkeakoulututkintoihin liittyviä yleisopintoja. Mitään varsinaista yhteyttä itse korkeakoululaitokseen ei olisi. Opetusta ei myöskään arvioitaisi, olisiko se korkeakoulutasoista vai ei.

Opiskelu kansalais- ja työväenopistoissa tulisi olla tavoitteiltaan lähinnä harrastusta samoin kuin avoimessa korkeakoulussa. Kesäyliopistot, joiden opetus on suuntautumassa entistä voimakkaammin jokapäiväisiin askareihin, voisivat liittyä kansalais- ja työväenopistojen organisaatioihin. Vastaavasti varsinaisille korkeakouluille luotaisiin kolmas lukukausi kesäksi. Kansalais- ja työväenopistot olisivat mukana kehittämässä etäopetusta yhdessä Yleisradion kanssa.

Avoimella korkeakoululla sekä kansalais- ja työväenopistoilla on yleissivistävä luonne. Näiden rinnalla annettaisiin täydennys- ja työllisyyskoulutusta. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten pitäisi toimia varsinaisesta korkeakoulutuksesta irrallaan, pikemminkin yhteydessä muiden täydennyskoulutusta antavien yksikköjen kanssa. Täydennys- ja työllisyyskoulutusta voitaisiin antaa myös muualla vastaavasti kuten annetaan yleissivistävää koulutusta kansalais- ja työväenopistoissa.

Avoimen korkeakoulun toimikunnan esitys lienee lähellä korkeakoulujen ajatuksia. Toimikunnan mietinnön mukaan avoimen korkeakoulun kehittäminen on osa korkeakoululaitosta ja kuuluu sen kehittämissuunnitelmiin. Tutkinto-opetuksesta erotettu avoin korkeakoulu on ainoastaan korkeakoulujen määrällisten kasvupyrimysten toteuttaja. Tiede on siinä sivussa unohtunut.

Jatkuvan koulutuksen idea on kannatettava. Tieteestä viime kädessä huolehtiva tutkintoihin perustuva järjestelmä on kuitenkin pidettävä selkeänä. Avoimen korkeakoulun kehittämistoimenpiteet eivät saa häiritä varsinaista korkeakouluopetusta.

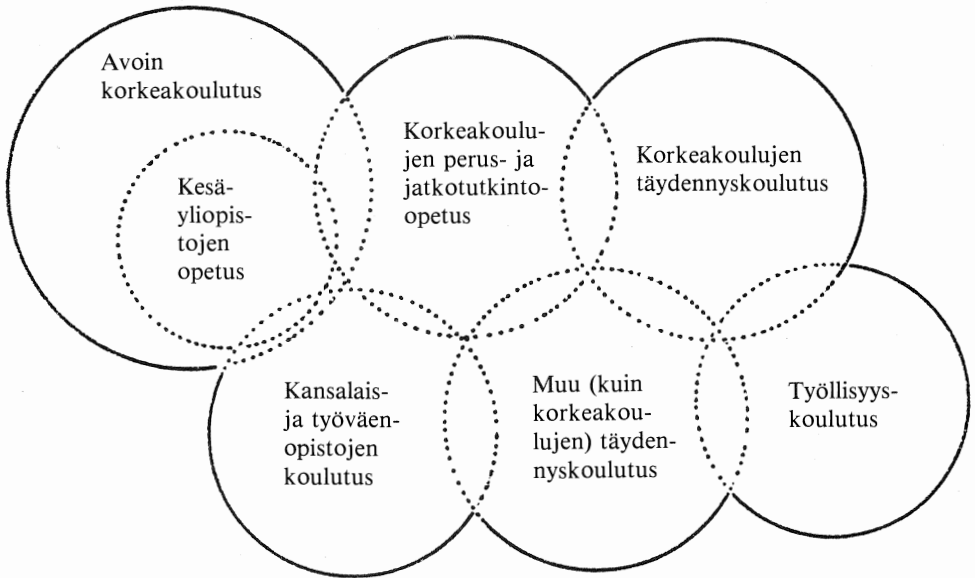
Kuviot

Korkeakoulujen asema aikuiskoulutuksessa

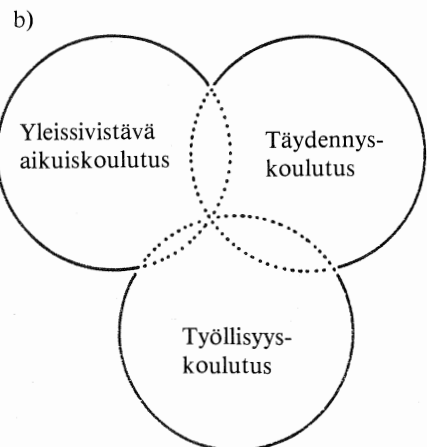
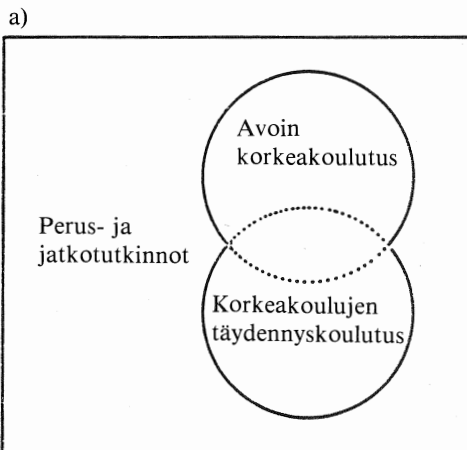
Avoimen korkeakoulun toimikunnan ehdotuksiin ja myös nykytilannetta kuvaava aikuis-

koulutuksen järjestelmä on esitetty kuviossa 1. Avoimen korkeakoulutuksen ja korkeakoulujen täydennyskoulutuksen tulisi aina olla jokin osa perus- tai jatkotutkinto-opetusta oheisen artikkelin ja kuvion 2 mukaisesti.

Kuvio 1: Eri koulutusmuotojen suhteet Avoimen korkeakoulun toimikunnan ehdotuksista pelkistettynä. Korkeakoulutuksella ei ole tällöin erikoisasemaa. Eri koulutusmuotojen väliset rajat ovat koulutuksen sisällön, voimavarojen ja organisaation suhteen hämärtyneet ja sekavat.



Kuvio 2: Eri koulutusmuotojen suhteet oheisen artikkelin esitysten mukaisesti. Järjestelmässä on turvattu tieteellisestä tiedosta viime kädessä vastaavalle koulutukselle (a) erikoisasema. Muista tarpeista lähtevä koulutus (b) on eriytetty korkeakoulutuksesta koulutuksen sisällön, voimavarojen ja organisaation suhteen.



Jukka Tuomisto

Aikuiskasvatuksen bibliografia koottu yli puolentoista vuosisadan ajalta

Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia on nyt kerätty ajalta 1820—1979. Bibliografiassa on tähän asti ollut vuosia 1956—1960 koskeva aukko, mutta nyt sekin on täyttynyt, kun Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitokset ovat yhteistyössä aivan äskettäin saattaneet julkisuuteen tätä ajanjaksoa koskevan bibliografian. Sen laatijana on Marjatta Soisalon-Soininen, joka oli myös alan ensimmäisen ja ajallisesti selvästi laajimman bibliografian tekijänä.

Bibliografian kokoamista näin pitkältä ajanjaksolta voi pitää hyvänä saavutuksena, sillä tuskin on olemassa montaakaan yhteiskunnallisen toiminnan alaa, jolla olisi esitettävänä yhtä pitkältä ajalta koottua bibliografiaa.

Bibliografiat ovat korvaamaton apu jokaiselle aikuiskasvatuksen alalla työskentelevälle ja siitä kiinnostuneelle. Niihin on järjestelmällisesti kerätty ja luetteloitu kaikki alaa koskeva kirjallinen materiaali: kirjat, tutkimukset, opinnäytteet, artikkelit jne. Tiettyä alaa koskevan materiaalin etsimistä helpottaa aiheen mukainen luokittelu sekä eräissä tapauksissa myös asia- ja/tai henkilöhakemisto.

Jossain määrin bibliografioiden ”edustavuutta” heikentää se, että ammatillinen aikuiskasvatus on otettu tietoisemmin mukaan vasta 1970-luvun alusta lähtien. Kuitenkin on todettava, että kirjoittelu tuolla alueella oli sitä aikaisemmin suhteellisen vähäistä. Seuraavaan luetteloon on koottu tärkeimmät tiedot olemassa olevista bibliografioista.

- 1. Suomen vapaan kansansivistystyön bibliografia 1820—1955.** Laatinut Marjatta Soisalon-Soininen. Helsinki 1961. Otava. Aiheenmukainen luokittelu ja henkilöhakemisto. (Painos luultavasti loppunut kustantajalta.)
- 2. Suomen vapaan kansansivistystyön bibliografia 1956—1960.** Laatinut Marjatta Soisalon-Soininen. Julkaistu Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen sarjassa 15/1981. Tampere. Aiheenmukainen luokittelu ja henkilöhakemisto. Voi tilata laitokselta. (osoite: Hämeenkat. 6 A 5 krs. 33100 Tampere 10; puhelin 931-156 550). Hinta 10 mk.
- 3. Suomen vapaan kansansivistystyön bibliografia 1961.** Laatinut Eila Seppälä. Julkaistu Vapaan kansansivistystyön vuosikirjassa 1962 (Vapaa kansansivistystyö X). Helsinki. Otava. Kirjoittajan nimen mukainen aakkosellinen luettelo.
- 4. Suomen vapaan kansansivistystyön bibliografia 1962.** Laatinut Eila Seppälä. Julkaistu Vapaan kansansivistystyön vuosikirjassa 1963. Vapaa kansansivistystyö XI. Helsinki. Otava. Kirjoittajan nimen mukainen aakkosellinen luettelo.
- 5. Suomen vapaan kansansivistystyön bibliografia 1963.** Laatinut Eila Seppälä. Julkaistu Vapaan kansansivistystyön vuosikirjassa 1964. Vapaa kansansivistystyö XII. Helsinki. Otava. Kirjoittajan nimen mukainen aakkosellinen luettelo.
- 6. Suomen vapaan kansansivistystyön bibliografia 1964.** Laatinut Eila Seppälä. Vapaan kansansivistystyön XIII vuosikirja. Taide ja aikuiskasvatus. Pori 1965. Otava. Kirjoittajan nimen mukainen aakkosellinen luettelo.
- 7. Suomen vapaan kansansivistystyön bibliografia 1965.** Laatinut Eila Seppälä Vapaan kansansivistystyön XIV vuosikirja. Aikuisopetuksen menetelmiä. Mikkeli. 1966. Otava. Kirjoittajan nimen mukainen aakkosellinen luettelo.
- 8. Suomen vapaan kansansivistystyön bibliografia 1966.** Laatinut Eila Seppälä. Vapaan kansansivistystyön XV vuosikirja. Vapaa sivistystyö koulutusyhteiskunnassa. Mikkeli 1967. Otava. Kirjoittajan nimen mukainen aakkosellinen luettelo.
- 9. Suomen vapaan kansansivistystyön bibliografia 1967.** Laatineet Eila Seppälä ja Maija-Leena Karvonen. Vapaan kansansivistystyön XVI vuosikirja. Elinikäinen kasvatus. Mikkeli 1969. Otava. Kirjoittajan nimen mukainen aakkosellinen luettelo.

- 10. Suomen vapaan kansansivistystyön bibliografia 1968.** Laatinut Maija-Leena Karvonen. Vapaan kansansivistystyön XVII vuosikirja. Opiskeleva aikuinen. Myllykoski 1970. Otava. Aiheenmukainen luokittelu.
- 11. Suomen vapaan sivistystyön bibliografia 1969.** Laatinut Maija-Leena Karvonen. Vapaan sivistystyön XVIII vuosikirja. Ihmiseksi kasvaminen. Myllykoski 1971. Otava. Aiheenmukainen luokittelu.
- 12. Suomen vapaan sivistystyön bibliografia 1970—1971.** Laatinut Maija-Leena Karvonen. Vapaan sivistystyön XIX vuosikirja. Oppimateriaali aikuisopetuksessa. Porvoo 1974. WSOY. Aiheenmukainen luokittelu.
- 13. Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia 1972—1978.** Laatineet Eijaliisa Tapiopenttilä ja Tuula Vuorinen. Julkaistu Tampereen yliopiston julkaisusarjassa (Acta Universitatis Tamperensis) ser. A vol. 124. Tampere 1981. Aiheenmukainen luokittelu sekä asia- ja henkilöhakemisto. Saatavissa kirjakaupoista tai tilaamalla Tampereen yliopiston paperikaupasta (osoite: Tampereen yliopisto, Kalevantie 4, 33100 Tampere 10; puhelin 931-21818. Hinta 36 mk + postikulut).
- 14. Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia 1979.** Laatineet Eijaliisa Tapiopenttilä ja Tuula Vuorinen. Vapaan sivistystyön XXV vuosikirja. Aikuiskasvatus ja työelämä. Juva 1981. WSOY. Aiheenmukainen luokittelu sekä asia- ja henkilöhakemisto.

Jatkossa bibliografiat tullaan jälleen julkaistamaan vuosikirjoissa. Vuosikirjoja saa kirjakaupoista tai tilaamalla Kansanvalistusseuran toimistosta (osoite: Museokatu 18 A 2, 00100 Helsinki 10; puhelin 90-406632). Eräät vanhimmat vuosikirjat ovat valitettavasti loppuneet.

Alan ulkomaiset bibliografiat olisivat tietysti oma lukunsa. Niihin pitänee palata jossain muussa yhteydessä. Mainittakoon vain, että vuonna 1978 julkaistulle pohjoismaista tutkimus- ja kehittämistoimintaa esittelevälle kartoitukselle on tulossa jatkoa. Ennenkuin se ilmestyy on meidän siis tyytyminen edellä mainittuun 1970 -lukua käsittävään luetteloon. Sen nimi on seuraavanlainen:

Nye veier i voksenopplæringen — en kartlegging av forsknings- og utviklingsarbeid i Norden. NU B 1977:41.

Sisältää aiheenmukaisen luettelon sekä henkilö- ja asiahakemiston. Asiahakemisto on myös suomeksi.

Julkaisua voi tilata Pohjoismaisen ministerineuvoston alaiselta Pohjoismaisen kulttuuriyhteistyön sihteeristöltä.

Osoite: Sekretariatet för nordiskt kulturellt samarbete, Snaregade 10, 1205 Köpenhamn K, Danmark

Pentti Yrjölä

Aikuiskasvatus valtion vuoden 1982 budjetissa

Ensi vuoden valtion budjetin loppusumma on noin 65 000 milj. mk, josta opetus, tiede ja kulttuuri kuluttavat noin 11 000 milj. (17 %). Tästä summasta yleissivistävä opetus saa noin 4 500 milj. ammattiopetus 2 100 milj. ja korkeakouluopetus 1 400 milj. mk. Aikuiskoulutuksen käyttöön on osoitettu 1 049 milj. sekä kirjastoille, arkistoille ja museoille yhteensä 360 milj. mk. Aikuiskoulutuksen osuus koko opetus-, tiede- ja kulttuurialoille osoitetuista varoista oli 9,5 %.

Budjetin yleisperusteluissa todetaan, että aikuiskoulutuksen kehittämistä valmistellaan valtioneuvoston v. 1978 tekemän periaatepäätöksen mukaisesti tavoitteena jatkuvaan koulutukseen perustuva kokonaisuus, jossa eri koulutusasteet kiinteästi niveltävät toisiinsa ja joustava opiskelu on mahdollista kaikkina ikäkausina. Perusteluissa todetaan lisäksi, että ammattikurssitoiminnan laajuus on tarkoitus pysyttää työllisyystilanteen ennakoitun heikkenemisen vuoksi v. 1982 edelleen korkeana. Tavanomaista työllisyyskoulutusta pyritään järjestämään 25 000 henkilölle ja lisäksi työllisyyskoulutuksen laajentaminen kohdistuisi noin 8 500 henkilöön.

Aikuskoulutukseen varattu määräraha ja-
kaantuu seuraavasti:

Ammattikurssit	723 milj. mk
Yhteiskunnallinen sivistystyö	
— Kansanopistot	119 milj. mk
— Kansalais- ja työväenopistot	168 milj. mk
— Opintokeskukset	28 milj. mk
— Järjestöt	9 milj. mk
— Muut	2 milj. mk
yht.	1 049 milj. mk

Yhteiskunnallisen sivistystyön osalta on esi-
tetty valtionapulakien muuttamista siten, että
ko. laitosten henkilöstön hyväksyminen val-
tionapuun oikeuttavaksi tapahtuisi vain valti-
on tulo- ja menoarvion rajoissa. Uusia toimia
ei juurikaan ole budjetissa esitetty valtionavun

piiriin. Valtionapuun oikeuttavaksi uudeksi
opintokeskukseksi esitetään Kokoomusta lä-
hellä olevaa Kansalaisten Opintokeskusta.

Muutamina hajahavaintoina aikuiskasva-
tusta lähellä olevina toimintamuotoina tai var-
sinaisesti siihen kuuluvina voidaan todeta, että

- oppisopimukseen perustuvalla ammatti-
koulutukselle on luvassa 28 milj. mk,
- kesäyliopistotoimintaan 2,3 milj. mk,
- korkeakoulujen täydennyskoulutuksen
ja avoimen korkeakoulutuksen kehittä-
miseen 1,1 milj. mk ja
- ammatillisen kirjeopetuksen järjestämi-
seen on varattu 4 milj. mk.

Aikuiskasvatuksen yliopistollisen opetuksen
kehittymisen perusedellytykset näyttävät tule-
vana vuonna myönteisiltä, sillä Tampereen yli-
opiston Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitok-
seen on luvassa peruspalkkainen aikuiskasva-
tuksen apulaisprofessorin virka.

Kirjallisuutta

James W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malitza. Oppimisen uudet haasteet, Raportti Rooman klubille. Suom. Antti Vahtera. Weilin + Göös, Espoo 1981. 155 s.

”Oppimisen uudet haasteet” on merkittävin kirja mitä kasvatuksen alalta on julkaistu moneen vuoteen. Kirja on itse asiassa raportti ja sen alkuperäinen nimi on ”No Limits to Learning: Bridging the Human Gap”, mikä antaa suomenosta paremman kuvan teoksen sisällöstä. Raportti on valmistettu Rooman klubin käyttöön 1972 alkanneiden tutkimussarjojen päätteeksi. (Näistä on aikaisemmin ilmestynyt suomeksi Kasvun rajat, Ihmiskunta tienhaarassa, Uusi kansainvälinen järjestys ja Ihmiskunnan pää-

määrät) Tekijät edustavat eri yhteiskuntajärjestelmiä ja kulttuureja: asiantuntijaryh-
mät USA:sta, Romaniasta ja Marokosta ovat tehneet työtä raportin hyväksi yli kaksi vuotta.

Tekijöiden lähtökohtana on nykyinen maailmantilanne: sekasortoinen maailma, jossa esiintyy nälkää, puutetta, sairautta ja tietämättömyyttä rinnan ylellisyyskulttuksen ja suunnattoman luonnonvarojen tuhlauksen kansa toisaalla. Ennenkaikkea kiihtyvä, valtavat mittasuhteet saanut asevarustelu ja ydinsodan kasvava uhka huolestuttaa tekijöitä. He puhuvat raportissa suunnattomasta ”ihmisyden kuilusta”, joka vallitsee teknistyneen, muuttuvan maailman ja ihmisten välillä: ihmiset eivät enää kykene hallitsemaan kehitystä. ”Toisiaan ruokkivien vanhojen ja uusien ongelmien vyh-

det ovat niin monimutkaisia, että niitä ei enää voida käsitellä nykyisillä analyyttisillä menetelmillä.” Puuttuva osa on inhimillinen tekijä, ja peruskysymykseksi muodostuu-
kin ”ihmisyden kuilun” ymmärtäminen ja sen umpeenkurominen.

Syntyneestä tilanteesta ja ihmisten avuttomuudesta suunnanmuutoksen tekijät asettavat vastuuseen mm. koulutuksen. Kautta maailman koulujärjestelmät ovat opettaneet ihmisiä **sopeutumaan** yhteiskuntaan sen sijaan että heitä olisi valmennettu suhtautumaan siihen kriittisesti ja osallistumaan sen muuttamiseen. Koulu laahaa yhteiskunnan jäljessä: muutokset tapahtuvat nopeammin kuin ihmiset ovat ehtineet oppia tai ennakoita niitä. Näin ihmiskunta joutuu silloin tällöin pakon eteen: oppimaan **yhteisönä** katastro-

faalisissa tilanteissa ns. "shokkioppimisena". Entiset mallit eivät kuitenkaan enää päde, eikä shokkioppimiseen ole aikaa; ihmiskunta ei ole koskaan ennen ollut totaalisen tuhon edessä niinkuin nyt ydinaseiden aikakaudella, jolloin pelkästään tekninen virhe voi hävittää koko maapallon elämän.

Myös koulutuksen, ja laajempina käsitteenä, oppimisen, olisi muututtava. Sopeutumisen sijasta tarvitaan "**uudistavaa oppimista**", jolle on tunnusmerkillistä kaksi piirrettä: nykyisyyden kriittinen arviointi ja tulevaisuuden "**tiedostava ennakointi**", sekä toisaalta "**osallistuminen**", mikä ei tarkoita ainoastaan tavanomaista osallistumista päätöksentekoon, vaan myös uutta asennetta, "samaistumista ja ymmärtämistä" (= empatian kykyä), ja tältä pohjalta halukkuutta ja valmiutta yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen muiden ihmisten ja kansakuntien kanssa.

"Ennakoivaa oppimista" varten opetuksen tulisi muuttua entistä enemmän ongelmakeskeiseksi, mutta ei ainoastaan ongelmien ratkaiseminen vaan myös niiden löytäminen, tunnistaminen, uusien tilanteiden ja asioiden ennakoiminen kuuluu oppimisen piiriin. Tällöin opiskelijoilla on mahdollisuus kasvaa **solidaarisuuteen**, minkä puute nykyisessä maailmassa on oleellista. "Osallistumisen" oppiminen puolestaan auttaa löytämään uusia ratkaisuja ja monia vaihtoehtoja, se kehittää **luovuutta** sopeutumisen sijasta. Osallistuminen merkitsee myös elämässä tarpeellisten rooleihin valmistautumista kuten harjoittelua päättäjien, kehittäjien, suunnittelijoiden tai toteuttajien tehtäviin. "Ennakoiva oppiminen on älyllistä, osallistuva oppiminen sosiaalista aktiivisuutta."

Raportissa kritisoidaan varsin ankarasti paitsi koulujärjestelmiä myös **ihmisiä**, jotka ovat vastuussa nykyisestä

maailman tilanteesta. Siinä asetetaan rinnakkain varusteluteollisuus ja nälkää näkevä maailma: pienellä osalla varustelukuluja saataisiin kaikki nälkäiset ruokituksi. Kasvatuksen osalta asiat ovat yhtä huonosti: v. 76 maailma kulutti jokaisen sotilaan varustautumiseen 60 kertaisesti sen määrän varoja mikä käytettiin jokaisen lapsen koulutukseen. "Tiede ja teknologia ovat väärin jaetut ja suunnatut"; esim. Intiassa on vain parikymmentä insinööriä tai tiedemiestä 10 000 asukasta kohti mutta teollisuusmaissa heitä on n. 400. Noin 35 000:ssa aikakauslehdessä julkaistaan yli 2 miljoonaa artikkelia vuodessa kun sensijaan viides osa maailman väestöstä, ns. "viides maailma", ei osaa lukea eikä kirjoittaa. Esimerkkejä voi jatkaa loputtomiin. Raportin tekijät asettavatkin hyvin koulutetun maailman **ihmisten etiikan** kyseenalaiseksi. Tieteen ja tekniikan alan ihmisten tehtävänä olisi edistää ihmiskunnan kokonaisuutta ja käyttää taitonsa ja voimansa maailman suurten ongelmien ratkaisemiseen, ei väkivaltaisen kulttuurin, kaupallisen viihdeteollisuuden tai sotien hyväksi työskentelemiseen. "Tieteen tulevaisuus on myös etiikan tulevaisuus", korostavat tekijät.

Nykyisen koulun puutteet johtuvat pitkälti siitä, että tiedollista ainesta on yliarvostettu ja eettisiä arvoja laiminlyöty. Koulu ei ole silti "neutraali" vaikka niin kuvitellaan, vaan se toteuttaa "vahvasti vanhentuneita arvoja". Uusien **eettisten tavoitteiden asettaminen ja toteuttaminen kaikessa kasvatuksessa** onkin raportin mukaan tulevaisuuden "uudistavassa oppimisessa" ensiarvoinen tehtävä.

Uudistavaan oppimiseen siirtyminen ei tietenkään tule olemaan helppoa. Raportissa esitetään kaksi merkittävää estettä: vallan väärinkäyttö sekä rakenteelliset pidäkkeet. Ensimmäisestä esimerkkinä mainitaan varustelukilpa vai-

kutuksineen, sekä toiseksi TV, joka "nykykäytössä välittää yleensä heikkotasoisia säilyttävää oppimista" vaikka se voisi kasvattaa suuria joukkoja uudistavaan oppimiseen. Rakenteellisista pidäkkeistä tekijät mainitsevat yhteiskunnan organisaation ja laitokset jotka ovat pysyneet ennallaan vaikka ympäröivä yhteiskunta on rajusti muuttunut. (Esim. useimmat poliittiset ja taloudelliset laitokset perustuvat suunnitelmansa edelleen halvan energian, luonnonvarojen tuhlaavan käytön, halvan työvoiman tai halpojen kauppaetujen varaan jne).

Kaiken kaikkiaan, raportti on ajankohtainen, elävästi kirjoitettu, ajatuksia herättävä ja suorastaan kipeä puheenvuoro. Se on mitä tarpeellisinta kaikille kasvattajille ja päätöksentekijöille sekä ennenmuuta aikuiskasvattajille monien suunnittelu-, metodi- ja toimintaohjelmaoppaiden lisäksi ja niille vastapainoksi. Olen laskenut kaikki aseentätä teosta lukiessani: kriittisanalyttistä arvostelua ei mielestäni tarvita, sillä kokonaisvaltainen näkemys kasvatuksen merkityksen mahdollisuuksista ja **velvoitteista** välittyä elämyksellisesti lukijalle. Tämän kirjan soisi kuluvan jokaisen aikuiskasvattajan käytössä.

Helena Kekkonen

Ostrander Sheila — Schroeder Lynn — Ostrander Nancy: Oppimisen vallankumous. Tammi, Helsinki 1981. 241 s.

Nopeasti ja tehokkaasti oppiminen ei ole tänä päivänä mikään harvinainen toive kansalaisten keskuudessa eikä se näytä olevan mahdoton toteutettavaksi ainakaan niillä erilaisilla kursseilla ja opetusmenetelmin, joita suurimmissa sanomalehdissä lähes päivittäin kaupataan erityisesti vieraiden kielten nopeasti oppimisen ratkaisuksi. Nyt on ilmestynyt markkinoille myös kirjaksi tehty teho-oppimisen kooste, Sheila ja Nancy Ostranderin sekä Lynn Schroederin teos ”Oppimisen vallankumous” (engl. ”Superlearning”). Kirjaan näyttää maassamme kohdistuneen varsin vahva kiinnostus. Tämä kytkeytynee siihen kiinnostukseen, joka syntyi pari vuotta sitten maassamme bulgarialaisen tri Lozanovin teoksen ”Suggestopedia” ilmestyessä suomenkielisenä laitoksena, joka käsittelee Lozanovin kehittämää opetusmenetelmää¹. Oppimisen vallankumous -teos käyttää varsin laajasti hyväksi Lozanovin nimeä, mikä lienee harhauttanut monet uskomaan kysymyksessä olevan suggestopedian amerikkalaisen esityksen. Näin ei kuitenkaan ole, vaan teos on saanut sisältöonsä lähtökohtia varsin monista ja kovin erilaisista lähteistä. Teos itse esittelee lähteitään.

”Käsiteltävät erilaiset opetusmenetelmät ovat peräisin monesta eri lähteestä. Ne ovat uraauurtavaa tutkimusta tekevien tiedemiesten työn tulosta: bulgarialaisen Georgi Lozanovin, saksalaisen Johannes H. Schulzin, espanjalaisen Alfonso Caycedon. Ne ovat lähtöisin aikojen kuluessa koetelluista joogatieteestä oman aikamme fysiologias-
ta ja psykologiasta sekä moninaisista, luovien, lah-

jakkaiden ihmisten, golfmestareiden, hiihtokilpailujen voittajien ja johtavan tason amerikkalaisten liikkeiden kokemuksista.” (s. 10).

Mielenkiintoista on havaita teoksen lähtökohtaoppeina olevan suggestopedian ohella muun muassa autogeniikan² ja sofrologian³, jotka ovat erityisesti urheilun huippusuorituksiin pyrittäessä käytettyjä oppeja. Ne ovat vahvistaneet asemiaan psykologisen valmennuksen alueella ja niillä on pyritty rentoutumiseen ja harjoitteluun urheilusuoritusten hyväksi mm. mielikuvien avulla.

Yhteys tri Lozanovin suggestopediaan näkyy parhaiten teoksen I osassa, joka käsittelee varsinaista teho-oppimista. Kirjan sisällöstä kuitenkin yli puolet kohdistuu mitä moninaisimpiin asioihin. Tällaisia ovat esimerkiksi huippusaavutukset urheilussa, kivun hallitseminen, koulutut aavistukset työ- ja yksityiselämän palveluksessa, biosuhde, radza-jooga ja keskittymisharjoitukset. Suomalaisen aikuiskasvatuksen lähtökohdistaa tuntuu mielenkiintoisimmalta keskittyäkin teoksen suggestopediaa tulkitsevaan osaan. Tosin koko kirjan lukeminen antaa mahdollisuuden testata ennakkoluuloja asioista, joita voi pitää kulttuurillemme vieraina tai humpuukina yleensä. Yllättävä ansaan lankeamisen vaara on olemassa.

Tarkasteltaessa aikuisopetuksen näkökulmasta mielenkiintoisia asioita yleensä voidaan kirjasta ottaa esiin Lozanovin *d e s u g g e s t i o n* käsite (s. 73). Lozanov kutsuu desuggestioksi sitä menettelytapaa, jonka avulla ihminen pyritään vapauttamaan persoonallisuutensa ja kykyjensä rajoituksia koskevista ennakkokäsityksistä. Tässä yhteydessä esiintyvät ennakkokäsitykset laajasti

ymmärrettynä ovat tuttuja aikuiskasvattajille ilman kytkeäjä teho-oppimiseen. Ensimmäistä kielteistä asennetta nimitetään **kriittis-loogiseksi esteeksi**, joka käytännössä ilmenee epäuskona teho-oppimisen mahdollisuuteen yleensä tai ainakin omalla kohdalla. **Intuitiivis-emotionaalinen este** liittyy yleensä useiden epäonnistumisten seurauksena syntyneeseen hyväksyvään tunteeseen huonosta oppimiskyvystä, jota tunnetta saattaa vielä lähiympäristön asenteet ruokkia. **Eettismoraalinen este** perustuu käsitykseen, että oppimisen on oltava kovaa työtä, ikävyyttävää raadantaa. Mitään ei saada ilmaiseksi.

Näiden kielteisten asenteiden poistaminen on teho-oppimisen peruslähtökohta. Keinoja tähän tavoitteeseen pääsemiseksi kirja esittelee laajasti tarjoten jopa sovellutuksia itseopiskeluunkin. Teoksessa todetaan:

”Teho-oppimismenetelmän päämääränä on tuskaton jännityksistä, huolista ja pitkästymisestä vapaa oppiminen. Tiedämme, että oppimiskykymme vain huononee yrittäessämme liikaa. Koska teho-oppiminen on stressitöntä, oppiminen on aidolla tavalla miellyttävää, ei ongelma... Eri maista tulleissa suggestopediaa käsittelevissä tutkimusraporteissa esiintyvät usein sanat ’ilo’, ’vapauttava’ ja ’pako-ton’.” (s. 79).

Edellä esitetyt asenteet ovat kaikenlaisessa aikuisopetuksessa tuttuja tuloksiin pääsemisen vaikeuttajia. On myös tiedossa, että oppimisen tulisi olla stressitöntä, vapautta jännityksestä, huolista jne. Tällaista opiskelutilannetta voidaan pitää ihanteellisena opetusmenetelmästä riippumatta. Toteuttamisen rajoittavat ongelmat liittyvät aikuisen muiden roolien asettamiin vaatimuksiin, ajankäyttöön, tilaongelmiin, opettajaresursseihin, oppimateriaaleihin ja

moniin muihin opetuksen edellytyksiin. Luomalla laboratoriomaisia tilanteita on päästy mm. kielenopiskelussa teho-oppimismenetelmin varsin näyttäviin tuloksiin. Tosin opittujen sanojen lukumäärä tietyllä aikaperiodilla ei välttämättä ole hyvä kielitaidon mittari. Onkin mielenkiintoista, että nyt käsiteltävästä teoksesta ei löydy tutkimustuloksia, joilla voitaisiin arvioida esimerkiksi opitun säilymistä. Tämä on omiaan luomaan epäuskoa kirjan tarkoituspäätä ja luotettavuutta kohtaan.

Oppimisen vallankumous-teos on jossain määrin maailmoja syleilevä. Se on myyvä, siinä pahin salakuoppa. Se on kiinnostava juuri mainittujen piirteittänsä vuoksi. Se houkuttelee ns. tavallisen ihmisen helposti lukijakseen. Lupaa-han se paljon ja sen lähtökohdissa viitataan mm. meille mystisiin idän opeihin. Se on teos, johon tulisi aikuiskasvatustajien tutustua. Sen sisältöön liittyvät kysymykset kuitenkin tulevat monelle vastaan ennen pitkää, joten on hyvä olla varustautunut. Eikä kukaan voi kieltää tietenkään omaksumasta esitettyjä ratkaisuja omaan opetustyöhönsä.

Kirjaan perehtymisen jälkeen minua jäi vaivaamaan monia lukemisesta syntyneitä ajatuksia. En ole saanut vastausta muun muassa seuraaviin kysymyksiin: Miksi Bulgariassa on väitetyistä loistavista tuloksista huolimatta käytetty suggestopediaa vain muutamissa kouluissa? Keitä ja missä ovat ne teoksessa mainitut tuhannet neuvostoliittolaiset, jotka ovat oppineet vieraan kielen kahdessa-kymmenessä neljässä päivässä? Itse olen perin harvoin tavannut kielitaitoisia ”naapureita”. Miksi on tarpeellista oppia muistamaan liuta puhe-linnumeroita ulkoa? Kai ai-voillaan voi loistaa muullakin tavoin. Vastausta vaille jäi moni muukin kysymys.

Teos ”Oppimisen vallankumous” on kaikesta huolimatta aikuiskasvatuksen ’reviirillä’ ilmestyneenä syytä lukea.

Viiiteet:

1. Tri Lozanov lääkärinä kehitti alunperin tieteenhaaraa, jota nimitetään *suggestologiaksi*, joka käsittelee suggestiota, sen vaikutusta ja käyttöä. Suggestologia on keskittynyt erityisesti ratkaisemaan ongelmia, jotka liittyvät ihmisen potentiaalisten kykyjen vapauttamiseen. *Suggestopedia* on eniten viime aikoina tutkittu suggestologian sovellutus, kasvatustieteen alueella.
2. Autogeniikan kehitti saksalainen Schulz. Autogeniikka opettaa tietoisesti hallitsemiaan ns. tahdosta riippumattomia ruumiin toimintoja.
3. Sofrologia on autogeniikan mukaelma, sen nykyaikaisempi muoto. Kreikan kielestä johdettu käsite voidaan kääntää opiksi tajunnan sopusoinnusta.

Eero Pantzar

Reijo Wilenius. *Ihminen ja työ.*

Esitutkimus. Jyväskylä 1981. Gummerus. 138 s.

Professori Wileniuselta ilmestyi viime keväänä kirjanen, jota hän nimittää esitutkimukseksi. Siinä hän käsittelee työtä sekä teoreettisella tasolla että myös oman haastattelututkimuksensa valossa. Näiden analyysien perusteella hän pohtii myös työn tulevaisuutta. Kirjan lopussa hän pohtii myös tutkimuksen antia mahdollista jatkotutkimusta ajatellen. Siinä henkii hieman skeptinen suhtautuminen alan tutkimusta kohtaan, vaikka tällaisella tutkimuksella olisikin ”suuri kansallinen merkitys”. Wilenius toteaa, että tällainen tutkimus

vaatisi monitieteistä lähestymistapaa. Filosofin tiedot eivät siihen yksin riitä. Aika näyttää tuleeko esitutkimukselle jatkoa.

Kirjan epäilemättä mielenkiintoisin ja paras osa on pohdiskelu siitä ”Mitä on inhimillinen työ?”. Näin siitä huolimatta, että Wilenius ei tuo esiin varsinaisesti mitään uutta tietoa. Hän kuitenkin problematisoi lyhyesti ja tiiviisti eräitä keskeisiä työhön liittyviä kysymyksiä. Wilenius toteaa, että työn kriisistä voidaan puhua kahdessa mielessä: ensimmäisen hän muotoilee työn mielekkyyttä ja toisen työn riittävyttä koskevaksi kysymykseksi. Jälkimmäisen, tietyllä lailla perustavaa laatua olevan kysymyksen, hän ohittaa suhteellisen lyhyesti muutamalla maininnalla, sen sijaan ensimmäistä hän pohtii kirjassaan koko ajan.

Wilenius näkee työllä olevan kolme eri tehtävää: 1) työ aineellisen toimeentulon välineenä, 2) työ ihmisen sosiaalijärjestelmän yhteiskuntaan ja 3) työ ihmisen henkisen kehityksen ja itsensä toteuttamisen lähteenä. Tiivistäen voidaan puhua työn aineellisesta, sosiaalisesta ja henkisestä ulottuvuudesta.

Hän kritikoit, että tähän asti on liian yksipuolisesti kiinnitetty huomiota vain työn ensimmäiseen merkitykseen. Työn historian esittely jää kirjassa varsin suppeaksi, mutta antanee kuitenkin jonkin verran uutta tietoa henkilölle, joka ei ole työtä historialliselta kannalta ennen tarkastellut. Lisälukemiseksi tältä osin voi suositella esim. Kari Gröhnin artikkelia ”Työhön kohdistuvat arvot ja asenteet” (Sosiaalinen Aikakauskirja 3/1973).

Wilenius toteaa, että Suomessa on ”suhteellisen vähän tutkittu ihmisen ja työn suhteessa tapahtuneita muutoksia”. Ilmeisesti näin onkin. Kun Wilenius ei ole kuitenkaan tietoinen siitäkään vähäisestä tutkimuksesta, mitä on tehty, niin se herättää hii-

kan kummastusta. Näyttää siltä, että Wilenius on jäänyt työntutkimuksissaan 1950-luvulle.

Kirjan keskeisin osa, konepajan ja paperiteollisuuden työntekijöiden ja toimihenkilöiden (20 + 10) haastattelut on raportoitu tiiviisti vain keskeisimpiin asioihin paneutuen. Tämä osa on kritiikille altis. Osittain Wilenius itsekin tiedostaa sen puutteet, mutta tekee kuitenkin aineistonsa perusteella varsin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Joka tapauksessa hänen haastatteleemansa ovat mielenkiintoisesti valittuja ja ilmeisesti myös työn muutoksen tutkimusta ajatellen relevantteja.

Erään keskeisen tutkimustuloksensa Wilenius tiivistää toteamukseen, että ”ulkopuolisten yleinen kuva työstä teollisuudessa on liian synkkä”. Tähän tulokseen hän päätyy siitä syystä, että hän toteaa työntekijöiden ja toimihenkilöiden olevan varsin kiinnostuneita ja tyytyväisiä työtään kohtaan. Tähän tulokseen on kiinnitetty ehkä eniten huomiota Wileniuksen kirjasta lehdissä käydyssä keskustelussa. Tulokseen on kuitenkin suhtauduttava varauksellisesti sillä tyytyväisyyteen ovat saattaneet vaikuttaa mm. seuravat seikat: tutkimusaineiston pienuus, sen tietynlainen ”vinous”, haastattelijan persoona, yleinen työllisyystilanne jne. Aineiston pienyyden ohella se oli myös hyvin pitkälle valikoitu. Haastatellut työntekijät olivat olleet keskimäärin työssä 26,8 vuotta. Heidän keski-ikänsä oli 49 vuotta. He olivat kaikki olleet samassa työpaikassa vähintään 10 vuotta. On selvää, että näin kauan yhdessä paikassa työskennelleet ovat suhteellisen hyvin integroituneet työyhteisöön, joten tyytyväisyys on näin ollen ymmärrettävää. Toiseksi, ulkopuoliselle haastattelijalle ei kovin helposti kaikkea kerrota, vaikka tämä olisi kuinka mukava mies. Tässä suhteessa nime-
tön kyselylomake olisi saatta-

nut tuottaa toisenlaisen tuloksen, vaikka tällaista menetelmää ei kaikilta osin muuten voi pitää hyvänä menetelmänä. Wileniuskin kyllä huomaa, ettei aivan kaikkea kerrota. ”Työn kuluttavuuden saattoi myös nähdä, vaikkei kukaan erityisesti valitellut vammojaan tai sairauksiaan; päinvastoin monet väheksyivät niitä. Sain sen vaikutelman, että vain fyysisesti ja psyykkisesti vahvat henkilöt kestävät päälle kuudenkymmenen ikävuoden tämän laatuista työtä.” Nämä havainnot ovat epäilemättä olennaisia. Työntekijät eivät yleensäkään valittele ainakaan ulkopuoliselle vaivojaan. Saattaa-han olla, että tiedot kulkeutuvat työnantajalle. Pahimmissa tapauksessa voi seurauksena olla lopputili.

Analyyysinsa taustaksi olisi Wilenius voinut hankkia tietoja teollisuustyöntekijöiden terveydentilasta, elinolosuhteista, palkkatasosta, työn yleisestä muutoksesta jne. Haastattelujen vertailu näihin tietoihin olisi antanut tutkimukselle aivan toisenlaista luotettavuutta. Tällaista tietoa olisi ollut helposti saatavissa mm. METELI-tutkimuksen aineistosta ja työsuojelututkimuksista. Myös elämäntapatutkimus ja automaation vaikutusta työelämään tutkivan kansainvälisen projektin raportit olisivat antaneet hyödyllistä vertailuaineistoa. Näiden tausta- ja vertailutietojen puuttuessa Wileniuksen tutkimus jää valitettavasti työnantajien perinteisten ”työtyytyväisyystutkimusten” tasolle.

Tällaisia työtyytyväisyystutkimuksia on kritikoitunut mm. G. Roustang (International Labour Review, toukokuu 1977) toteamalla, että ihmiset ovat hyväksyneet tutuksi muodostuneet työolosuhteet ihanteellisiksi ja ovat ilmaisseet hyväksyvänsä jopa sellaiset työolosuhteet, jotka — paitsi että ne rajoittavat heidän valintamahdollisuuttaan tulevaisuudessa — uh-

kaavat myös heidän perhe-elämänsä tasapainoa ja saattavat jopa lyhentää heidän elinikäänsä. Tästä syystä hän esittää, että subjektiivisista työtyytyväisyystutkimuksista pitäisi siirtyä todellisten työolosuhteitten tutkimukseen.

Eräs aikuiskasvatuksellisesti mielenkiintoinen kysymys — erityisesti ajatellen vapaa-ajan opiskelua — on tietysti se, missä määrin työ vaikuttaa vapaa-ajan viettotapaan, erityisesti opinnolliseen aktiivisuuteen. Wilenius toistaa jo monissa yhteyksissä esiin tuodun asian, ”tehdastyö ei ilmeisesti herätä tai jätä voimia” henkisille harrastuksille. Sen sijaan tehdastyöläisillä on lähes kaikilla jokin ulkoiluun tai liikuntaan liittyvä harrastus. Hänen mukaansa olennainen elpymisen lähde on juuri luonnonympäristö. Kuluttavan yksitoikkoisen ja vähän esteettisiä arvoja sisältävän tehdastyön vastapainoksi ihminen tarvitsee fyysisesti monipuolisempaa, vaihtelevampaa ja esteettisiä elämyksiä tarjoavaa toimintaa, jonka avulla hän voi irtautua työstään ja unohtaa sen aiheuttamat rasituksen. Tähän tarjoaa parhaan mahdollisuuden liikunta ja erilainen puuhailu luonnossa.

Toimihenkilöiden työhön näyttää helpommin liittyvän henkisiä harrastuksia; heilläkin on kuitenkin melkein kaikilla jokin ulkoilmaharrastus. Työ näyttää siis asettavan aikuisopiskelulle varsin selvät reunaehdot. Jos työtä ei pystytty uudistamaan on turha kuvitella, että vapaa-ajan opiskelu kovin suuressa määrin lisääntyy.

Työn tulevaisuus -jakso on kirjan heikoin osa. Siinä Wilenius etsii ratkaisuja eräisiin työtä koskeviin ongelmiin, mm. työttömyyteen. Hänen esityksensä ovat varsin kummallisia. Hän toteaa aivan oikein, että yhteiskunnassa on ääretön määrä tekemätöntä työtä. Tämän jälkeen hän esittää vapaaehtoistoiminnan lisäämistä, koska hänen mie-

lestään monet ovat valmiita tekemään yksilöllisesti kiinnostavaa ja sosiaalisesti mielekästä työtä vähemmällä palkalla. Tämä pitää epäilemättä paikkansa siinä tapauksessa, jos välttämätön toimeentulo on turvattu. Työttömyyskorvauksen varassa elävälle tällainen vaihtoehto on tuskin houkutteleva. Wileniuksen lääke sopii ehkä turhautuneille hyvin toimeen tuleville ihmisille (jotka toki tarvitsevat sisältöä elämäänsä siinä kuin muutkin), mutta siitä on tuskin apua niille, joille työttömyys on todellinen toimeentulo-ongelma. Triviaaleilta tuntuvat Wileniuksen muutkin lääkkeet, kun otetaan huomioon ongelman laajuus ja syvyys. Hän nimittäin näkee työttömyysongelman eräänä poistamiskeinona Steiner-koulujen lisäämisen, koska hänen mukaansa näiden oppilaitosten oppilaista ne, jotka eivät ole päätyneet ”valmiiseen ammattiin”, ovat itse tehneet itselleen työpaikan. Tämä saattaa olla totta, mutta tuskin tällä saadaan työttömyyttä laajassa mitassa pienemään (meillä on yli 100 000 työtöntä). Toiseksi on huomattava, että Steiner-koululaiset ovat enimmäkseen keskitasoa paremmista sosiaalisista oloista, joten heidän sijoittumisensa on jo senkin vuoksi ilmeisempää. Wilenius korostaa myös Steiner-koulun vaikutusta työmotivaation kehittämisessä. Työttömyys on kuitenkin vain pieneltä osin motivaatiokysymys, useimmissa tapauksissa kyllä tarvittava motivaatio on olemassa, mutta työtä ei. Niin kunnioitettavaa kuin kansalaisten omapohjaisen yritteliäisyyden korostaminen ja tukeminen onkin, niin sen tarjoaminen ainoana ratkaisuna työttömyysongelmaan, tuntuu varsin kummalliselta.

Kaikista puutteistaan ja osittaisesta pinnallisuudestaan huolimatta Wileniuksen kirjaa voi suosittelua eräänlaisena johdantona työelämän problematiikkaan henkilöille,

jotka eivät jaksa perehtyä laajempiin ja perusteellisempiin työelämän tutkimuksiin. Sen hyvänä puolena on nimittäin sen luettavuus. Siinä tuodaan joka tapauksessa esiin relevantteja kysymyksenasetteluja, joista tulisi keskustella mahdollisimman laajalti. Nykyinen tilanne vaatii todella perusteellista ajattelun uudistamista, kuten Wilenius Arjo Söderblomiin viitaten toteaa. Ihmiskunnan unelmana ei ole todellakaan työstä vapautuminen, vaan mielekäs työ. Tästä syystä meidän on selvitettävä itsellemme, mitä työ on ja mitä sen tulisi olla. Tämän jälkeen on jo huomattavasti helpompi kehittää työstä sellaista, että se muodostuu jokaiselle persoonallisuuden ja itsensä kehittämisen lähtökkeksi, eikä suinkaan sen esteeksi.

Jukka Tuomisto

Kell Rubenson: Rekrytering till vuxenutbildning.

En studie av kortutbildade yngre män. Göteborg studies in educational sciences 13. Acta Universitatis Gothoburgensis. Varberg 1975.

Tukholman opettajakorkeakoulussa oli käynnissä laaja aikuiskasvatustutkimus, nk. SOS — VUX -projekti (koulutustarve ja opiskeluasteet aikuiskasvatuksessa) lähes koko 70-luvun ajan. Eräänä sen osatutkimuksena valmistui keväällä 1975 Kjell Rubensonin väitöskirja ”Rekrytering till vuxenutbildning”. Tutkimustyö aloitettiin jo 1969 erään toisen projektin yhteydessä, josta valmistui lisensiaattitutkimus nimellä ”Intresse för vuxenutbildning bland unga män med kort utbildning” vuonna 1972. Tutkimuksen aihepiiriä syvennettiin ja laajennettiin sitten koko osallis-

tumisproblematiikkaa käsitteleväksi niin että puheenaolevassa työssä tutkitaan varsinaisen osallistumisen lisäksi myös aikuiskasvatuksen osallistumismotiiveja ja -esteitä sekä pyritään testaamaan empiirisesti käytetty tutkimusmallin ennustuskykyä.

Tutkimuksen varsinaisena lähtökohtana olivat 60-luvun loppupuolella useissa tutkimuksissa ja komiteamietinnöissä esitetyt havainnot heikommin koulutusta saaneiden suhteellisesta aliedustuksesta aikuisopiskelijoina. Kun koulutusoptimismi muutenkin oli tähän aikaan huipussaan uskottiin, että juuri aikuiskoulutus oli se puuttuva keino yhteiskunnan taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurilisen tasearvon lisäämiseksi. Tutkimusta alettiin kohdistaa tiettyihin erityisryhmiin.

Tässä tutkimuskohteena olivat vuonna 1948 syntyneet lyhyen pohjakoulutuksen saaneet nuoret miehet. Monimutkaisen otantaproseduurin avulla saatiin 2088 miehen otos, jolle eräänlaisen paneeliasettelman mukaisesti lähetettiin kyselylomake, ensimmäinen vuonna 1970 ja toisen kerran 1973. Palautusprosentit olivat varsin korkeita: molemmilla kerroilla yli 80:n.

Tutkimuksen päätuloksista mainittakoon muutamalla sanalla: Vuosina 1970—73 osallistui 38 % vastanneista jonkinlaiseen aikuiskoulutukseen, joista eniten (12 %) osallistuttiin työnantajan järjestämään koulutukseen. Niistä jotka vuonna 1970 tehdystä kyselyssä osoittivat kiinnostuksensa aikuisopiskeluun, myös osallistui kahdesti se määrä kuin kielteisellä tai epäilevällä kannalla olleista. Mitään yksittäistä selvästi dominoivaa osallistumismotiivia tai syytä sen paremmin kuin estettäköän ei tutkimuksessa löytynyt.

Kun motiiveja tutkittiin osallistumisaineen tai -aiheen mukaan, havaittiin selvää ammatillisten osallistumissyiden eriytymistä, mitä sen sijaan ei-

ammattillisten motiivien kohdalla voitu osoittaa. Tutkija arvelikin, että osallistujat voivat tyydyttää ei-ammattilliset motiivinsa yhtä hyvin käytännöllisillä kuin teoreettisemmilla kursseilla.

Sekä asenteellisia että konkreettisia osallistumisesteitä ilmaistiin yhtä usein. Aikaisemmat negatiiviset koulukokemukset näyttivät olevan yhteydessä myöhempään epävarmuuteen menestyä aikuisopinnoissa. Samoin näyttivät pienet tulot ja opiskelun kalliiksi kokeminen korreloivan. Informaation puute osoittautui voimakkaaksi esteeksi niillä, jotka olisivat halunneet osallistua, mutta eivät sitä (em. syystä?) tehneet.

Aikuisopintoihin rekrytointimisesta pystyttiin tutkimusmallin seitsemällä muuttujalla selittämään vain runsaat 24 %.

Johtopäätöksinä esitettiin ihmisten ammattiin ja työtehtäviin läheisesti liittyvien kursien ja koulutuksen lisäämistä esim. opintokerhomuotoisessa opiskelussa, ja yleensäkin työn ja koulutuksen läheisempää integraatiota, mutta kuitenkin siten, että nämä uudet muodot ovat vain lisä ja täydennys jo olemassa ollevalle aikuiskasvatukselle.

Rainer Aaltonen

HUMANISMI JA LEGITIMAATIOKRIISI

Georg Henrik von Wright. Humanismi elämänasenteena. Ruotsinkielinen alkuteos: *Humanismen som livshållning* (1978). Suom. Kai Kaila. Otava, Helsinki 1981. 191 s.

Georg Henrik von Wrightin nyt suomennetussa esseekoelmassa on kaksi läpikäyväää teemaa. Toinen koskee ihmistä, hänen arvoaan ja parastaan. Toinen tiedettä ja tekniikkaa ihmiselämän ehtoja muuttavina tekijöinä. On helppo nähdä, kuten kirjoittaja itse esipuheessa toteaa, miten nämä kaksi teemaa niveltäytyvät toisiinsa. Ongelma muodostuu siitä, millä tavalla humanismin perinne suhtautuu nykyaikaan ja miten humanistin olisi elettävä ja toimittava tieteellis-teknisen kumouksen oloissa.

von Wright käsittelee kahta pääteemaansa kokoelman 17 esseessä monelta kannalta. Alkuperäisessä ruotsinkielisessä laitoksessa vuodelta 1978 aloitus "Humanismin rappio" (vuodelta 1946) ja nimikkoessee "Humanismi elämänasenteena" (1976—1977) sulkevat sisäänsä muut kirjoitukset. Suomenkielisen laitoksen loppuun on lisätty vuodelta 1980 peräisin oleva, kirjan ehkä haastavin puheenvuoro, "Ihminen, tekniikka ja tulevaisuus". Teemansa kannalta viimeainittu sopusi jo kirjan aiempaan kokonaisuuteen, joka käsittelee luontoa, ihmistä ja tieteellis-teknistä vallankumousta.

"Humanismi elämänasenteena" esse on julkaistu lähes sellaisenaan Kanavassa 8/76 otsikolla "Humanismi — taisteleva elämänasenne". Taistelevan humanismin käsite esiintyy jo "Humanismin rappio" kirjoituksessa. von Wright varoittaa asettamasta humanistista paatostamme palvelemaan jo aikansa eläneitä poliittisia ja yhteiskunnallisia ihanteita. Humanismin pysyviä tuntomerkkejä

on ihmisen kunnioittaminen ja sivistyksen kunnioittaminen ihmisyyden korkeimpana ilmauksena. Kirjoittaja tähdentää humanistisen asenteen siteettömyyttä sen erityisenä tuntomerkkinä. Siteettömyys ei kuitenkaan merkitse anarkistista tunnusta kaikkien normien hylkäämisestä. Päinvastoin, humanistinen asenne liittyy kriittiseen uskoon, jonka mukaan on välttämätöntä alistua johonkin järjestykseen. Samalla se liittyy oivallukseen, että jokainen järjestys on muuttuva ja riittämätön. "Humanisti on valmis sanoutumaan irti kaikesta, mikä rajoittaa tai kahlehtii ihmisen mahdollisuuksia elää ihmisarvoisesti. Hän tietää kuitenkin myös, että nämä mahdollisuudet voidaan toteuttaa vain humanisen, ihmisen parhaasta huolehtivan ja siitä oikeutuksensa saavan järjestyksen turvin." (172 — numerot viittaava po. kokoelman sivuihin ellei toisin mainita).

Humanistinen asenne ei siten ole historiallinen vakio. Mitä on humanismi? — siihen on jokaisena aikakautena vastattava sen omista hirstoriallisista lähtökohdista. von Wright kuvailee humanismin odysseijaa läpi historian. Essee sijoittuvat yli kolmenkymmenen vuoden ajalle ja ovat itse osa historiaa. Kokoelman muissa kirjoituksissa humanismin teemaa syvennetään suhteessa tiedon, yhteiskunnan, luonnon ja tekniikan ongelmiin.

Teoksen omaelämäkerrallisissa alkusanoissa kirjoittaja kertoo oman kiinnostuksensa kohteen muuttumisesta. Filosofian ja tieteen arvon ja merkityksen pohdinnassa von Wrightin kiinnostus oli aiemmin yksilökeskeistä. Ongelmat, jotka käsittelevät "tietoa elämänmuotona", keskittyivät pohtimaan maallisen ja uskonnollisen suhdetta ihmisen elämässä ja ajattelussa. Myöhemmin, 1960-luvun

alusta, painopiste siirtyi yksilön ja yhteiskunnan suhteen tarkasteluun. Esseiden temaattinen kiinteys ja ajallinen ulottuvuus tuovat mielenkiintoisella tavalla esille von Wrightin ajattelijanlaadun.¹

Kokoelman esseet on koottu kolmen pääotsikon alle ja lisäksi on yksittäisiä kirjoituksia. ”Tiedon puu” -sarjassa on viisi esseetä (Kolme myyttiä, Hyvän ja pahan tiedon puu, Tulenkantajan tragedia, Liitossa paholaisen kanssa ja Tieto elämänmuotona). Läh-
tökohtana niissä on englantilaiselta filosofilta ja valtiomieheltä Francis Baconilta peräisin oleva lausuma: ”Tieto on valtaa”. Tosin Baconilta ei kyseistä lausumaa ole sellaisenaan löydetävissä, mutta se ilmaisee hänen ajattelunsa keskeisen sisällön. Bacon ajatteli, että luonnosta saadun tiedon avulla ihminen voi alistaa luonnon herruutensa. Tämä herruus olisi suureksi siunaukseksi yksilölle ja yhteiskunnalle. Mutta kuinka ihminen on käyttänyt tuota tietoa, onko tieto ollut siunaukseksi?

Vanhan testamentin kertomus tiedon puusta, Prometheus-myytti ja tarina tohtori Faustista kuvastavat tiedon ja vallan suhdetta. von Wrightin esseissä keskitytään tietoon valtana luontoon. Vallan yhteiskunnallinen ulottuvuus ei tämän kauden esseissä ole esillä. Yksilön kannalta päädytään toteamukseen: ”Tieto on yhtäläillä onnen ja onnettomuuden, hyvien tekojen ja konnuuksien välinen. Tieto elämänmuotona voi olla yksilölle sekä korkein että turmiollisin vaihtoehto.” (59)²

von Wrightin pohdintojen ajankohtaisuus selviää, kun tätä pohdiskelua rinnastaa esimerkiksi Michael Foucaultin ”Tarkkailla ja rangaista” -teoksen (1980) ajatuksiin. Yhteiskunnalliselta ulottuvuudeltaan valta ei ole vain tiedon väline, vaan itse **valta on tietoa**. Baconin lause kääntyy siten myös toisin päin.

Uuden ulottuvuuden von Wrightin ajatteluun tuo pohdinta, joka liittyy yksilön ja yhteiskunnan suhteeseen. Näissä pohdintoissa kirjoittaja on päätenyt tutkimaan myös Marxia ja marxilaisuutta. Kokoelman kolme esseetä (Vaikeasti tulkittava ajattelijajä, ”Repeytymätön maailmankatsomus”, Marxismi humanismina) keskittyvät pohtimaan marxilaisuuden antia ja asemaa nykyaikana. ”Sitä mukaa kuin oman ajatteluni painopiste on vuosien mittaan siirtynyt tietoteoriasta ja logiikasta toiminnan elämän filosofiaan, olen pitänyt tärkeänä tutustua ja yrittää asennoitua ajatustapoihin, joita Marx ja marxismi edustavat.” (123)

Marxin filosofiin ajatuksiin kohdistuvat tutkimukset ovat kuitenkin ”retkeilyä vieraaseen maahan”. Tästä ilmeisesti johtuvat eräät painotukset. von Wright toteaa Marxista kirjoittamisen olevan vaikeaa, koska Marx, kuten useat muutkin suuret ajattelijat, on vaikeasti ymmärrettävä ja tulkittava. Hän sanoo kuitenkin, ettei tee tutkimuksiaan ilman tietoa ja von Wrightilla on kyky kohdata marxilaisuus rationaalisella tasolla. Tämä on kyky joka monelta ei-marxilaiselta tutkijalta puuttuu. Esseissä marxilaisuuden kysymykset saavat vakavaa kritiikkiä purtavakseen, eivät ylimalkaisia ”tuomioita” tai ennakkoluuloista omien ajatusten projisointia vieraisiin ajatustottumuksiin. Marxin merkitystä von Wright korostaa arvelemalla Marxin olevan tekniikan aikakauden huomattavimman filosofin. Mikäli nykyajan ongelmia halutaan syvällisesti ymmärtää, ei marxilaisuutta voida sivuuttaa.

Keskustelu Marxista ja marxilaisuudesta on kuitenkin hyvin ongelmallista. Vaikuttaa siltä, että vaikka von Wright korostaa marxilaisuuden merkitystä, hän samalla aliarvioi marxilaisuuden kykyä vastata aikamme haastei-

siin. Filosofiselta kannalta tämä ehkä liittyy siihen, että von Wright keskittyy Marxin tarkastelussa nuoreen Marxiin, jättäen kypsän, ”Pääoman” Marxin vähälle huomiolle. von Wright viittaa ranskalaisen marxisti-filosofi Louis Althusserin keskustelua herättäneeseen jyrkkään jakoon nuoren ”humanistisen Marxin” ja vanhan ”teoreettinen antihumanisti” Marxin välillä. Tämä jako, kuten von Wright käsitykseni mukaan aivan oikein toteaa, ei ole näin jyrkkänä teoreettisesti pätevä. Kuitenkin Althusserin korostama Marxin myöhäistuotannon; erityisesti Pääoman, filosofinen ja metodologinen merkitys on vasta nyt avaamassa Marxin kriittisen potentiaalin täyteen mittaansa. Tässä suhteessa en yhdy von Wrightin ajatukseen, että ”mikään marxismien nykyistä muunnoksista ei enää kykene tarjoamaan riittävää teoreettista pohjaa ihmiskunnan nykytilaan kohdistuvalle kriittiselle ajattelulle.” (188—189)

Tämän arvion von Wright esittää kirjan tuoreimmassa ja samalla viimeisessä esseessä: Ihminen, tekniikka ja tulevaisuus. Kirjoituksessa tarkastellaan ilmiötä, jota von Wright kutsuu legitimaatiokriisiksi.

Taustan ja liittymän tälle pohdiskelulle luo neljä aikaisempaa esseetä vuosilta 1961—63. Ne käsittelevät keskeisesti ihmisen suhdetta luontoon. Nykyongelmien käsittelemiseksi von Wright kehittää käsitteistöä, joka rakentuu teknologian, teknologisen elämäntyylin tai kulttuurimuodon, legitimaation ja legitimaatiokriisin käsitteiden varaan. Kirjoittaja määrittelee teknologian ”luonnonvarojen tietoiseksi käytöksi ja luonnonvarojen ohjailuksi palvelemaan ihmisen tarpeita” (180). Nykypäivän teknologialla on kaksi tärkeää erikoispiirrettä sosiaalisten seuraustensa kannalta: teknologian vaikutukset ovat **maailmanlaajuiset** ja se pohjautuu

tieteelliseen käsitykseen luonnosta. Teknologinen kehitys on luonut uuden kulttuurin, johon olennaisesti kuuluu teknologinen elämäntyyli.

Uuden elämäntyylin, johon kuuluvat televisio, tietokoneet ja mikroprosessorit, on kuitenkin saatava oikeutuksensa, legitimaationsa jostakin. Uudelle elämäntyyliille ei tunnu löytyvän perustaa: vanha ihmiskuva, joka juontaa juurensa juutalais-kristillisestä ja osaksi antiikin kulttuuriperinnöstä, ei enää täytä legitimaatiotehtäväänsä. Ilmeiseltä näyttää samalla, että "tieteiden maailmankuvan muutokset eivät sellaisenaan kelpaa yhteiskunnan elämäntavan legitimaatioperustaksi". (189) Näin olemme ajautuneet legitimaatiokriisiin. Mistä on etsittävä vastausta? Mihin olemme menossa?

von Wrightin vastaus on ekologisen liikkeen ja rationaalisen ajattelun suunnassa. "Ihmisen ja luonnon suhteen uudelleen arviointi näyttää siis olevan tärkein meidän päivinämme ihmiskunnalle annettu älyllinen haaste." Älyllisen haasteena siihen vastaaminen edellyttää pitkäaikaista prosessia. Sosiaalisena kysymyksenä siihen pyrkii vastaamaan "ekologinen liike", jota von Wright pitää

"uuden tietoisuuden etujoukko". Ekologinen liike on oivaltanut, että teknologisen "ihmisen alistama luonto iskee takaisin".

von Wrightin arvio on monia kysymyksiä herättävä. Ekologinen liike on hyvin moniaineinen ja siksi voi olla liian paljon sanoa sitä etujoukoksi. Ehkä on kysymyksessä vain airut, joka tiedottaa tulevasta ongelmista. Ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta keskeisenä tulee olemaan kysymys siitä, mikä johdattaa ekologista liikettä ja sitä mahdollisesti seuraavia liikkeitä. Onko mukana rationaalinen pohdinta, vai antautuuko liike irrationalismin, mystiikan ja apokalyptisen tunteen valtaan menettäen siihen voimansa? Tiet molempiin suuntiin ovat avoimina.

von Wrightin arvioon on joka tapauksessa helppo yhtyä: "Ainoa pääsy sivistyksemme legitimaatiokriisistä jonka voin nähdä on sen vuoksi, että mietimme ja koetamme selvemmin ilmaista, mitkä ovat 'sisimmät toiveemme' ja miten 'todella haluamme' että ihmiskunta elää edelleen." (191)

Se ei ehkä ole riittävä, mutta kylläkin välttämätön ehto taistelevan humanismin edistämiseksi.

Kirjallisuutta:

von Wright 1961: Ajatus ja julistus, WSOY Helsinki
von Wright 1976: Humanismi-taisteleva elämänsenne, Kanava 8/76
Foucault, Michael 1980: Tarkkailla ja rangaista, Otava, Helsinki

Huomautukset

1. Kuva täydentyy, jos nyt suomennetun kokoelman rinnalle ottaa tekijän aikaisemman esseekokoelman "Ajatus ja julistus" vuodelta 1961. Teosten jatkuvuutta korostaa se, että "Ajatus ja julistus" kokoelman viisi viimeistä esseetä on julkaistu myös tässä uudessa kokoelmassa. "Ajatus ja julistus" teoksen alkuperäisessä ruotsinkielisessä versiossa "Tanke och förkunnelse" ilmestyi jo vuonna 1954.

2. Tiedon puu -esseesarja on uudessa kokoelmassa saanut myös uuden käänösäsen ja esseitä on jonkin verran lyhennetty. Uusi Kai Kailan suomennos on sujuvaa ja helppolukuista. Vanhempi Jussi Aron suomennos on paikoitellen vanhahtavaa, mutta paikoitellen tuntuu siltä, että Aro on tavoittanut von Wrightin kaunokirjallisesti korkeatasoisen tyylin paremmin kuin Kaila. Esimerkiksi mainitussa kohdassa tiedon yksilölle suomasta hyvästä ja pahasta Aron käänös on seuraava: "Tieto on samassa määrin onnen ja onnettomuuden, hyvien tapojen ja pirullisuuksien väline. Tieto voi olla yksilön korkein, mutta myös tuhoisin elämänmuoto." (Ajatus ja julistus, 352)

Pekka Kalli

Kirjoittajat

Rainer Aaltonen, HuK, tutkija Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen laitoksessa
Jarkko Hautamäki, FL, Kehitysvammaliiton tutkimusyksikön johtaja
Arto Heinonen, VTK, Opetusministeriön tutkija
Harri Hyyppä, FK, Pohjois-Suomen Teollisuusopiston osastopäällikkö
Pekka Kalli, YK, Oriveden Opiston opettaja
Helena Kekkonen, TkL, Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön pääsihteeri

Matti Kyrö, VTK
Keijo Mäkelä, DI, Opetusministeriön tutkija
Eero Pantzar, KL, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti
Ilkka Tervonen, YK, Kansalais- ja työväenopistojen liiton tiedotussihteeri
Jukka Tuomisto, YK, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti
Pentti Yrjölä, YK, Kansanvalistusseuran pedagoginen johtaja

Kaksi uutta toimikuntaa

Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitteluun liittyen asetti opetusministeriö 24.9.81 kaksi uutta projektitoimikuntaa; toisen järjestömuotoista aikuiskoulutusta ja toisen kunnallista aikuiskoulutusta varten.

JÄRJESTÖLLISEN SIVISTYSTYÖN TOIMIKUNNAN tehtävänä on:

- 1) selvittää aikuisten koulutustarpeita järjestöjen jäseninä ja kansalaisina sekä järjestöjen mahdollisuudet näiden tarpeiden tyydyttämiseen;
- 2) selvittää järjestömuotoisen sivistystyön asema ja tehtävät aikuiskoulutusjärjestelmän osana;
- 3) laatia 1—2 kohdan selvitysten perusteella suunnitelma toimikunnan jatkotyöskentelystä;
- 4) tehdä ehdotuksia järjestöjen aikuiskoulutusmuotojen kehittämistä ja tämän koulutuksen tavoitettavuutta lisäävistä uusista lähestymistavoista;
- 5) tehdä tarpeelliseksi katsomansa ehdotukset järjestöjen sivistystyön valtionapujärjestelmän kehittämiseksi, yhdenmukaistamiseksi ja yksinkertaistamiseksi; sekä
- 6) laskea tekemiensä ehdotusten aiheuttamat kustannukset.

Toimikunnan tulee suorittaa tehtävänsä yhteistyössä aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation kanssa ja ottaen huomioon valtioneuvoston 7.6.1978 tekemä päätös aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista. Toimikunnan on esitettävä kohdassa 3 mainittu suunnitelma sen valmistuttua opetusministeriölle, joka antaa tämän jälkeen ohjeet jatkotyöskentelystä.

Toimikunnan puheenjohtajana on pääjohtaja Erkki Aho sekä jäsenenä toimistopäällikkö Taisto Kärkkäinen, kulttuurisihteeri Vesa Hulkkonen, toimistosihteeri Armi Mikkola, pääsihteeri Isma Mäkelä, pääsihteeri Hilikka Pietilä, pääsihteeri Jussi Pikkusaari, koulutussihteeri Tapani Ranki, koulutussihteeri Kristina Roos, toiminnanjohtaja Pekka Sallila ja koulutussihteeri Erkki Tapola.

Toimikunnan tulee saada työnsä päätökseen 31.12.1982 mennessä.

Toimikunta on valinnut sihteerikseen toimittaja Jaani Viherluodon.

KUNNALLISEN AIKUISKOULUTUKSEN TOIMIKUNNAN tehtävänä on:

- 1) selvittää, miten kunnallinen ja muu kunnan tasolla tapahtuva aikuiskoulutus vastaa aikuisten koulutustarpeita koulutuksen laadun, määrän, tavoitettavuuden, organisaation ja hallinnon suhteen;
- 2) laatia 1 kohdan selvityksen perusteella suunnitelma toimikunnan jatkotyöskentelystä;
- 3) valmistaa kunnallisen aikuiskoulutuksen organisaation ja hallinnon malli, johon tulee sisällyttää myös ammatillinen koulutus;
- 4) tehdä tarpeelliseksi katsomansa ehdotukset lainsäädännöllisiksi ja valtionosuutta koskeviksi muutoksiksi; sekä
- 5) laskea tekemiensä ehdotusten aiheuttamat kustannukset.

Toimikunnan tulee suorittaa tehtävänsä yhteistyössä aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation kanssa ja ottaen huomioon valtioneuvoston 7.6.1978 tekemä päätös aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista. Toimikunnan on esitettävä kohdassa 2 mainittu suunnitelma sen valmistuttua opetusministeriölle, joka antaa tämän jälkeen ohjeet jatkotyöskentelystä.

Toimikunnan puheenjohtajana on opistonjohtaja Simo Hakamäki ja jäsenenä opetusneuvos Olavi Alkio, rehtori Roger Andersson, kouluasiainsihteeri Aune Blümchen, opintojohtaja Mika Böök, koulutuspäällikkö Erkki Haapio, kouluttaja Matti Pukkio, toiminnanjohtaja Timo Toivainen, rehtori Liisa Tommila, rehtori Hannu Viranto ja rehtori Matti Väisänen.

Toimikunnan tulee saada työnsä päätökseen 31.12.1982 mennessä.

Toimikunta on valinnut sihteerikseen kouluttaja Sinikka Mustakallion.

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 yhteyts 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 pyydetessä lähettää useampia lehden numeroita, joiden hinta vähennetään kirjoituspalkkiosta.

Uutta aikuiskasvatuskirjallisuutta:

ELINIKÄINEN KASVATUS

Teoksen ovat toimittaneet Aulis Alanen ja Juha Sihvonen. Siinä annetaan monitahoinen ja tuore kokonaiskuva elinikäisen kasvatuksen periaatteesta, ja sen erilaisista sovellutusstrategioista koulutusjärjestelmän uudistamisessa. Teos

- määrittelee käsitteen ja valottaa sen syntyhistoriaa
- esittelee periaatteen kehittyneiden keskeiset kansainväliset suuntaukset
- tarkastelee uusimman tutkimuksen valossa elinikäisen oppimisen psykologisia ja yhteiskunnallisia ehtoja
- selvittää Suomen koululaitoksen ja aikuiskasvatuksen kehittämistä osina kaikki ikäkaudet kattavaa kokonaisjärjestelmää
- avaa näkymiä tulevaisuuden yhteiskunnan vaihtoehtoihin.

Kirjoittajina ovat: Aulis Alanen, Urpo Harva, Raimo Jaakkola, Tapio Vaherva, Yrjö-Paavo Häyrynen, Juha Sihvonen, Jukka Tuomisto, Liekki Lehtisalo, Jaakko Itälä, Esko Vesikansa, Veli Lehtinen, Helena Kekkonen ja Annika Takala.

Kirjan hinta on 54 mk.

AIKUISKASVATUS JA TYÖELÄMÄ

Vapaan sivistystyön XXV vuosikirjan teemaksi on tällä kertaa valittu aikuiskasvatuksen ja työelämän väliset yhteydet. Sisällöstä mainittakoon.

- Ihmiskuva aikuiskoulutuksen lähtökohtana — ja tavoitteena? (Tapio Vaherva)
- Teknisen kehityksen haasteet ammatilliselle aikuiskoulutukselle (Risto Nevalainen)
- Aikuisten ammatillinen peruskoulutus (Pentti Rauhala)
- Vapaan sivistystyön suhde työelämään ja ammatilliseen opetukseen (Jukka Tuomisto)
- Ammatillinen sosialisatio tutkimuksen kohteena (Yrjö Engeström)
- Kvalifikaatiovaatimusten määrittelemisestä ammattiopetuksen yhteydessä (Jaakko Virkkunen)
- Ammatillinen aikuiskoulutus investointina ihmiseen (Kari Purhonen)
- SAK:n näkemyksiä aikuisten ammatillisesta koulutuksesta ja ay-koulutuksesta (Pentti Öhman)
- Valtion henkilöstön koulutus (Paavo Tarvainen)

Lisäksi vuosikirja sisältää aikuiskasvatuksen bibliografian vuodelta 1979, vapaan sivistystyön esittelyä sekä tilastoliitteen, jossa on vapaan sivistystyön ohella myös ammatillista aikuiskasvatusta käsitteleviä tilastoja.

Kirjan hinta on 80 mk.

Aikuiskasvatuksen ilmestyminen

Vuonna 1982 on Aikuiskasvatuksen toimistuskunnan tarkoitus julkaista lehteä neljä numeroa. Lehden palstat ovat avoimet aikuiskasvatuksen tutkimuksesta ja kehittämisestä kiinnostuneille kirjoittajille. Kirjoittajille laaditut ohjeet on julkaistu edellisellä sivulla.

Aikuiskasvatuksen aikataulu 1982

	Käsi­kirjoituksen ilmestymis- viim. jättöpäivä päivä	
N:o 1.	1. 2.	5. 3.
N:o 2.	2. 4.	17. 5.
N:o 3.	20. 8.	1. 10.
N:o 4.	29. 10.	10. 12.