

- AIKUISKASVATUKSEN IHMISKUVA
- TUTKIMUKSEN NYKYTILA
- PROF. SIEBERTIN HAASTATTELU
- LÄÄNINTASON SUUNNITTELU
- VAIHTOEHTOPEDAGOGIIKKA

# **AIKUISKASVATUS 1/82**

KANSANVALISTUSSEURA  
&  
AIKUISKASVATUKSEN  
TUTKIMUSSEURA

# Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen  
aikakauslehti

numero 1/1982

2. 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 aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun sekä lisätä vuorovaikutusta alalla eri tehtävissä toimivien kesken.

*Kansi:* Elsa Ytti

*Julkaisija*

Kansanvalistusseura  
ja Aikuiskasvatuksen  
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —  
Kirjapaino

# Sisältö

<i>Jukka Tuomisto</i>	Aikuiskoulutuksen ihmiskuva — kehittämis-organisaation keskustelunavaus . . . . .	2
<i>Urpo Harva</i>	Ihmiskäsitys, ihmiskatsomus ja kasvatust . . . . .	4
<i>Jaakko Virkkunen</i>	Todellisuudelle vieras, näköalaton ihmiskuva valtiolliseen käyttöön . . . . .	7
	Keskustelutilaisuus ihmiskuvasta . . . . .	10
<i>Antti Eskola</i>	Välittömyyden myytti ja ihmiskuva . . . . .	11
<i>Juha Sihvonen</i>	Vapaasta kansansivistystyöstä kunnalliseen aikuiskoulutukseen . . . . .	14
<i>Kosti Huuhka</i>	Aikuiskoulutuksen kokeilu- ja tutkimustoiminnan nykytila ja kehittämistarve . . . . .	21
<i>Esa Rättyä</i>	Pohjois-Karjalan läänin aikuiskoulutuksen suunnittelusta . . . . .	25
<b>Katsaus</b>		
<i>Eero Pantzar</i>	Aikuiskasvatuksen peruskysymyksistä Saksan liittotasavallassa . . . . .	29
<i>Anneli Kanto &amp; Timo Ylönen</i>	Vaihtoehtoista pedagogiikkaa Kungälvissa . . . . .	32
	Uutta aikuiskasvatuskirjallisuutta . . . . .	36
	Kirjoittajat	
	Nimityksiä	
	Työelämän kouluttajien didaktinen kurssi	
	Seminaari vapaan sivistystyön päämääristä	

# *Aikuiskoulutuksen ihmiskuva — kehittämisisorganisaation keskustelunavaus*

*Kuten tunnettua asetti aikuiskoulutuksen kehittämisisorganisaatio perusprojektinsa ensimmäiseksi tehtäväksi aikuiskoulutuksen perustana olevan ihmiskuvan tunnuspiirteiden selkiyttämisen. Tässä tarkoituksessa on apulaisprofessori Tapio Vaherva laatinut johtoryhmän pyynnöstä muistion "Aikuiskoulutuksen ihmiskuva". Johtoryhmän puheenjohtajan ja sihteerin muistion alkuun kirjoittamassa esipuheessa todetaan, että muistio on julkaistu, jotta siitä voitaisiin käydä keskustelua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Keskustelumahdollisuuden tarjoamista koko aikuiskasvatuksen kentälle näin tärkeästä ja keskeisestä asiasta voidaan pitää myönteisenä seikkana. Toivottavasti tämä enteilee kehittämisisorganisaation toiminnan "avoimuutta" myös jatkossa.*

*Aikuiskasvatus -lehti pyysi heti muistion ilmestyttyä joitakin henkilöitä arvioimaan sitä. Nämä arviot muodostavat tämän lehden keskeisimmän sisällön. Oman käsityksensä aikuiskoulutuksen ihmiskuvasta ja muistiosta esittävät prof. Urpo Harva ja apul.koul. päällikkö Jaakko Virkkunen. Prof. Antti Eskola tarkastelee ihmiskuvaproblematiikkaa oman tieteenalansa näkökulmasta tuoden esiin sellaisia näkökulmia, joiden hän arvelee olevan merkityksellisiä myös aikuiskasvattajille. Myöskin lehden muissa artikkeleissa tuodaan esiin ihmiskuvan merkitys sekä aikuiskasvatuksen yleisessä että pedagogisessa kehittämisessä. Tämän vuoden ensimmäisessä Opistolehdessä esitti myös kulttuuriasiainneuvos Paula Tuomikoski oman arvionsa ihmiskuvamuistiosta. Ja kuten muistetaan, toi nimimerkki Andragogi oman käsityksensä julki ihmiskuvaprojektista jo tämän lehden ensimmäisessä numerossa.*

*Ihmiskuva on nyt siis aikuiskasvatuksessa "in". Vaikka tämäntapaiseen muoti-ilmiöön onkin syytä suhtautua aina varovaisesti, niin sitä ei voida jättää huomiotta, varsinkin kun aikuiskoulutuksen kehittämisisorganisaatio on antanut sille niin keskeisen aseman omassa työssään.*

*Tämän lehden artikkeleissa — samoin kuin muissa aikaisemmissa kirjoituksissa — käy ilmi se seikka, että yhtä yhtenäistä ihmiskuvaa kehittämistyön pohjaksi ei ole löydettävissä. Vaikka pysyttäisiin "deskriptiivisessä ihmiskuvassa", kuten Vahervan laatimassa muistiossa on toimeksianton mukaisesti pyritty tekemään, niin yhteiseen ihmiskuvaan on mahdotonta päästä. Kuten Harva artikkelissaan toteaa, teoriassa on tällainen objektiivinen ihmiskuva olemassa, mutta käytännössä käsitykset siitä vaihtelevat. Jopa eri tieteenalojen edustajat saattavat omata varsin erilaisia ihmiskuvia.*

*Voidaan myös kysyä, miksi meidän pitäisi löytää tällainen "yhteinen ihmiskuva" (tai ihmiskuvasta ne ainekset, joista kaikki ovat yhtä mieltä),*

*kun inhimillinen toiminta saa useimmiten käyttövoimansa juuri erilaisista ajatuksista, aatteista ja tavoista hahmottaa tätä maailmaa ja todellisuutta. Perusteluiksi eivät riittäne hallinnon ja byrokratian yhtenäistämistarpeet.*

*Toinen seikka, joka lienee myös selvinnyt on se, etteivät irralliset aikuisten elämää, oppimista tms. koskevat tiedot — vaikka olisivat tosiakin — auta kovin pitkälle kehittämistyössä. Ei edes Vahervan valitsema yksilönäkökulma auta asiaa eikä takaa muistion ”humanistisuutta”. Muistiossa olisi ollut ilmeisesti tarpeellista ainakin jossain määrin analysoida — kuten Harva ja Virkkunen artikkeleissaan toteavat — aikaisempia ja nykyisin vallalla olevia ihmiskuvia sekä pohtia niiden taustalla piileviä perusajatuksia. Tämäntapainen tieto olisi ilmeisesti antanut suunnittelulle paremmat lähtökohdat kuin nyt muistiossa esille tuodut ”tosiasiat”.*

*Joka tapauksessa muistio sisältää paljon huomionarvoista tietoa. Sen hyväksikäyttö kehittämistyössä riippuu siitä, miten eri toimikunnat pystyvät syventämään ja jäsentämään tätä kuvaa omista näkökulmistaan käsin. Kuten muistion esipuheessa todetaan, se on tarkoitettu pohja-aineistoksi, joka antaa lähtökohтия eri toimikuntien työlle ja jota toimikunnat voivat oman erityisnäkökulmansa mukaisesti täydentää. On mielenkiintoista seurata, mitkä toimikunnat ja missä määrin tulevat tällaista täydennystä suorittamaan. Tästä paljon riippuu se pystytäänkö niitä piiloisten opetussuunnitelmien vaaroja välttämään, joista prof. Eskola varoittaa artikkelissaan.*

*Toivottavaa olisi, että tätä keskustelua käytäisiin myös ammatillisen aikuiskasvatuksen toimikunnissa, vaikka tuotantoelämän puolella ei yleensä annetakaan kovin suurta painoa tällaisille filosofisille kysymyksille. Koska sekä hallinnollis-organisatorinen että pedagoginen kehittämistarve on suurinta juuri tällä sektorilla, niin erityisesti siellä olisi syytä pohtia, minkälaiselle ihmiskuvalle kehittämistyö olisi siellä rakennettava. Koko tämän sektorin kehittämissuunta riippuu siitä, otetaanko kehittämisen tavoitteeksi laaja-alainen ammatillisen pätevyuden edistäminen vai kapea-alainen tehtäväkeskeinen kouluttaminen. Lähtökohdan valinta riippuu siitä, nähdäänkö työ ja koulutus pelkästään toimeentulon kannalta välttämättömänä toimintana vai katsotaanko, että työn tulisi sen lisäksi tarjota kaikille mahdollisuus itsensä kehittämiseen mm. jatkuvan opiskelun avulla. Kysymys on pohjimmiltaan ihmiskuvasta ja -arvosta.*

*Jukka Tuomisto*

# Ihmiskäsitys, ihmiskatsomus ja kasvatatus

*Harva, Urpo. 1982. Ihmiskäsitys, ihmiskatsomus ja kasvatatus. Aikuiskasvatatus 2, 1, 4–7. — Artikkelissa käsitellään aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation omaksumaa peruskäsitettä, ihmiskuva, ja sen rinnakkaiskäsitteitä. Kirjoittaja pohtii aikuiskasvatuksen perustehtäviä ja yhteiskunnallista merkitystä sekä johtaa näistä perusteita toiminnalle. Artikkelissa kritisoidaan taloudelliseen kasvuideologiaan perustuvaa yhteiskunnallisen kehityksen mallia.*

## Käsitteistä

Ehdotan, että 'ihmiskäsitystä' ja 'ihmiskuvaa' käytettäisiin synonyymisesti niin, että ne vastaavat kysymykseen, millainen ihminen on (vrt. maailmankäsitys, maailmankuva, saks. *Weltauffassung, Weltbild*). Uudeksi sanaksi ehdotan ihmiskatsomusta (vrt. maailmankatsomus, *Weltanschauung*), joka vastaa kysymykseen, minkälainen ihmisen pitää olla. Se on normatiivinen, aksiologinen käsite, se ilmaisee ihmishänteen, ihmisen ideaalin, ja täten myös kasvatuksen (yhden) päämäärän.

Teoreettisesti katsoen voi olla olemassa vain yksi ainoa oikea, todellisuutta vastaava ihmiskäsitys. Se voi olla empiriis-tieteellinen tai metafysis-uskonnollinen. Käytännössä ei ole edes yhtä ainoata tieteellistä ihmiskäsitystä, koska esim. eri psykologisten suuntien ihmiskäsitykset eroavat toisistaan.

Minulla on sellainen ihmiskäsitys, että kaikilla ihmisillä ei voi olla samanlaista ihmiskatsomusta. Ihmiskatsomus rakentuu osittain ihmiskäsityksen pohjalle, ja ihmiskäsityksethan voivat olla erilaisia. Lisäksi ihmiskatsomukseen kuuluu joitakin ihmiskäsityksen ylittäviä aineksia, vaikkapa se moraalinenormi, ettei saa tehdä pahalle vastarintaa.

Ihmiskatsomukset eivät voi olla tosia ja epätosia paitsi siltä osalta, joka koskee ihmiskäsitystä. Vakuumukseni mukaan ihmiskatsomus ei saa pohjautua väärään ihmiskäsitykseen ja siksi tulee jatkuvasti koetella sen paikkansapitävyyttä (rationaalisuuden periaate).

## Kasvatuksen ihmiskäsitys ja -katsomus

Aikuiskasvatuksen suunnittelussa etsitään nyt "ihmiskuvaa" (sana yksikössä), joka luo "yhtenäisen lähtökohdan" kehittämisorganisaation työlle. Onko tarkoitus, että perustaksi otetaan vain yksi ihmiskuva tai -katsomus?

Kysymys ei ole aiheeton. Meitä lähellä on sekä ajallisesti että paikallisesti totalitaarisia kasvatuseräjäjärjestelmiä, jotka hyväksyvät vain yhden ihmiskäsityksen ja -katsomuksen. Myös suomalaisessa kasvatuseräjäjärjestelmässä on jo selvästi havaittavissa totalitaarisia pyrkimyksiä ja piirteitä. Meillä ei ole enää yhtään yksityistä yliopistoa. Kaikkien yliopistojen hallinto ja tutkintojärjestelmä halutaan yhdenmukaistaa. Yksityiskoulut on käytännöllisesti katsoen tappelut. Hallinnollisesti niitä vielä on, mutta pedagogisesti niiden pitää olla miltei tarkkaan valtion koulujen kaltaisia. Tämä merkitsee esim., ettei kristillistä ihmiskatsomusta tunnusteta niin arvokkaaksi, että sen varaan saisi perustaa kouluja. Väitetään, että tendenssinä on ylhäältä päin suunnitella ja ohjata jo vapaata sivistystyötäkin — mikä paradoksi!

Kasvatuseräjäjärjestelmän yhdenmukaistaminen edellyttää yhden ihmiskäsityksen tai -katsomuksen omaksumista. Sellaista ei vielä ole lyöty kiinni, siksi kai sitä nyt etsitään.

Mikä tässä on kaiken takana? Yksi syy on varmaan byrokratia, jonka olemukseen kuuluu yhdenmukaistaminen, koska se tekee hallinnon helpommaksi. Syvempänä syynä on eh-

kä poliitikkojen pyrkimys kansan yhdistämiseen; siksi puolueet ovat lähestyneet toisiaan. Tähän taas saattaa vaikuttaa mm. halu pitää koko kansa samalla ulkopolitiittisella linjalla. Minkälainen kuva tahdotaan kasvatuksen keinoin juurruttaa jokaiseen, on vaikea nähdä. Se kai on kuitenkin selvää, että korostetusti tulee esiin *homo technicus*. Kapitalistit ja kommunistit, työnantajat ja työntekijät ovat yhtä mieltä siitä, että taloudellisen kasvun pitää loppumattomasti jatkua ja että täystyöllisyys on toteutettava (pientä työvoimareserviä lukuunottamatta, lisäävät kapitalistit). Työttömyyden hävittämiseksi tarkoitetaan varsinaisesti vain uusien työpaikkojen luomista tuotantoon, ei henkisen kulttuurin aloille. Ei esim. yliopistoihin perusteta uusia virkoja työttömyyden torjumiseksi.

Sanomastani käy jo ilmi, etten hyväksy menossa olevaa kehitystä ja sen pohjana olevaa ajatusta, että on vain yksi ihmiskäsitys ja -katsomus (tai että muita ei saa ottaa kasvatuksen pohjaksi).

## *Humanistinen ihmiskatsomus*

Jos ainoaksi ihmiskatsomukseksi asetetaan humanistinen ihmiskäsitys, tavallaan hyväksyn sen, koska tämä on liberaalinen katsomus, joka ei kiellä olemassaolon oikeutusta muilta katsomuksilta. Nämä saattavat olla sellaisia, ettei synny ristiriitaa humanismin kanssa (esim. tietynlainen kristillinen ihmiskatsomus). Vaikka ristiriitaa olisikin (esim. tietynlainen marxilainen ihmiskatsomus), humanisti taistelee niitä vastaan aseena se ainoa ase, jonka humanisti Erasmus Rotterdamilaisen mukaan voi hyväksyä, nimittäin *sermo*, puhe, ei esim. tukahduttavat kasvatuspoliittiset toimenpiteet.

Mutkattominta on kuitenkin sanoa, että aikuiskasvatuksen suunnittelun pitää lähteä niiden ihmiskatsomusten tunnustamisesta, jotka aikuiskasvatuksessa ovat olemassa (kristillinen, marxilainen, humanistinen, työväenluokan, maanviljelijäväestön). Valtiovallan ei pidä panna niitä mihinkään arvojärjestykseen. Tämä on ollut aikuiskasvatustalouksellamme periaatteena ja siksi sen voidaan sanoa rakentuneen humanistiselle ihmiskatsomukselle. Tällä pohjalla humanistis-demokraattisella kulttuuripluralismin pohjalla, tulisi edelleenkin seistä ja luopua totalitaarisista pyrkimyksistä, ja yhden ihmiskatsomuksen etsinnästä.

Vaikka aikuiskasvatustalouksellamme pitää mielestäni rakentua humanismin pohjalle mainit-

semassani merkityksessä, se ei saa tarkoittaa sitä, että valtio suosisi erityisesti esim. humanistisia kansanopistoja muita vastaan. Meidän humanistien pitää taistella aikuiskasvatuksessa havaitsemiamme epähumanistisia piirteitä vastaan tukeutumatta valtioon, siis vain aatteellisella tasolla. Meidän on harjoitettava myös itsetutkistelua, jotta oma ihmiskatsomuksemme olisi todella humanistinen.

Kantani merkitsee, että vapaalla sivistystyöllä pitää olla laaja autonomia niin että voidaan vapaasti valita erilaisia ihmiskatsomuksia. Sitä ei saa integroida yhteiskuntapolitiikan osaksi.

Aikuiskasvatus-lehti kysyi: ”Onko ihmiskuva tarkoituksenmukainen perusta yhteiskunnalliselle suunnittelulle ja aikuiskasvatuksen kehittämiseksi?” Vastaus riippuu toisaalta ihmiskuvasta, toisaalta yhteiskuntasuunnittelusta. Jos tavoitteeksi asetetaan esim. nopean taloudellisen kasvun yhteiskunta, humanistinen ihmiskatsomus tuskin sopii sen perustaksi. Valtiolla ja talouselämällä on tietenkin oikeus panna toimeen kasvuun tähtäävää koulutusta ja omaksua sen perustaksi materialistinen ihmiskatsomus, jossa materiaaliset arvot ovat ylinnä. Tällaista koulutusta voidaan harjoittaa myös vapaan sivistystyön puitteissa, mutta tällöin vaanii vaara, että humanistinen ihmiskäsitys hämärtyy.

Aikuiskasvatuksen perustaksi humanistinen ihmiskatsomus saattaa riittää, jos se piirretään niin avaraksi, että siinä otetaan huomioon itsensä kehittämisen lisäksi myös ihmisen tehtävät kansansa ja ihmiskunnan jäsenenä.

## *Ihmiskatsomuksen kriisi*

Onko nyt erityisiä syitä pohtia ihmiskatsomusta? Eivätkö esim. kristilliset kansanopistot tiedä, minkälainen pitäisi olla sen kristillisen ihmiskäsityksen, jolle ne työnsä rakentavat? Tai onko työväenliikkeen sivistystyö ymmällä ihmiskatsomusta koskevassa kysymyksessä? Vai onko ihmiskatsomus tullut puheenaiheeksi vain siksi, että pelätään valtion taholta tyrkytettävän yhtä ihmiskatsomusta?

Oli miten oli, aikuiskasvatuksen tulee ottaa huomioon myös yhteiskunnassa vallitsevat ihmiskatsomukset. Kun ihminen tulee opintokerhon kokoukseen, hän tuo tuliaisiksi jonkin ihmiskuvan, ja kun hän taas palaa kotiinsa ja yhteiskuntaan, hän joutuu kohtaamaan joitakin ihmiskatsomuksia.

Yhteiskunnassamme onkin kriisitilaa joutuneita ihmiskatsomuksia, ennen kaikkea se katsomus, että ihmisen on oltava yhä enem-

män tuottava ja kuluttava olento. Puhutaan myös keski-ikäisen miehen kriisistä ja uuden naiskuvan rakentamisesta. Vanhat ihmiset ovat joutuneet kysymään, mikä on heidän asemansa, merkityksensä ja tehtävänsä tuotantokoneistosta ja työelämästä jo poistuneina. Yksi yhteinen syy näihin kriiseihin on yhteiskunnan teollistuminen.

Yhteiskunnan muuttuminen siis saattaa vaatia ihmiskatsomuksien uudistamista, mikä voi olla hyvinkin kipeä prosessi.

Olemme kai yksimielisiä siitä, että aikuiskasvatuksen tulisi auttaa ihmisiä kun heidän ihmiskatsomuksensa on joutunut kriisiin. En pohdi tässä sitä varmaan vaikeata kysymystä, miten tämä voisi tapahtua. Edellytyksenä ilmeisesti on, että aikuiskasvattajat ovat selvillä ihmiskatsomuksen problematiikasta.

## *Andragoginen antropologia*

Filosofinen antropologia on yleinen oppi ihmisestä. Pedagoginen antropologia tarkastelee ihmistä kasvatuksen näkökulmasta, ja andragoginen antropologia on siitä se osa, joka käsittelee aikuista.

Filosofisesta ja pedagogisesta antropologiasta on suunnattomasti tietoa yli kahden vuosituhannen varrelta ja sitä rupeaa olemaan aika paljon myös andragogisen antropologian alalta. En näe siinä sellaisia ”valkoisia läiskiä”, jotka olennaisesti häittäisivät käytännön kasvatustyötä. Tietenkin tutkimustyötä edelleen tarvitaan jo siitä syystä, että yhteiskunnan kehitys nostaa esiin uusia ongelmia. Mutta ensiluokkaisen tärkeä on kysymys, miten tiedon valtamereistä ja tiedon tulvasta saataisiin aikuiskasvattajien käyttöön juuri sellaista tietoa, jota he tarvitsevat.

Mitä tietoa siis aikuiskasvattajat tarvitsevat (subjektiivisesti ja objektiivisesti) ihmiskäsitteistä ja ihmiskatsomuksista?

En osaa tähän vastata kuin korkeintaan jotain ylimalkaista. Selvältä näyttää, että kaikki aikuiskasvattajat tarvitsevat jotakin yleistä ja yhteistä perustietoa ja että he toisaalta tarvitsevat sellaista erityistietoa, joka on relevanttia heidän erityisen asemansa ja erityisen tehtävänsä kannalta (esim. kansalaisopistojen rehtorit ja eri aineiden opettajat).

Aikuiskasvatuksen tutkijoiden pitäisi siis yhteistoiminnassa tuottaa helppolukuisia julkaisuja, jotka on tarkoitettu kaikille aikuiskasvattajille ja toisaalta erityisryhmille. Niiden pitäisi olla omakohtaiseen pohdintaan innostavia. Käsiteltävät kysymykset pitäisi valita läh-

temällä toisaalta aikuiskasvattajien subjektiivisista tarpeista, toisaalta siitä, mitkä kysymykset tutkijoiden mielestä ovat objektiivisesti tärkeitä.

## *Ajankohtaisia asioita*

Esitän seuraavassa muutamia ajankohtaisia hajamietteitä ihmiskuvasta ja -katsomuksesta.

Olen vahvasti vakuuttunut siitä, että se ihmiskatsomus, joka on kasvuideoologian pohjalta, on ajautumassa umpikujaan, vaikka esim. työmarkkinajärjestöt pitävät siitä vielä kiinni kynsin hampain. Tämän katsomuksen aatehistorialliset juuret ovat toisaalta protestantismissa, toisaalta marxismissa, jotka korostavat ylenmäärin työnteon merkitystä ihmisenä olemisessa (Marxilta on kuitenkin löydettävissä myös toisenlainen aristoteelishumanistinen ihmiskatsomus). Pidän selviönä, että ennen pitkää täytyy perusteellisesti tarkistaa kasvuideoologian ihmiskatsomusta, ja näen siinä tärkeän haasteen aikuiskasvatukselle.

Tapio Vaherva ei käsittele kirjoituksissaan aikuisen uskonnollista kehitystä. Piispa Eino Sormunen mainitsi, että hän sai paljon kirjeitä, jotka kertoivat ihmisten uskonnollisesta häiriintyneisyydestä tai kehittymättömyydestä (en muista enää, mitä sanaa hän käytti). Samanlaisia kirjeitä minäkin olen saanut Aamulehden kolumnistina. Voitaisiinko tällaisten ihmisten hyväksi tehdä jotakin aikuiskasvatuksessa?

Vaherva, joka viittaa Sirkka Hirsjärven analyysiin ihmisen olemuksesta, ei juuri kiinnitä huomiota siihen, että ihminen on myös vaarannettu olento, kuten Joachim Bodamer sanoo (*Der gefährdete Mensch*, 1968). Ihminen on altis ei ainoastan ruumiin ja mielen sairauksille, vaan myös itsetuholle. Minusta näyttää, että Hirsjärven piirtämä kuva ihmisestä on liian valoisa. Enempää tähän kajoamatta viitataan vain Oiva Ketosen sanoihin: ”Ihminen ei tule tietoiseksi vain siitä mikä on. Hän tulee tietoiseksi myös tuntemattomasta, jonka takana on outoja mahdollisuuksia. Tietoisuuden maailma on periaatteessa tasapainoton.” (Ihmisenä olemisesta, 1981). Joitakin kasvatuksellisia johtopäätöksiä kai tästäkin ihmisen olemuksen ominaisuudesta pitäisi tehdä varsinkin kun tendenssi itsetuhoon on nykyaikana suuresti vahvistunut.

Eksistenssifilosofian mukaan ihmisenä olemisen on olemista kuolemaan, *Sein zum Tode* (Heidegger). Todisteena ihmisen irrationaalisuudesta on, että varsinkin amerikkalainen ihminen koettaa kaikin tavoin peittää tämän osan ihmiskuvasta.



# Todellisuudelle vieras, näköalaton ihmiskuva valtiolliseen käyttöön

*Virkkunen, Jaakko. 1982. Todellisuudelle vieras, näköalaton ihmiskuva valtiolliseen käyttöön. Aikuiskasvatus 2, 1, 7–10. — Artikkelissa analysoidaan Tapio Vahervan aikuiskoulutuksen johtoryhmän toimeksiannosta valmistamaa muistoa ihmiskuvasta, sen lähtökohdista ja tarkastelutavasta. Muistio nähdään vieraaksi arkitodellisuudelle ja eikä sen tieteellistä kuvausta pidetä riittävän selitysvoimaisena. Myös aikuiskasvatuksen perinteiset sivistyspäämäärät on muistiossa sivuutettu.*

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä on asettanut yhdeksi ohjaamansa kehittämistyön tehtäväksi aikuiskoulutuksen ihmiskuvan määrittelyn. Saadakseen tähän aineistoa johtoryhmä on tilannut apulaisprofessori Tapio Vahervalta ihmiskuvaa koskevan muistion. Muistio on saatettu sekä aikuiskoulutuksen kehittämistä suunnittelevien toimikuntien käyttöön että julkisen keskustelun kohteeksi. Keskustelua aikuiskoulutuksen suunnittelun perusteista tarvitaan ja epäilemättä muistion julkaiseminen antaa siihen aihetta. Keskustelussa on syytä arvioida sekä hahmotetun ihmiskuvan ”näköisyyttä” että sen tehtävää suunnittelu-prosessissa.

## Ihmiskuva ja suunnittelu

Yhteiskuntapoliittisen suunnittelun vastakaisia perusfilosofioita on luonnehdittu käsitteillä rationalistinen ja inkrementalistinen suunnittelu. Inkrementalistinen suunnittelu on pelkistetyimmillään poliittisten voimasuhteiden sanelemaa tilannekohtaista erillisongelmien ratkaisemista ja intressien yhteensovittamista. Rationalistinen suunnittelu pyrkii puolestaan asettamaan pitkäjänteisesti tavoitteita ja hahmottamaan niihin johtavia toimintalinjoja. Tieteellisen tiedon merkitys on inkrementalistisessa suunnittelussa pakostakin hyvin

---

On myös ideologioita, joiden ylläpitäjät koettavat istuttaa toisten ihmisten mieleen väärän kuvan ihmisestä.

Käsitykseni on, että aikuiskasvattajille olisi hyödyksi nähdä, minkälainen ihmiskuva ja -katsomus on ollut aikojen kuluessa aikuiskasvatuksen ja sen eri lohkojen pohjalla (A. Peltonen käsittelee koulunuudistuksen ihmiskäsitystä väitöskirjassaan 1979). Jos tällaisessa historiallisessa tutkimuksessa selvitettäisiin myös, mistä kuvat ja katsomukset ovat peräisin ja mitkä tekijät ovat niiden muuttumiseen vaikuttaneet, se antaisi oivallisia virikkeitä nykyhetken ongelmien pohtimiseen.

Yhteenvetona totean: Aikuiskasvatuksen perustana on erilaisia ihmiskäsityksiä ja -katsomuksia. Aikuiskasvatuksen tehtävänä on selvittää ja syventää sen piiriin tulevien ihmiskäsitystä ja -katsomusta. Sen tehtävänä on myös kriittisesti tarkastella yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä ihmisestä ja auttaa tarpeen tullen niiden tarkistamisessa ja uudistamisessa. Aikuiskasvatusinstituutioilla ja aikuiskasvattajilla pitää tietenkin olla kriittinen asenne myös omiin ihmiskävietyksiinsä ja -katsomuksiinsa, sillä mikään niistä ei voi ainakaan yksityiskohdissaan olla valmis ja lopullinen.

toissijainen. Sen tehtäväksi jää helposti vain oikeuttaa ja perustella muin perustein tehtyjä ratkaisuja. Rationalistisessa suunnittelussa tieteen rooli on keskeisempi. Sen tulisi antaa todellisuudesta tietoa, joka auttaa osoittamaan realistisia kehitysmahdollisuuksia ja keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi.

Koulujärjestelmämme uudistamisen suunnittelu 1970-luvulla oli lähtökohdiltaan hyvin rationalistista. Vuoden 1971 koulutuskomitean ja aikuiskoulutuskomitean työt ovat tästä hyviä osoituksia. Suunnitelmien jatkokäsittelyyn ja myöhempään suunnittelutyöhön on monestakin syystä tullut lisääntyvässä määrin inkrementalistisia piirteitä. Puolueet ja eturyhmät neuvottelevat pienistä osaratkaisuisista rohkenematta asettaa laaja-alaisia, kauas tulevaisuuteen suuntautuvia päämääriä.

Se, että aikuiskoulutuksen johtoryhmä teettää suunnittelutyönsä pohjaksi teoreettisen muiston aikuiskoulutuksen ihmiskuvasta, tuntuu heijastavan rationalistista suunnittelua. Mutta pyritäänkö aikuiskoulutuksen suunnittelussa todella rationalistiseen otteeseen ja luoko muistio sellaisen toteuttamiselle edellytyksiä? Vai tarvitaanko tuota ihmiskuvaa vain perustelemaan jo käytännössä hahmottunutta linjaa? Luettuani apulaisprofessori Vahervan muistion, pidän jälkimmäistä vaihtoehtoa todennäköisempänä.

## *Tieteellisen ihmiskuvan mahdollisuudesta*

”Aikuiskoulutuksen ihmiskuva” sisältää koko joukon sinänsä kiinnostavia ja ilmeisesti paikkansapitäviä tietoja. Kuvassa eivät yksityiskohdat sinänsä kuitenkaan koskaan ole ratkaisevia. Näköisyys syntyy kokonaisuuden perusteella. Vahervan muistion kokonaisuuden määräävät sen perustavanlaatuiset lähtökohdat. Niistä on syytä keskustella enemmän kuin yksityiskohdista etenkin, kun muistion laatija ei liiemmin erittele ottamansa tehtävän edellytyksiä eikä perustele lähtökohtiaan.

Muistion tarkoituksena on luoda tieteelliseen tietoon perustuva kuva aikuisesta ja tämän mahdollisuuksista koulutuksen suunnittelua varten. Ensimmäiseksi herää kysymys, miksi johtoryhmä tilaa erikseen muistion ihmiskuvasta eikä aikuispedagogiikasta ja didaktiikasta. Sisältyyhän kaikkiin pedagogisiin teorioihin enemmän tai vähemmän julkituotuna tietty ihmiskuva. Ajanmukaisen aikuispedagogisen ja didaktisen kokonaisnäköisyyden hahmottaminen olisi johtanut suurem-

min aikuiskoulutusta koskeviin päätelmiin ja päätelmät olisivat epäilemättä tulleet myös paremmin perustelluiksi. Jos johtoryhmän mielenkiinto taas todella on suuntautunut juuri ihmiskuvaan, olisi hyödyllisempää ehkä ollut vertailla tärkeimpien pedagogisten ja didaktisten teoriasuuntausten taustalla vaikuttavia ihmiskuvia kriittisesti toisiinsa ja tarjolla olevaan tutkimustietoon. Laadittu muistio jää pedagogista keskustelua ajatellen kovin irralliseksi.

Ihmiskuvan luomiseen liittyy vaikeita filosofisia ja teoreettisia kysymyksiä. Kirjoittaja pyrkii väistämään ne erottamalla toisistaan jyrkästi tosiasiatiedot ja arvot sekä keskittymällä edellisiin. Näin on määrä päästä ideologisten ja teoreettisten kiistojen yläpuolelle puolueettomien tosiasioiden maailmaan.

Tieteellinen kuvaus ja arkiarjattelu eivät eroa toisistaan ensisijassa siinä, että tieteellisen kuvauksen yksityiskohdat olisivat varmemmin paikkansapitäviä, vaan siinä, että kuvauksessa käytetyt käsitteet ja mallit ovat selitysvoimaisempia, tuovat esiin olennaisempia asioita. Tieteellisen ihmiskuvan tulisi osoittaa, mitkä tekijät tekevät ihmisestä sen, mikä hän on ja mitkä tekijät määräävät ihmisen kehityksen dynamiikkaa. Tieteellisen ihmiskuvan tulisi tehdä ymmärrettäväksi ihmisen nykyisten tunnuspiirteiden synty sekä ihmisyyden moninaiset ilmenemismuodot. Olennaiseen osuva tieteellinen kuva avaisi myös näköaloja ihmisten tulevan kehityksen realistisiin mahdollisuuksiin. Tähän tuskin päästään ottamatta lähtökohdaksi sitä, että ihminen on historiallisesti muuttuva kulttuuriolento.

Tieteellinen ihmiskuva ei voi tuoda esiin jotain olennaista uutta ja olla kuitenkin arvojen kannalta neutraali. Toisin kuin todellisuus itse, kuva on myös katsojan näkökulmasta riippuvainen. Yhteiskunnassa kilpailevat eri väestöryhmien erilaisista elämänoiloista ja intresseistä nousevat, eri poliittisten ja aatteellisten liikkeiden ihmiskuvat sekä ihmistieteiden erilaiset teoreettiset suuntauksat. Jokaisella ihmiskuvalla on joitain seuraamuksia yhteiskunnan käytäntöjen kannalta. Tieteellinen ihmiskuva voi siksi hahmottua vain asteittain tieteellisen väittelyn ja yhteiskunnallisen käytännön prosessissa. Jokainen tieteellinen ihmiskuva on samalla aiempien tieteellisten ihmiskuvien kritiikkiä. Samalla se yleensä on joidenkin yhteiskunnallisten käytäntöjen latenttia puoltamista tai kritiikkiä. Yritys asettaa tuon prosessin ulkopuolelle ja esittää sen ristiriidoista vapaa, pysähtynyt ihmiskuva, joka ei ota kantaa muihin esitettyihin näkemyksiin heijastaa mieles-

täni joko kirjoittajan kyvyttömyyttä tiedostaa teoreettiset ja ideologiset lähtökohdansa tai halua jättää ne tietoisesti tarkastelun ulkopuolelle. Todempaan ihmiskuvaan päästäisiin erittelmällä, miten erilaiset ihmiskuvat ovat syntyneet historiallisesti erilaisista ideologisista ja teoreettisista lähtökohdista, arvioimalla käytettyjä perusteita ja puolustamalla sen jälkeen valittua käsityskantaa.

## Vahervan ihmiskuva

Entä millaisina sitten näyttäytyvät Vahervan idologiset ja teoreettiset lähtökohdat hänen laatimassaan ihmiskuvamuistiossa.

*Ensimmäinen* silmiinpistävä piirre on juuri kuvan ristiriidattomuus ja staattisuus. Lukija saa sen harhaisen käsityksen, että tieteellisen ihmiskuvan muodostumisessa on ensisijassa ollut kysymys luotettavan faktatiedon asteittaisesta kasaantumisesta. Sanallakaan muistiossa ei viitata siihen, että siinä käsitellyistä asioista on eri yhteiskuntapiireillä kovin erisuuntaisia käsityksiä ja että tiedeyhteisössä käydään ko. kysymyksistä kärkävää keskustelua. Kirjoituksesta ei myöskään käy ilmi, miten käsitykset ovat historiallisesti muuttuneet.

*Toinen* silmiinpistävä piirre "aikuiskoulutuksen ihmiskuvassa" on sen aikaan ja paikkaan sitomaton, abstrakti tarkastelutapa. Siihen liittyy olennaisena piirteenä ihmisten tarkasteleminen irrallisina yksilöinä, jotka joutuvat asenteidensa, arvojensa, perittyjen lahjojensa ym. seikkojen perusteella erilaisiin rooleihin. Yhteiskunta kuvataan hämäränä ihmisten ulkopuolella olevana näyttämönä, jossa annettuja rooleja on määrä näytellä. Se ei ole ihmisten moninaisten suhteiden ja yhteistointojen järjestelmä. Jo lähtökohta näyttää edellyttävän, että ihmisellä on vain yksilöllisiä, privaatteja intressejä, ja että ihmisten välillä ei ole mitään kiinteitä keskinäisiä suhteita. Vaherva abstrahoi yksilön tarkastelussa kaiken, mikä sitoi tämän tavalla tai toisella tiettyyn historialliseen tilanteeseen ja tiettyyn yhteiskunnalliseen asemaan. Kuvaavaa on, että rooleja määrittelevinä determinanteina ei esitetä sellaisia suomalaisen yhteiskunnan tämänhetkiseen todellisuuteen liittyviä seikkoja kuin onko "yksilö" sattunut syntymään pienviljelijän kymmenenneksi lapseksi pohjois-Suomeen, teollisuuskonsernin omistajan pojaksi Kulosaareen jne. Kuitenkin:

"Eikä ihminen synny ihmiskuntaan. Hän syntyy tähän perheeseen, joka kuuluu tähän yhteiskuntaluokkaan, tässä kansakun-

nassa, tänä kansakunnan tiettyinä ajankohdina." (Snellman 1931, 198)

Vaherva ei näe yksilöä historiallisen kehityksen tuloksena nykyvaiheeseensa kehittyneen yhteiskunnan taloudellisen, sosiaalisen ja poliittisen järjestelmän tiettyyn asemaan ja tilanteeseen sijoittuneena, tietoisesti toimivana jäsenenä. Kovin ontolta kuullostaa sen vuoksi muistion esipuheen toivomus, että aikuiskoulutuksen suunnittelija kykenisi esitetyn analyysin avulla asettumaan aikuisen asemaan. Kenen aikuisen vai aikuisenko yleensä? Mieltä olisi tietysti asettua esim. nuoruutensa sodassa viettäneen, pientilansa sodan jälkeen myyneen ja nyt kaupungissa asustavan työllisyyskursseille ohjatun kirvesmiehen, iltakoulussa opintoja jatkavan yksinhuoltajavuorotyöläisen tai liikkeenjohdon kurssille hakeutuvan, etenemistä havittelevan myyntipäällikön asemaan. Tämä edellyttäisi yhteiskuntamme konkreettista tarkastelua. Virkistäviä välähdyksiä tähän suuntaan muistiossa ovat lainaukset Sirkka Hirsjärven väitöskirjatyöstä sekä lyhyt katsaus suomalaiseen elämäntapatutkimukseen. Nämä ovat kuitenkin lähtökohdiltaan ristiriidassa päätarkasteluotteeksi valitun abstraktin roolikäsitteistön kanssa. Päälimmäiseksi jää siksi ontto kehotus suunnittelijalle eläytyä koulutettavan "maailmaan".

*Kolmas* keskeinen piirre ihmiskuvassa on mielestäni — kirjoittajan eräistä vastakkaisista korostuksista huolimatta — sen epähumanistisuus. G. H. von Wright asettaa humanismille kaksi keskeistä määrettä: ihmisen kunnioittamisen ja sivistyksen kunnioittamisen ihmisyyden korkeimpana ilmauksena (Wright 1981, 16—17.). Kirjoittajan asenne saattaa hyvinkin olla pohjimmiltaan ihmistä kunnioittava, mutta humanismin toiseen perusmääreeseen, sivistyksen kunnioittamiseen, muistiossa ei ole pienintäkään viittausta. Kun kysymys on aikuiskoulutuksen ja sen myötä vapaan sivistystyön kehittämisen perustaksi laaditusta ihmiskuvasta, tämä on sekä käsittämätöntä että tyrmistytävää. Tarvitaanko suomalaisen aikuiskoulutuksen suunnittelun pohjaksi todella ihmiskuvaa, joka ei näe ihmistä historiallisesti kehittyvänä kulttuuriolentona, joka juuri sivistystä omaksumalla ja luomalla luo myös oman ihmisyytensä? Onko meillä varaa irroittautua suomalaisen kasvatustieteen parhaista perinteistä. Snellman esitti aikanaan mahtavan näkemyksen ihmisestä sivistyksen avulla rajoittuneen yksilöllisen lähtökohdansa ylittävänä, kehittyvän ihmiskunnan jäsenenä. Tulisiko tuo ihmiskuva korvata aikuisen roolien kaavamaisella erittelyllä?

## **Päätelmät ihmiskuvasta**

Vahervan abstraktista yksilökeskeisestä otteesta on seurauksena ettei hän kykene tuomaan esiin mitään yhteiskuntamme aikuisten tämän hetken todellisia ongelmia eikä myöskään osoittamaan mitään realistisia perspektiivejä niiden ratkaisemiseen. Ajasta ja paikasta irroitettava tarkastelutapa päin vastoin johdattaa selvästi väärin suosituksiin. Tällainen on mielestäni esim. normaaleissa elinoloissa tapahtuvan oppimisen voimakas korostaminen ja muodollisen koulutuksen arvon kiistäminen. Näkemys, että jokainen yksilö voi itse ohjata omaa oppimistaan. Tieteen lisääntyvä tuotannollinen hyväksikäyttö ja nopea teknologinen kehitys päin vastoin tekevät juuri järjestelmällisen opetuksen entistä tärkeämmäksi. Kukaan ei voi omaksua uutta teoreettista tietoa ja tekniikkaa elämän tarjoamissa runsaissa oppimistilanteissa ilman järjestettyä opetusta.

Kokonaan toinen kysymys on, miten järjestelmällinen opetus tuotaisiin lähemmäksi käytännön elämää. Muistio ei tartu peruskysymyksiin: miten aikuiskoulutus voisi olla mukana vapauttamassa eri tavoin ja eri syistä henkisesti kahlittuina olevia ihmisiä aktiiviseen rakentavaan toimintaan, mitä mahdollisuuksia aikuiskoulutuksella on auttaa ihmisiä ymmärtämään ja hallitsemaan paremmin sitä maailmaa ja yhteiskuntaa jossa he elävät. Aikuisten konkreettisten ongelmien erittelyn sijasta muistio tarjoaa näköalaksi vain erilaisiin rooleihin sopeutumista.

Kun tarkastelusta puuttuu kokonaan näkökulma yhtäältä sivistyksen koulutuksen sisältönä ja toisaalta suomalaisen yhteiskunnan tämän hetken olennaisiin ongelmiin koulutustarpeiden perustana, kutistuu ihmisarvon korostus muistiossa tekniseksi vaatimukseksi, että yksilön on itse saatava asettaa koulutuksensa tavoitteet ja ohjata koulutusprosessia. Opetuksen edellyttämä ohjaus ymmärretään vain

opettajan tai yhteiskunnan perusteettomaksi vallankäytöksi ja holhoamiseksi. Tarkasteluun ei oteta lainkaan sitä mahdollisuutta, että asiat sinänsä asettaisivat vaatimuksia, että opettaja ei asettaisi yksilön intresseille vastakkaisia vaatimuksia, vaan edustaisi ja konkretisoisi elämän ja yhteiskuntakehityksen tälle asettamia haasteita. Opetuksen tulee antaa opiskelijoille välineet määrätietoiseen itsenäiseen opiskeluun. Opetuksen on osoitettava opiskelijoille mahdollisimman tehokas tapa hankkia ne tiedot ja taidot, joita he tarvitsevat voidakseen tietoisesti hallita elämänsä ja osallistua yhteiskunnan toimintaan. Vaherva korostaa sitä, että aikuisten tulisi voida itse asettaa itselleen tavoitteita, mutta hän ei lainkaan käsittele tietoisuuden, orientoituneen opiskelun edellytyksiä.

Entä millaista aikuiskoulutuksen käytäntöä voitaisiin perustella Vahervan laatimalla ihmiskuvalla. Tuskinpa tuo aikuiskoulutus asettaisi ainakaan ensimmäiseksi tehtäväkseen tieteellisen, taiteellisen ja yhteiskunnallisen sivistyksen saattamista systemaattisesti laajojen kansalaispiirien omaisuudeksi. Tuskinpa se keskittyisi kansalaisten laajaan poliittiseen aktivointiin, vaan eri tavoin alistetussa asemassa olevien nostamiseen entistä enemmän oman kohtalonsa herroiksi. Paremminkin tuntuu siltä, että se suuntautuisi antamaan sopeutumisen ja selviämisen avaimia mitä erilaisimpiin rooleihin ja elämäntilanteisiin sekä tyydyttämään yksilöiden moninaisia privaatteja intressejä. Se ei ehkä kytkeytyisi niin kiinteästi kuin nykyinen vapaa sivistystyö erilaisiin yhteiskunnallisiin ja aatteellisiin liikkeisiin. Se olisi ehkä aikuiskoulutusta, jossa saa osallistua, mutta joka ei anna valmiuksia laajasti vaikuttaa asioihin.

### **Lähteet:**

- Snellman, J.V. 1931. Kasvatusopilliset luennot. Kootut teokset XI. Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo.
- Vaherva, T. 1981. Aikuiskoulutuksen ihmiskuva. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. Helsinki.
- von Wright, G.H. 1981. Humanismi elämänasenteena. Otava.

## **Keskustelutilaisuus ihmiskuvasta**

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran vuosikokous pidetään tiistaina 30.3.82 klo 19.00 Helsingissä ravintola Fennian Empire-kabinetissa. Vuosikokouksen jälkeen pidettävässä tilaisuudessa keskustellaan aikuiskasvatuksen ihmiskuvasta. Alustuspuheenvuorot: kulttuuriasiainneuvos Paula Tuomikoski ja apul. prof. Tapio Vaherva. Keskustelutilaisuus alkaa n. klo 19.15. Kaikki aiheesta kiinnostuneet ovat tervetulleita!

# Välittömyyden myytti ja ihmiskuva

*Eskola, Antti. 1982. Välittömyyden myytti ja ihmiskuva. Aikuiskasvatus 2, 1, 11–13. — Artikkelissa tarkastellaan ihmiskuvaan liittyviä ongelmia sosiaalipsykologian näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää välittömyyttä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ns. intiimisuuden myyttiä ja ihmisenä olemisen ongelmia. Pyrkimykset ihmisten ja inhimillisen vuorovaikutuksen kehittämiseen nähdään haasteena aikuiskasvatukselle.*

Koska en ole aikuiskasvattaja, tuntuisi kei-notekoiselta pohdiskella ihmiskuvaproblemaatiikkaa nimenomaan aikuiskasvatuksen näkökulmasta. Mutta ehkä se ei ole tarpeenkaan. Kenties on avartavaakin aikuiskasvattajien lehdessä katsoa, miten jonkin lähitieteen — tässä tapauksessa sosiaalipsykologian — edustaja joutuu miettimään ihmiskuvaan liittyviä ongelmia omassa työssään, olkoonkin että kyse on lähinnä tutkimustyöstä.<sup>1</sup>

Sellaiset yleiset pohdinnat, joita toimituksen esittämät kysymykset ehkä ovat omiaan virit-tämään, herättävät minussa pelon, että ihmiskuvapohdiskelut irtautuvat käytännön todellisuudesta. Tällöin helposti syntyy rakenne, joka muistuttaa sitä, mitä korkeakoulututkimuksessa on kutsuttu piilossa olevaksi opetussuunnitelmaksi (the hidden curriculum): yhtäällä viralliset tavoitteet kuten tieteellinen ajattelu, luovuus jne.; toisaalla varsinainen opetus- ja tutkintojärjestelmä, joka suosii epä-tieteellistä tietojen mekaanista ja epäluovaa mieleenpainamista. Samalla tavoitin tutkija tai kasvattaja voi käytännön työssään toimia aivan eri ihmiskuvan pohjalta kuin mitä hän puheissaan ja kirjoituksissaan esittää — huomaa-matta edes itse ristiriitaa. Siksi laistan suoran vastaamisen ja yritän lähestyä problematiikkaa pikemminkin kautta rantain.

## *Inhimillisen toiminnan välittymismekanismit*

Tässä lyhyessä kirjoituksessa nostan esiin vain yhden ihmiskuvaan liittyvän seikan tai ulottuvuuden, nimittäin sen, kuinka paljon ihmisen tiedostusta ja toimintaa kuvaavissa malleissa annetaan sijaa erilaisille **välityksille**.

Otan heti esimerkin:

Yhdysvalloissa tehtiin 1930-luvulla joukko sentyyppisiä kokeita, joissa koehenkilöille jaettiin eräänlaisia aforismeja sisältävä kyselylomake. Kustakin ajatelmaista oli mainittu, kuka tunnettu henkilö sen oli lausahantanut. Koehenkilöä pyydettiin merkitsemään kunkin aforismin kohdalle hyväksyikö hän tuon ajatuksen vai ei.

Henkilöt eivät tienneet, että he saivat hiukan erilaisia lomakkeita. Ajatelma, joka yhdessä lomakkeessa oli merkitty esimerkiksi Thomas Jeffersonin sanomaksi, saattoi toisessa esiintyä V.I. Leninin lausumana. Edellisessä tapauksessa henkilöt hyväksyivät lauseen useammin kuin jälkimmäisessä. Ilmiö selitettiin sillä, että amerikkalaisessa opiskelijassa hänen maansa entisen presidentin nimeen on ehdollistunut positiivisia ja Leninin nimeen negatiivisia tunteita. Ehdollistuneen reaktion yleistymisen myötä myös Jeffersonin lausumaksi luultu ajatus herättää hyväksyvän reaktion ja Leninin lausumaksi luultu ajatus torjuvan reaktion — aivan yhtä välittömästi kuin Pavlovin kuuluisissa koirakokeissa ruokaan ehdollistettu äänimerkki saa koiran syljen valumaan.

Solomon E. Asch toisti 40-luvulla tämän kokeen sillä lisäyksellä, että koehenkilöitä pyydettiin lopuksi kirjoittaamaan pieni esse kunkin ajatelman sisällöstä. Eräs aforismi kuului suunnilleen seuraavasti: ”Pieni kapinointi silloin tällöin on vain hyväksi ja poliittiselle maailmalle yhtä tarpeellinen kuin mitä myrskyt ovat fyysiselle maailmalle”. Luullessaan lau-

<sup>1</sup>Tässä esitettävät ideat nousevat työstä, joka kuluva vuonna ilmestyy kirjana nimeltä *Vuorovaikutus, muutos, merkitys* (kustantajana Tammi, Ruotsissa Almqvist & Wiksell).

setta Jeffersonin sanomaksi koehenkilöt olivat hyväksyneet sen useammin kuin luullessaan sitä Lenin-sitaatiksi. Mutta kyse ei ollutkaan vain ehdollistuneen reaktion yleistymisestä. Esseet nimittäin osoittivat, että koehenkilöt olivat tulkinneet ajattelman eri tavoin riippuen siitä, kenen sanomaksi he sitä luulivat. Jeffersonin lausumana sanan ”kapinointi” ajateltiin tarkoittavan vaaleissa ilmaista poliittista protestia, Leninin lausumana vallankumousta. Koehenkilöt eivät reagoineet Pavlovin koirien tapaan siihen ärsykelaaseeseen joka heidän eteensä pantiin, vaan he tulksivat lauseen ja reagoivat itse asiassa eri ärsykkeisiin. Vaikutus ei tapahtunut välittömästi ja mekaanisesti vaan **kognitiivisten tekijöiden välittämänä.**

Kun puhutaan ihmiskuvasta yleisesti, on kai toki jokaisen pakko myöntää, että ihminen on ajatteleva, tiedostava, merkityksiä antava ja niihin reagoiva sekä tässä kaikessa kieltä välineenä käyttävä olento. Sama myöntäjä saattaa kuitenkin puolustella jotain sosiobiologista hömpötystä, jonka pohjalta löytyy otaksuma, että ihmisen toimet muka olisivat yhtä välittömästi ja mekaanisesti laukeavaa reagointia avainärsykkeisiin kuin mitä eläinten vaistotoiminnat ovat.

Tietoisuuden välittävän merkityksen myöntävistä puheista huolimatta myös tieteelliset kokeet samoin kuin opetuskin usein rakennetaan tavalla, jonka pohjalta löytyy kätketty kuva mekaanisesti ja välittömästi reagoivasta ihmisestä. Koehenkilöiltä peitetään kokeen todellinen tarkoitus väärin instruktioon tai heitä puijataan soluttamalla heidän joukkoonsa kokeenjohtajan salaisia avustajia. Keskustelu ei ole sallittua; vastausreaktiot rajoitetaan vain napin painamiseen tai rastin piirtämiseen ruutuun. Näillä toimin tietoisuus ja kielen käyttö välineenä ”kontrolloidaan” ikään kuin ne olisivat vain koetta ”häiritseviä” tekijöitä. Samalla tavoin kontrolloidaan usein myös opetustilanteissa oppilaiden oma aktiivisuus. Jos se on hallinnassa — eli vain reaktiota opettajan tekoihin — se sallitaan ehkä yhtenä ”opetusmetodina”; muussa tapauksessa se määritellään häiriöksi.

Aschin kokeessa ärsykeinformaatio (aforismi) muuttuu eri koehenkilöiden tajunnassa eri tavoin ja siksi aiheuttaa heissä myös erilaisen reaktion. Tällä hetkellä vahvassa nousussa oleva kognitiivinen psykologia tutkii juuri tuollaisia ärsykeinformaation muunnoksia. Ehkä se on entistä vakuuttavammin tuomassa kognitiiviset välitykset ihmiskuvaamme.

Askelta pidemmälle menevää välittyneisyyttä tähdentää A.N. Leontjevin *Toiminta, tie-*

*toisuus, persoonallisuus,* Kansankulttuuri 1977) persoonallisuuspsykologia, joka nostaa välittäväksi tekijäksi ihmisen **yhteiskunnallisen toiminnan** ja hänen **yhteiskunnalliset,** taloudellisen järjestelmän välittämät **suhteensa.** Sosiaalipsykologiaa on samaan suuntaan kehittämissä mm. ruotsalainen Joachim Israel (*Om relationistisk socialpsykologi,* Korpen 1979). Kumpikin yritys on esimerkki hedelmällisistä aineksista joita marxilainen ajattelu tuo ihmiskuvakeskusteluun, kun tätä ajattelua ei oteta valmiina oppina, vaan metodologisena näkökulmana ihmisen tutkimiseen.

## Välittömyys — intiimisyys

Sosiaalipsykologiassa eli ihmisten välistä vuorovaikutusta tutkittaessa välittömyyden myytti ilmenee myös siinä muodossa, että erilaiset säännöt, normit ja roolit kuvitellaan suoran ja ”aidon” kommunikaation poisheitettäviksi esteiksi. Esimerkiksi erilaiset ryhmätömenetelmät näyttävät usein lähtevän käsityksestä, että roolien naamioiden, kohteliaisuus-sääntöjen yms. kulttuurikeinojen välittämät suhteet ovat ongelma, josta on päästävä suoriin ja välittömiin suhteisiin. Jos on ikävystynyt muihin, on rehellisyyden vuoksi haukoteltava vapaasti; jos tekee mieli loukata toista, on aitouden nimessä tehtävä se.

Mutta onko tämä ihmiskäsitys järkevä silloin kun puhumme pitkälle kehittyneen, siviilisoituneen yhteiskunnan ihmisistä?

Harjaannuttaminen paitsi välittyneeseen **myös** välittömään ilmaisuun ja kontaktinottoon saattaa hyvinkin olla paikallaan, kun kyseessä on selvästi terapeutin tai esimerkiksi taiteellinen koulutus. Mutta pitäisikö välittömyyttä kehittää ja suosia kaikissa yhteyksissä ihmisten läheisyyden lisäämiseksi (esim. yleinen sinuttelu)?

Amerikkalainen sosiologi Richard Sennett on 1977 ilmestyneessä kirjassaan *The Fall of Public Man* kohdistanut eri muodoissa esiintyvään läheisyyspyrkimykseen kritiikkiä, joka soveltuu myös tässä tarkoitettun välittömyys-ideologian tai -myytin värittämään ihmiskuvan kriittiseen punnintaan. Hän toteaa, että ihmis-suhteissa nykyään vaaditaan ”avautumista” ja sitä, että saadaan selville millainen toinen ihminen ”todella on”. Asioiden merkitys punnitaan sillä, kuinka vahvoja välittömiä kokemuksia ja tunteita ne yksilössä herättävät.

Intiimisyyspyrkimys on ihmisuhteissa loppujen lopuksi kuitenkin rasite. ”Koska jokai-

nen minä on jossain mitassa kauhukabinetti, voivat sivistyneet suhteet ihmisten välillä kehittyä vain siinä laajuudessa kuin himon, ahneuden ja kateuden likaiset pikku salaisuudet pidetään sisään suljettuina”, Sennett sanoo. Hän katsoo, että tavoitteena ihmisten välisissä suhteissa tulisikin olla ”elää muiden kanssa” eikä pakonomainen pyrkimys ”päästä lähelle heitä”.

Tällöin keinoksi nousee intiimisyuden sijasta kohteliaisuus. Sillä Sennett tarkoittaa ”toimintaa, joka suojaa ihmisiä toisiltaan ja kuitenkin sallii heidän nauttia toistensa seurasta.” Kohteliaisuus on sitä, että ”kohdellaan toisia ikään kuin he olisivat vieraita ja rakennetaan sosiaalinen side tämän sosiaalisen etäisyyden pohjalle”. Kohteliaisuus on myös ”naamion kantamista”. Naamioita ei tällöin nähdä esteinä, jotka on heitettävä pois läheisyyden edistämiseksi, vaan vuorovaikutuksen kehittyneinä välineinä, joita on mahdollista käyttää turvallisen sosiaalisen suhteen rakentamiseksi. Olisiko tässä virikkeitä myös aikuiskasvatukselle?

Leontjev valaisee subjektin, hänen käyttämiensä tiedostamisen välineiden ja tiedostamisen objektin välisiä suhteita kuvalla kirurgista, joka tutkii potilaan käsivarressa olevaa luotia. Ei hän tutki sitä työntämällä sormensa suoraan ja välittömästi ampumahaavaan, vaan koettimella, jonka avulla kohteesta on mahdollista tehdä hyvinkin herkkiä ja tarkkoja havaintoja.

Ihmissuhteissakaan tuskin kannattaa ihailia sellaista primitiivisyyttä, jossa työnnetään kourat toisen ihmisen sisimpään, jotta voitaisiin ”suoraan” ja ”välittömästi” tunnustella. Millainen tämä ”todella on”; tai jossa ihminen yrittää olla ”avoin” ja levittää oman sisimpänsä toisen nähtäväksi ja tunnusteltavaksi. Sellainen ihmiskäsitys ei ota huomioon ihmisen historiallista kehitystä. Alkukantaisuuden taakseen jättänyt yksilö tavoittaa toisen yksilön ainoastaan niiden käyttäytymissääntöjen välityksellä, jotka sivistyksen myötä ovat kehittyneet. Niiden avulla voidaan kehittyneen ihmisen monimutkaisia ja ristiriitaisia tunteita ja tuntemuksia toista ihmistä kohtaan ilmaista tarkemmin, vivahteikkaammin sekä siten myös todenmukaisemmin eli rehellisemmin kuin ilmaisuna köyhällä ”aitoudella”.

## *Ihmiselämän ongelmallisuus*

Välittömyyden myytti vääristää ihmiskuvaa helposti myös siltä osin kuin se ohjaa käsityksiämme tietämisen, tutkimisen ja opettamisen

arvoista asioista. Tällöin erehdytään ajattelemaan, että tärkeää on vain se, mitä yksilö välittömästi näkee ja kokee. Esimerkiksi elämäntapatutkimus ohjautuu pelkkään ihmisten ”todellisen elämän” kuvailuun arkikäsitteihin tai haastateltavien omien repliikkien siteeraamiseen sellaisenaan, ilman teorian aineistoa jäsentävää ja pintaa syvemältä valaisevaa välitystä.

Kuitenkin jo Eino Kaila tähdensi, että tietelle ovat ominaisia arkielämälle suhteellisen vieraat teoreettiset käsitteet. Ei putoamisliikettä tutkivan fyysikon tehtävä ole kuvata elämyksiä, jotka liittyvät siihen kun kypsä omena putoaa maahan. Yhtä tarpeetonta yhteiskuntatieteilijän on **tutkijana** ryhtyä tehtävään, jonka runoilija osaa paremmin. Oikeaan ihmiskuvaan kuuluu myös oikea käsitys keinoista joilla ihminen tiedostaa maailmaa. Kasvattajan ja kouluttajan työltä virheellinen käsitys vie pohjan kokonaan pois.

Ihmisen sivilisaatiokehitys on yhdeltä tärkeältä osin ihmisen etäntymistä toimintansa kohteista, monenlaisten välittävien lenkkien ja mekanismien kasvamista näiden kahden väliin. Tämä on ihmiskuvassa pakko ottaa huomioon. Ihminen on toimintansa kohteista, toisesta ihmisestä ja lopulta myös itsestään vieraantunut ihminen. Välittömillä kokemuksilla ja tuntemuksilla ei maailmaa enää ymmärretä ja hallita. Välitysketjujen kasvaessa ja haarautuessa ympärillämme on yhä enemmän asiota, jotka eivät tuota henkilökohtaisia elämyksiä vaikka ovat erittäin tärkeitä ja vaikuttavat voimakkaasti elämäämme.

Juuri tästä seuraa vaarallinen paradoksi. Sosiaalisten välitysten lisääntyminen ja monimutkaistuminen sekä tämän vieraannuttavat ja passivoivat vaikutukset panevat ajattelemaan, että olisi tärkeää tavoittaa konkreettinen ihmisyksilö, tutkia ja kuvailla hänen arkielämänsä ja -ajatteluaan. Mutta arkielämään ja -ajatteluun rajoittuminen yhtä hyvin kuin välittömästi koettavaan yksityismaailmaan sulkeutuminen estävät meitä lopullisesti ymmärtämästä ja hallitsemasta maailmaa, joka on ymmärrettävissä ja hallittavissa vain vahvoihin ja tietoisesti kehiteltyihin teorian välinein, abstraktein mallein, ihmisen välittömän ajattelukapasiteetin ylittävien tietokonesimuloinnein ynnä muin koettimin.

Välittömyyden myytti ja siihen perustuva virheellinen ihmiskuva ovat viekotelleet harhaan. Ihminen on loukussa, vieraantuminen sinetöity.

# Vapaasta kansansivistystyöstä kunnalliseen aikuiskoulutukseen?

*Sihvonen, Juha. 1982. Vapaasta kansansivistystyöstä kunnalliseen aikuiskoulutukseen. Aikuiskasvatus 2, 1, 14—20. — Vapaan sivistystyön kentällä käydään periaattellista keskustelua eri työmuotojen tulevaisuudesta ja tähän keskusteluun osallistuu tämän artikkelin kirjoittaja kansalais- ja työväenopistojen osalta. Artikkeleissa tarkastellaan opistotoiminnan periaatteellisia lähtökohtia ja sivistystehtävää. Kirjoittaja näkee ongelmallisena aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation ihmiskuva -hankkeen ja puolustaa opistojen itsemääräämisoikeutta ja riippumattomuutta.*

Viime Aikuiskasvatus-lehden pääkirjoituksessa perättiin ”kenttäväen” puheenvuoroa meille kentän edustajille läheisistä asiasta. Tässä yksi sellainen.

Tarkoitukseni on pohtia periaatteelliselta kannalta kansalaisopistojen (tarkoitin tällä myös työväenopistoja) asemaa käynnissä olevassa vapaan sivistystyön ja laajemmin koko aikuiskoulutusjärjestelmän uudistuksessa. Asia on juuri nyt ajankohtainen, sillä 24.9.1981 opetusministeriö asetti toimikunnan suunnittelemaan kunnallisen aikuiskoulutuksen uudistamista. Kansalaisopistojen aseman tarkastelu tulee olemaan keskeinen osa tämän toimikunnan työskentelyä. On siis syytä kysyä, millaisia kehittämistarpeita nykyisessä kansalaisopistojärjestelmässä esiintyy.

## 1. Kansalaisopistotoiminnan nykytilasta

Kansalaisopistojen asemasta on määrätty laissa kansalais- ja työväenopistojen valtionavusta (521/62). Lain mukaan kansalais- ja työväenopistolla tarkoitetaan oppilaitosta, jonka tehtävänä on edistää aikuiskasvatusta opettamalla kansalaisille heidän vapaa-aikoinaan sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeellisia kansalaiselämässä, antavat pohjan jatko-opiskelulle sekä edistävät itseopiskelua ja henkistä itsensä kehittämistä, ynnä ohjata kansalaisia vapaa-ajan oikeaan käyttöön. Laila taataan opistoille 70 %:n valtionosuus hyväksytyistä käyttökustannuksista.

Laki on väljyydessään ja laaja-alaisuudessaan mahdollistanut kansalaisopistojen monimuotoisen ja joustavan kehittämisen. Tällä seikalla on ollut kansalaisopistojen kannalta selvät myönteiset seurauksensa.

*Ensinnäkin* kansalaisopistot ovat kyenneet sopeuttamaan opetuksensa ja muun toimintansa kunkin paikkakunnan erityisiin olosuhteisiin. Samalla kansalaisopistot ovat mukautuneet ajan tuomiin uusiin haasteisiin. Kansalaisopistoilla ei ole ollut vaikeuksia oman tehtäväkenttensä löytämisessä niin kuin eräillä muilla aikuiskoulutusinstituutioilla.

*Toiseksi* kansalaisopistot ovat voineet päättää omista aisoistaan suhteellisen itsenäisesti, sillä aina viime aikoihin asti opistoilla on ollut todellista sananvaltaa oman hallintonsa suhteen. Tätä sananvaltaa on kuitenkin nyttemmin asteittain rajoitettu erilaisilla hallinnollisilla määräyksillä. Viitattakoon tässä yhteydessä yleisesti vain kouluhallituksen tiivistyneeseen kansalaisopistojen ohjaukseen erilaisilla yleis- ja ryhmäkirjeillä, joilla hyvää tarkoittavan päämääränsä lisäksi on myös kansalaisopistojen itsemääräämisoikeutta ohjaava ja rajoittava vaikutuksensa. Tämä kehitys tuntuu nyt olevan määrävissä asemassa. Silti voidaan sanoa, että kansalaisopistoilla on vielä todellista itsemääräämisoikeutta.

*Kolmanneksi* turvaton, valtionosuuden saaminen on tehnyt mahdolliseksi vähävaraisillekin kunnille oman kansalaisopiston perustamisen. Näin kansalaisopistotoiminta on voitu ulottaa lähes kaikkiin maamme kuntiin. Samalla laki on taannut lähes yhtäläiset toiminta-



edellytykset eri puolilla maata toimiville opistoille, vaikka tässä suhteessa toivomisen varaa onkin olemassa. Toimintaedellytysten suhteellinen yhtenäisyys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin hyvät toiminnalliset resurssit. Kaikkiaan tämä on merkinnyt koulutuksen alueellisen tasa-arvon lisääntymistä maassamme.

*Neljänneksi* laki on mahdollistanut voimakkaan opistokohtaisen kehittämistyön ja kasvun. Kansalaisopistot ovat vuodesta toiseen kyenneet laajentamaan toimintaansa, mikä on näkynyt mm. opiskelijamäärien lisääntymisestä. Kansalaisopistot ovat saavuttaneet suurimman aikuiskasvatusinstituution aseman maassamme. Päättä ei ole vielä kukaan näkyvässä, vaikka sitä on jo vuosia odotettu. Kasvua onkin nyt päätetty rajoittaa hallinnollisilla toimilla. Toiminnan laajentuessa kansalaisopistoista on tullut se kanava, jonka kautta yhä uudet aikuiset ovat tulleet aikuiskasvatuksen piiriin. Eri asia sitten on, kuinka hyvin eri sosiaaliryhmät ovat löytäneet tiensä kansalaisopistoihin. Tutkimusten mukaan kansalaisopistot ovat kuitenkin tässäkin suhteessa toteuttaneet koulutuksellista tasa-arvoa paremmin kuin monet muut aikuiskasvatusinstituutiot.

Tärkeimmät ongelmat kansalaisopistotoiminnassa löytyvät opetuksen tason kohottamisessa, toiminnan pitkäjänteisyyden lisäämisessä ja niiden välittömässä syyssä, resurssipulassa. Lain avulla on saatu turvattua kansalaisopistoille vain välittömimmät toiminnalliset resurssit. Toiminnan laadun kehittäminen onkin eniten kiinni kansalaisopistojen resurssien kehittämisestä.

Kansalaisopistojen kehityspiirteitä voitaisiin kenties luetella vielä lisää, mutta tämäkin jo riittänee osoittamaan, että kansalaisopistotoiminnan peruslähtökohdat ovat olleet suotuisat sille määrätyn aikuiskasvatustehtävän toteuttamisessa. Tämän toteaminen ei kuitenkaan vielä riitä, sillä nämä kehityspiirteet rajoittuvat kansalaisopistotoiminnan pintaan. Mikäli kansalaisopistotoiminnan olemus halutaan ymmärtää, on selvitetävä syvällisemmin ne periaatteelliset lähtökohdat, joille kansalaisopistotoiminta on rakentunut. Niiden selvittämiseksi on palattava ajassa taaksepäin vuoteen 1929, jolloin valmistui *Zachris Castrénin* yhden miehen komiteatyö ”Valtio ja vapaa kansansivistystyö”. Kuten *Kosti Huuhka* (1975, 21) on todennut, ”valtion ja vapaan kansansivistystyön suhteiden järjestely on näihin saakka periaatteellisesti pohjautunut Castrénin esittämiin näkemyksiin”.

## 2. Vapaan kansansivistystyön periaatteelliset lähtökohdat

Castrénin ajatukset ovat varmasti useimmille kansalaisopistotoimintaan osallistuneille tutut. Niihin on kuitenkin hyvä palata aina silloin, kun esiintyy tarvetta kansalaisopistotoiminnan muuttamiseksi suuntaan taikka toiseen. Castrénin ajatukset ovat näet kestäneet ajan kokeen, joka on kokeista vaikein. Niiden varaan on voitu rakentaa menestyksellistä toimintaa jo yli viidenkymmenen vuoden ajan. Samat periaatteet koskevat koko ns. vapaata kansansivistystyötä.

Castrénin mukaan ne ”yleiset näkökohdat, joilta on katseltava valtion suhtautumista vapaaseen kansansivistystyöhön, ovat seuraavat:

Vapaa kansansivistystyö, joka suhtautuu aikuisten opettamiseen ja kasvattamiseen, on osoittautunut tärkeäksi yhteiskunnalliseksi toiminnaksi, jolle valtion on tunnustettava oma asema yhteiskunnallisessa kasvatus- ja opetusjärjestelmässä.

Valtion on tunnustettava vapaalle kansansivistystyölle se vapaus, joka kuuluu henkiselle liikkeelle, mutta kun valtio suo tälle työlle ne ehdot ja puitteet, joita se tarvitsee, sekä myöskin taloudellisesti sitä avustaa, on valtiolla sekä oikeus että velvollisuus tarkastuttaa tätä työtä kasvatusopillisesti pätevien tarkastajien avulla.

Tarkastuksen on annettujen säännöllisten kertomusten avulla todettava, että valtionavustukselle määrätty ehdot opiskelutilaisuuksien säännöllisyyteen, opiskelijain lukumääriin ja läsnäoloon, huoneistojen ja opetusvälineiden kuntoon ym. nähden tulevat täytetyiksi, mutta siihen tulee myös kuulua, että kasvatusopillisesti pätevät ja erityisesti vapaaseen kansansivistystyöhön perehtyneet tarkastajat valtion toimesta henkilökohtaisesti ja välittömästi tarkastavat avustettuja laitoksia ja työmuotoja erittäinkin sen toteamiseksi, että arvosteltava kasvatus- ja opetustyö on niin vakavaa ja pätevää kuin valtion avustaman vapaan kansansivistystyön tulee olla.

Vapaan kansansivistystyön luonteeseen kuuluu, että se liittyy opiskelevien omiin elämäntiloihin ja yhteiskunnallisiin harrastuksiin, ja sen vuoksi valtion ei ole kiellettävä avustustaan sellaisilta vapaata kansansivistystyötä toimeenpaneilta vapaita kansansivistystyötä toimeenpaneilta laitoksilta ja järjestöiltä, joilla on määrätynsuuntainen uskonnollinen tai valtiollinen henki, kunhan niiden järjestämä sivistystyö täyttää sille asetettavat kasvatusopilliset

vaatimukset.” (Wuorenrinne-Kosonen 1950, 86—87)

Ei tietenkään ole sattuma, että Castrén muotoili vapaan kansansivistyön periaatteelliset lähtökohdat juuri tällä tavalla. Niiden taustalla oli Castrénin omaksuma näkemys siitä, mitä *vapaa kansansivistystyö* perimmältään on. Hänen mukaansa (mt. 69) ”vapaaksi kansansivistyöksi sanotaan kaikkea sitä moninaista tointa, jonka tarkoituksena on saada hereille ja edistää aikuisten vapaita itsekasvatussyrkymiä so. heidän pyrkimyksiänsä sekä tietojensa syventämiseen ja laajentamiseen että tunne-elämänsä ja käytöstapansa jalostamiseen, jotta he täydellisemmin kehittyisivät sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi niissä elämänoiloissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omikseen.”

Se ihmiskuva, jonka toteuttamiseen Castrén näin määritellyllä vapaalla kansansivistystyöllä pyrki, oli *sivistynyt ihminen*. Juuri tämän ihmiskuvan, sivistyneen ihmisen kautta pääsemme Castrénin sivistysajattelun ytimeen.

### 3. Ihmiskuvana sivistynyt ihminen

Castrén tunnusti monessa yhteydessä velkansa *J. V. Snellmanille*, joka puolestaan tunnetusti oli klassisen saksalaisen idealismin, erityisesti Hegelin oppilas. Klassisen saksalaisen idealismin käsitteistössä *sivistyksen* käsitteellä on oma, syvälinen merkityksensä. Se on tunnettava, jotta voisi ymmärtää Castrénin sivistysajattelun olemuksen.

Klassisessa saksalaisessa idealismissa sivistys ymmärrettiin prosessiksi, jossa ihminen pyrkii toteuttamaan itsensä itsetajuisena järkiolentona, subjektina. Snellmanin mukaan (1932, 325) sivistyksen täytyi lähteä ”itsetajunnan oikeuden tunnustamisesta”, sillä ”millään tietämisellä ei ole totuutta, ellei se ole subjektin (ajattelevan) vakaumusta ja oivallusta ja... mikään teko ei ole siveellinen olematta subjektin vapaata itsemääräämistä...” Tahdon vapaus oli siis sivistyksen välttämätön edellytys. Vain vapaasta olennosta saattoi tulla sivistynyt ihminen.

Tämä itsetajunnan oikeuden tunnustaminen määräsi myös yksilön ja valtion suhteet. Se oli viime kädessä ainoa tapa kasvattaa valtiolle kuuluisia kansalaisia. Kysymys oli siitä, että sivistyessään yksilö tietoisesti alistuu yhteiskunnan voimassa olevaan järjestykseen. Käsitellessään yliopistokasvatuksen luonnetta Snellman (mt. 326) totesi, että itsetajunnan oi-

keuden tunnustaminen ”voi ainoastaan johtaa perintätiedon ja voimassaolevan totuuden, näiden välttämättömyyden oivaltamiseen. Ja ainoastaan sellaisessa oivalluksessa ja vakauksessa valtiolla on jokin tae siitä, että sen palvelijat, sen etujen vaalijat, innokkaasti ja luottamuksellisesti toimivat sen olemassaolon kukoistamisen hyväksi sekä alistavat mielivaltansa ja itsekkyytensä voimassa olevan lain ja asetuksen alaisiksi, alistavat subjektiivisen tahtonsa yleistahdon alaisiksi.”

Korkeampaa tietoisuutta ja siveellisyyttä kuin kansallistietoisuus, halu toimia kansakunnan hyväksi, ei Snellmanin mielestä ollut olemassa. Kansansivistyksen tehtäväksi hän asetti sivistyksellisten erojen tasoittamisen eri yhteiskuntaluokkien välillä, joka ainoastaan saattoi turvata yhteiskunnan rauhallisen kehityksen.

Kun Castrén ryhtyi puolustamaan Snellmanin sivistysajattelun oikeutusta myös vapaan kansansivistystyön filosofisena perustana, hän joutui debattiin ennen kaikkea työväenliikkeen edustajien kanssa, jotka puolustivat omissa piirissään tapahtuneen sivistystyön tiukkaa sitomista työväenliikkeen arvomaailmaan. Mutta samalla Castrén joutui vetämään rajaa myös niiden suuntaan, jotka halusivat kokonaan evätä työväenliikkeeltä oikeuden omaan sivistystyöhön. Castrén puolusti sellaista näkemystä, ettei mikään yhteiskuntaluokka voinut vaatia valta-asemaa omalle sivistysnäkemykselleen, vaan sekin jota kutsutaan ”yleissivistykseksi” kantaa eri yhteiskuntaluokissa omaa leimaansa.

Tämän vuoksi Castrén halusi, että erilaisia ideologioita tunnustaville yhteisöille oli annettava oikeus tehdä työtä omissa henkisessä ilmapiiressään, kunhan se tapahtui tieteenomaisuuteen pyrkien. Valtion suhde vapaaseen kansansivistystyöhön tuli olla puolueeton. ”Aikuisille opiskelijoille eivät muut kuin he itse voi määrätä, mitä, miten ja kenen johdon alaisina he tahtovat opiskella...”, kirjoitti Castrén (Wuorenrinne-Kosonen 1950, 74. Ks. myös 59—69). Tieteenomaisuuden vaatimus kuitenkin edellytti, että myös omat näkemykset alistettiin kriittisen tarkastelun alaisiksi. Näin ollen puoluepoliittinen propaganda ei sopinut vapaan kansansivistystyön piiriin.

Artikkelissaan ”Vapaa kansansivistystyö ja yhteiskunta” Castrén (mt. 58) toi esille snellmanilaisen uskonsa sivistyksen voimaan yhteiskunnan rauhalliselle kehitykselle: ”Vain vapaana ja vapaaehtoisena se (kansansivistystyö — J.S.) voi menestyä aikuisten ihmisten

keskuudessa. Mutta näin ollen kansansivistyksellä on nimenomaan se merkitys yhteiskunnalle, että se tekee kansalaisille selväksi, millaisten asiain ajamisessa valtiollisten keinojen, valtakeinojen käyttäminen on tarkoituksenmukaista, millaisiin taas tarvitaan vapaaseen vakaumukseen vetoavaa, sivistyksellistä, siiveleistä pyrkimystä ja tointa.” Toisaalla Castrén (mt. 84) vielä tähdensi, että yhteishyvän todellinen vaara ei johdu niistä, jotka ahertavat opinnoissaan joidenkin erikoisten näkökoh- tien elähdyttäminä, vaan niistä paljon lukuisammista, joilla ei ole mitään sivistysharrastuksia ja jotka eivät kehitä itseänsä kansalais- tehtäviensä kunnollisiksi suorittajiksi.

Tässä on hyvin tiivistetysti esitettyä vapaan sivistystyön filosofinen perusta siten kuin Castrén sen halusi asettaa. Tästä lähtökohdas- ta selittyvät ne periaatteet, joiden varaan val- tion ja vapaan kansansivistystyön suhteet on perustettu. Ja tälle klassisen saksalaisen idea- lismien perustalle on kansalaisopistotoimintaa Suomessa menestyksellisesti rakennettu jo yli viiden vuosikymmenen ajan. Voimme nyt ky- syä, kaipaako tämä periaatteellinen lähtökohta tai sille rakennettu sivistyskäytäntö uudista- mista? Ja jos kaippa, niin mihin suuntaan?

## 4. Vapaan sivistystyön uudistamisen ongelmia

Uskon, että Kosti Huuhka heijastaa seuraava- vassa häneltä otetussa lainauksessa tänä päivänä yleistynyttä käsitystä, vapaan sivistystyön aseman muuttumisesta, kun hän toteaa, että ”epäilemättä on aiheellista entistä enemmän tarkastella vapaata sivistystyötäkin yhteiskun- nan koulutuspolitiikan näkökulmasta ja oh- jailta sitä tämän mukaisesti, mutta vapaa sivi- stystyö yhteiskunnallisena toimintana edellyt- tää ilmeisesti vastaisuudessa omaa sisäistä va- pautta (Huuhka 1975, 24)”.

*Aulis Alanen* esittää saman ajatuksen hie- man toisin sanoin: ”Tämän päivän aikuiskas- vatus tarvitsee julkisen vallan järjestelmällistä ja suunnitelmallista koulutusresurssien suun- taamista ja säätelyä. Lisäksi julkisen vallan on itse järjestettävä koulutusta perustamissaan organisaatioissa. Esimerkiksi huolehtiminen siitä, että sivistyspalvelut tavoittavat tasaisesti ja tarpeiden mukaisesti kaikki väestöryhmät, edellyttää yhteiskunnan määrätietoista ohjau- ta, valvontaa ja kehittämistyötä.”

Ja Alanen jatkaa: ”Tämä on herättänyt huolestuneisuutta monissa aikuiskasvattajissa. On kysytty miten käy vapaan sivistystyön au-

tonomian. Käsittääkseni autonomisuuden vaa- timus on tällä vuosikymmenellä muotoiltava uudelleen: se ei saa johtaa suunnittelemaan, tasapainottomaan yhteiskunnan koulu- tusvarojen käyttöön, aikuisopiskelun mahdol- lisuudet eivät saa olla oikullisten, ennalta arvi- oimattomien aloitteiden varassa, aikuiskasva- tus ei saa olla aktiivisempien kansalaisten ky- syntää passiivisesti myötäilevää (Alanen 1975, 68).”

Mutta myöskään Alanen ei ole valmis luo- pumaan vapaan sivistystyön autonomiasta. Si- tä tarvitaan hänen mukaansa edelleenkin tor- jumaan kokonaisvaltaisen säätelyn ja suunnit- telun yhdenmukaistavaa painetta, byrokraat- tista hitautta ja keskittymistä. Sen avulla voi- daan edelleenkin ottaa huomioon yhdyskun- tien paikalliset tarpeet, yksilöiden ja ryhmien arvolähtökohdat, erityisolosuhteet ja niistä nousevat koulutustarpeet. Alanen toteaaakin, että vapaan sivistystyön perinteiselle auton- omisuudelle on jätettävä edelleen ”riittävästi liikumatilaa” (mt. 68—69).

### 4.1 Vapaa sivistystyö ja valtiollinen säätely

Sekä Huuhkan että Alasen näkemyksissä il- menee se uusi tulkinta, joka nyt halutaan an- taa vapaan sivistystyön autonomian käsitteel- le. Se on rajattua autonomiaa, jonka puitteet määräytyvät yleisen aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteista. Paradoksaalisesti sitä voisi kutsua ylhäältäpäin ohjatuksi autonomiaksi. Mitä sit- ten ovat ne aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteet, joiden vuoksi vapaan sivistystyön autonomiaa halutaan rajoittaa. Yleisesti ottaen ne ovat koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, tuo- tannon edistäminen, demokratian lisääminen ja kulttuurin kehittäminen. Kaikki tuttuja esi- merkiksi aikuiskoulutuskomitean mietinnöstä, valtioneuvoston periaatepäätöksestä jne. Ta- voitteina sinänsä ne tuntuvat kaikki hyvin jär- keviltä, mutta mikäli aikuiskoulutusjärjestel- män uudistuksen ajatellaan pelkästään palve- levan niiden toteuttamista, ollaan vaarassa unohtaa asian kääntöpuoli: pyrkimys valtiolli- sen säätelyn tiukentamiseen puhtaasti valvon- nan tehostamisen ja resurssien säästämisen tar- koituksena. Ja väittäisin, että tämä olisi kohta- lokas unohdus.

Vapaan sivistystyön uudistaminen osana ai- kuiskoulutusjärjestelmän uudistusta on nähtä- vä osana sitä kaiken kattavaa prosessia, jolla valtiollisen säätelyn rakenteita ja menetelmiä on kaikilla hallinnonaloilla uudistettu parina viime vuosikymmenenä. Tämä prosessi ei ra-

joitu pelkästään Suomeen, vaan se on yhteinen kaikille kehittyneille kapitalistisille maille. Sen tunnusmerkkejä ovat valtiollistuminen ja keskittyminen. Sama uudistusprosessi on edennyt läpi koko maamme koulutusjärjestelmän. Kaikkia osa-uudistuksia on perusteltu samantapaisilla argumenteilla kuin nyt aikuiskoulutusjärjestelmän uudistusta, mutta aina kysymys on myös ollut valtiollisen säätelyn tiukentamisesta.

Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan toimeksianto sisältää nämä molemmat puolet. Toimikunnan tehtävänä on mm:

- selvittää, miten kunnallinen ja muu kunnan tasolla tapahtuva aikuiskoulutus vastaa aikuisten koulutustarpeita koulutuksen laadun, määrän, tavoitettavuuden, organisaation ja hallinnon suhteen;
- valmistaa kunnallisen aikuiskoulutuksen organisaation ja hallinnon malli, johon tulee sisällyttää myös ammatillinen koulutus;
- tehdä tarpeelliseksi katsomansa ehdotukset lainsäädännöllisiksi ja valtionosuutta koskeviksi muutoksiksi sekä
- laskea tekemiensä ehdotusten aiheuttamat kustannukset.

Pyrkimys säätelyn tehostamiseen on sinänsä täysin ymmärrettävä tavoite. Samaan tavoitteeseen pyrkii mikä tahansa rationaalisesti toimiva organisaatio, miksei siis valtio tai kunnat. Ongelmalliseksi tilanne on muodostunut silloin, kun uudistuksia ei ole pystytty legitimoimaan niiden keskuudessa, joita ne viime kädessä koskevat. Selvin esimerkki tällaisesta legitimaatiokriisistä oli se vastustus, jota korkeakoulujen tutkinnonuudistus (varsinkin sen loppuvaiheessa) kohtasi korkeakouluväen taholta. Korkeakoulujen tutkinnonuudistuksessa kävi lopulta niin, että koko uudistuksen peruslähtökohdat asetettiin kyseenalaisiksi (vrt. *Juntunen* 1978). Kuten Alaselta otetusta lainauksestakin ilmenee, samantapaista vastustusta on ollut havaittavissa myös vapaan sivistystyön kentällä. Syynä voi olla pelkkä ennakkoluuloisuus kaikkia uudistuksia kohtaan, mutta syynä voi myös olla perusteltu huolestuminen toimintaedellytysten heikkenemisestä.

#### **4.2. Ihmiskuva kehittämisen lähtökohdista**

Apua legitimaatiokriisiin voidaan hakea osoittamalla aikaisemman toiminnan peruslähtökohdat virheellisiksi taikka ainakin heikommien perustelluiksi kuin suunnitellun uudistuksen. Aikuiskoulutusjärjestelmän uudistuksessa on tavoitteeksi asetettu sellaisen ihmiskuvan hahmottaminen koko aikuiskasvatukselle, jo-

ka perustelisi myös eri osa-alueiden uudistukset. Ihmiskuvan hahmottaminen on annettu aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation johtoryhmälle. Ihmiskuvasta sovitaan siis komiteatyönä.

Jo tätä menettelytapaa vastaan voidaan esittää kritiikkiä, sillä eikö olisi ollut paljon luonnollisempaa, että näin vaativa tehtävä olisi ensin selvitetty perusteellisen tieteellisen tutkimuksen ja keskustelun avulla. Nythän johtoryhmä on ainoastaan tilannut tieteen edustajalta muistion (ks. *Vaherva* 1981a), josta tosin toivotaan käytävän mahdollisimman laajaa keskustelua. Mutta vaikka emme puuttuisi tähän menettelytapaan, on edessä silti vaikeita ongelmia. On näet muistettava, että vapaan sivistystyön osalta vertailukohtana on Castrénin yhden miehen komiteatyöhön sisältynyt ihmiskuva. Voidakseen korvata Castrénin esittämän ihmiskuvan jollakin uudella, johtoryhmän tulisi osoittaa, missä suhteessa Castrénin ajatukset eivät enää ole käyttökelpoisia.

Tämä tehtävä edellyttää mm. sitä, että johtoryhmä argumentoi oman ihmiskuvaehdotuksensa filosofiset lähtökohdat. Jos yhtenäisiä filosofisia lähtökohtia ei kyetä löytämään, on olemassa vaara, että ehdotettu ihmiskuva jää sisäisesti ristiriitaiseksi. Jos taas ehdotuksen filosofisia lähtökohtia ei tiedosteta kyllin selvästi, jää esitys pakostakin pinnalliseksi. Kompastuminen johonkin näistä ongelmista vie pohjan pois koko yrityksestä. Oma ongelmansa on vielä se, että konkreettiset uudistukset näyttävät ennättävän periaatteellisten linjanvetojen edelle. Uudistukset siis legitimoidaan jälkikäteen, joka tietenkin on loogisesti nurinkurista.

On myös mahdollista, että tavoite asetetaan matalammalle. Pyritään vain kokoamaan ihmiskuva sieltä täältä poimituista hyviksi koetuista asioista, mutta kestääkö se silloin vertailun Castrénin syvällisten ajatusten kanssa?

Näitä kysymyksiä on myös pohtinut Tapio Vaherva. Toistaiseksi hän on koonnut yhteen niitä aineksia, joiden varaan ihmiskuva pitäisi rakentaa, mutta itse ihmiskuvan hahmottaminen on jäänyt kysymysten asteelle (ks. *Vaherva* 1981a ja 1982b).

Voidaan kysyä tarvitaanko lainkaan kaikki aikuiskasvatuksen osa-alueet kattavaa ihmiskuvaa, vai voitaisiinko esim. ammatillista aikuiskoulutusta kehittää joistakin muista lähtökohdista kuin vapaata sivistystyötä?

Vastaukseni on, että on tarpeetonta, ja ehkä myös mahdotonta, yrittää sopia koko aikuiskasvatuksen yhteisestä ihmiskuvasta, joka perustelisi eri osa-alueiden uudistukset ja niillä tapahtuvan käytännön aikuiskasvatustoimin-

nan. Sen sijaan on tarpeellista, ja myös mahdollista sopia aikuiskasvatuksen eri osa-alueiden ”ihmiskuvista” eli niistä periaatteellisista lähtökohdista, joille uudistukset ja käytännön toiminta kullakin osa-alueella halutaan rakentaa.

### 4.3. Vapaan sivistystyön kunnallistamisesta

Koska tarkoitukseni on tarkastella nimenomaan kansalaisopistojen asemaa aikuiskoulutusjärjestelmän uudistuksessa, keskityn ainoastaan vapaan sivistystyön ihmiskuvaan. Seuraavaksi esittämiäni mielipiteitä ei siis ole tarkoitettu koskemaan koko aikuiskasvatuksen kenttää.

Suurin vaara, joka vapaata sivistystyötä tällä hetkellä uhkaa, on hieman pisteliäästi sanottuna vapaan sivistystyön muuttaminen ”kunnalliseksi aikuiskoulutukseksi”, toisin sanoen vapaan sivistystyön vapauden kaventaminen. Jos näin käy, menetetään saman tien enemmänkin kuin vain ne suotuisat edellytykset, joiden varaan kansalaisopistotoiminta on tähän asti perustunut. Samalla katoaa vapaa sivistystyö sen nykyisessä merkityksessä. Voi vain ihmetellä, kenen edun mukaista tämä on?

Parhaan argumentaation tällaisen kehityksen vastustamiseksi saamme siitä sivistysajattelusta, joka tähänkin asti on muodostanut vapaan sivistystyön perustan. Tämä kannanotto saattaa tuntua konservatiiviselta, mutta mielestäni sen todellinen sisältö on nykyisessä tilanteessa juuri päinvastainen. Se tarjoaa koetellun perustan tiukkenevan valtiollisen säätelyn vastustamiseksi.

On tietenkin virhe, mikäli mekaanisesti verrataan Castrénin ajatusten esittämisajankohdtaa tähän päivään. Castrénin aikana ei mistään valtiollisesta säätelystä sanan nykyisessä merkityksessä voitu edes puhua. Castrénin aikana oli ajankohtaista määritellä se, missä kulkevat porvarillisen demokratian rajat. Näiden rajojen määrittelyyn Castrén pyrki määritellessään vapaan sivistystyön periaatteelliset lähtökohdat. Se että nämä rajat jäivät niin väljiksi kuin vapaassa sivistystyössä on ollut laita johtuu ennen kaikkea Castrénin omaksumasta sivistysajattelusta.

Tämän päivän valtiollisen säätelyn tehostamisessa ei avoimesti ole kysymys demokratian rajojen kaventamisesta. Useinkin säätelystä perustellaan pelkillä hallinnon tehostamisen vaatimuksilla. Mutta säätelystä voidaan perustella jopa demokratian nimissä: enemmistö on päättänyt että säätelystä tarvitaan, jotta esim.

tasa-arvo paremmin toteutuisi. Monesti tämän argumentaation tueksi voidaan esittää tylyin kiistämättömiä tosiasioita, kuten esim. silloin, kun osoitetaan aikuiskoulutuksessa koulutuspalvelujen kasautuminen enemmän koulutusta saaneille. Mutta voidaanko tällä tavalla myös perustella vapaan sivistystyön valtiollisen säätelyn tehostamista? Eikö vapaan sivistystyön vapaus ja vapaaehtoisuus edellytä, että säätelyn ja ohjauksen sijasta lisätään mahdollisuuksia eri vapaan sivistystyön organisaatioiden tarjoamien palvelujen kehittämiseen ja hyväksikäyttöön sekä tehdään niitä aktiivisesti tunnetuksi kaikkien väestöpiirin keskuudessa? Lopullinen päätös niiden hyväksikäytöstä tulee vapaassa sivistystyössä kuitenkin jäämään aikuisille itselleen.

Castrénin ajatusten rationaalinen ydin tänä päivänä ei enää olekaan demokratian rajojen määrittelyssä, vaan niiden puolustamisessa jatkuvasti lisääntyvää valtiollista houlhusta vastaan. Ylhäältäpäin ohjautuvan ja keskittyvän byrokraatian vallatessa alaa kaikilla elämän alueilla Castrénin vaatimus sivistystyön vapauden kunnioittamisesta onkin saanut uuden, mutta sitäkin ajankohtaisemman sisällön.

Olen sitä mieltä, että Suomen aikuiskoulutusjärjestelmän todellista edistysellisyttä voidaan vapaasta sivistystyöstä puhuttaessa mitata sillä, miten suureksi tämä vapaus uudistuksen jälkeen jää. Ja tällöin on vapautta tarkasteltava sekä toiminnallisen ja hallinnollisen itsemääräämisoikeuden että taloudellisen riippumattomuuden kannalta (tarkoitin tässä taloudellisella riippumattomuudella sellaista valtionosuuden saamisen automaattisuutta, joka nyt on voimassa). Saman asian voisi myöskin ilmaista kysymyksenä siitä, kestääkö maamme aikuiskoulutusjärjestelmä ja oikeastaan koko koulutusjärjestelmämme edes tätä yhtä ainoaa itsemääräämisoikeuden omaavaa sektoria muutoin niin tarkoin säädelyssä järjestelmässään.

Kansalaisopistojen osalta kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan toivoisi kiinnittävän päähuomionsa seuraaviin kahteen seikkaan:

- Miten kansalaisopistojen toiminnallinen ja hallinnollinen itsemääräämisoikeus voidaan säilyttää vähintäänkin nykyisellä tasolla?
- Miten kansalaisopistojen taloudellista pohjaa voidaan vahvistaa niin, että se takaa edellytykset toiminnan laadulliselle kehittämiselle?

Ensimmäiseen seikkaan liittyy paljon puhuttu ja jatkuvasti yhtä epäselvä asia kansalaisopistojen asemasta kunnallisissa koululaitoksessa, joka tulee ratkaistavaksi koululain uu-

distamisen yhteydessä (kansalaisopistoväen kanta tältä osin on kaikille tunnettu, joten siitä ei sen enempää tässä yhteydessä).

Jälkimmäiseen seikkaan liittyy eräs olennainen kysymys, nimittäin se, että myös tulevaisuudessa eri puolilla maata toimivien opistojen taloudelliset toimintaedellytykset pitäisi säilyttää mahdollisimman yhtenäisinä (tietenkin erityisen vaikeat toimintaolosuhteet tulisi jossakin muodossa kompensoida). Tämä kysymys nousi esille viimeisillä KTOL:n neuvottelupäivillä Oulussa, kun opistoväelle esitettiin kansalaisopistojen asemaa sivistystoimen valtionosuusjärjestelmän uudistamisessa. On olemassa vaara, että "kunnallisen demokratian" nimissä yhtenäisistä valtionosuusperusteista luovutaan ja opistojen saama valtionosuus jää riippumaan kunnallisten päätösten tekijöiden myönteisyydestä opistotoimintaa kohtaan. Tämä voisi asettaa eri kunnissa toimivat opistot toisistaan poikkeavaan asemaan, vaikka opistojen toiminnallinen tila ei tällaista eriarvoisuutta edellyttäisikään (vrt. *Arto Laitisen* esitelmä KTOL:n neuvottelupäivillä).

Todettakoon selvyuden vuoksi, että tällä tavalla toteutettuna kunnallisen demokratian lisääminen ei mielestäni paranna, vaan heikentää kansalaisopistojen asemaa suhteessa nykyiseen valtiolliseen resurssien jakoon. Nykyinen valtiollinen resurssien jako, joka sinällään on tietenkin osa valtiollista säätelykoneistoa, tapahtuu yhä edelleen pitkälti niiden periaatteiden mukaan, jotka jo Castrén hahmotteli. Parasta niissä on kansalaisopistojen kannalta ollut valtionosuuden saamisen automaattisuus, silloin kun tietyt toiminnalliset ehdot on täytetty. Edellä kuvattu kunnallisen demokratian lisääminen merkitsisi taas tämän turvatun aseman menettämistä. Kansalaisopistojen kannalta on suhteellisen vähän merkitystä sillä, että valtiollinen säätely muuttuu kunnalliseksi säätelyksi, jos hintana on opistojen aseman heikkeneminen. Tällä järjestelmällä kunnat ai-

noastaan pannaan tekemään se työ, josta aikaisemmin on huolehtinut valtio. Asia muuttuu tietenkin aivan toiseksi, jos opistojen nykyinen turvattu asema kyetään säilyttämään samalla kun kunnallista demokratiaa lisätään. Tämä kuitenkin edellyttäisi sellaista järjestelmää, jossa kansalaisopistojen tarpeita ei voida ohittaa silloin kun niiden toiminta täyttää tietyt, nykyisiin valtionosuusperusteisiin verrattavat ehdot.

Kuten edellä on käynyt ilmi, muodostavat Castrénin ajatukset edelleen kestävä perustan kansalaisopistotoiminnan ja koko vapaan sivistystyön kehittämiseksi. Keskeinen ongelma vapaan sivistystyön uudistamisessa ei siis ole niiden korvaaminen joillakin uusilla ajatuksilla, vaan se, miten niiden toteutumiseksi tänä päivänä luodaan mahdollisimman hyvät edellytykset.

#### Lähteet:

- Alanen, A. 1975. Aikuiskasvatuksen aatteelliset voimavaraukset tänään ja sata vuotta sitten. Vapaan sivistystyön XX vuosikirja, 62—69. Porvoo
- Huuhka, K. 1975. Sata vuotta vapaata sivistystyötä. Vapaan sivistystyön XX vuosikirja, 7—26. Porvoo
- Juntunen, M. 1978. Yliopistolaitoksen synty ja tilanne tänä päivänä. *Kansan Uutiset* 22.10. ja 23.10.1978
- Laitinen, A. 1982. Kansalais- ja työväenopistot sivistystoimen valtionosuusjärjestelmän uudistamisessa. Esitelmä KTOL:n päätoimisen opetushenkilöstön neuvottelupäivillä Oulussa 5.—6.1.—1982
- Snellman, J.V. 1932. Yliopistolaisesta opiskelusta. Kootut teokset I, 311—338. Porvoo
- Vaherva, T. 1981a. Aikuiskoulutuksen ihmiskuva. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. Helsinki
- Vaherva, T. 1981b. Ihmiskuva aikuiskoulutuksen lähtökohtana- ja tavoitteena? Vapaan sivistystyön XXV vuosikirja, 9—37. Juva
- Wuorenrinne, T.I. — Kosonen, V. 1950. Zachris Castrén, kansansivistäjä ajatustensa valossa. Helsinki

# Aikuiskoulutuksen kokeilu- ja tutkimustoiminnan nykytila ja kehittämistarve<sup>1)</sup>

*Huuhka, Kosti. 1982. Aikuiskoulutuksen kokeilu- ja tutkimustoiminnan nykytila ja kehittämistarve. Aikuiskasvatus 2, 1, 21—24. — Artikkelinä on katsaus aikuiskoulutuksen kokeilu- ja suunnittelutoimintaan. Artikkelissa selvitetään aikuiskoulutuskomitean tutkimus- ja kokeilutoimintaan liittyviä esityksiä, jotka edelleenkin ovat ajankohtaisia. Komitea esitti aikuiskoulutuksen tutkimuspoliittisen kokonaisuohjelman laatimista, tutkimuksen lähtökohtien ja painopistesuuntien määrittelemistä sekä tutkimuksen organisoimista ja rahoitusta. Vuonna 1979 asetettu aikuiskoulutuksen va. kehittämisorganisaatio on yleissuunnitelmassaan sijoittanut aikuiskoulutuksen tutkimusta käsittelevän projektin alkavaksi toisessa vaiheessa, eli vuoden 1982 aikana. Kehittämistoiminnan ensimmäisen vaiheen projekteihin sisältyy kuitenkin monenlaista tutkimusta, kokeilua ja selvitystyötä.*

## *Kokeilu- ja tutkimustoiminnan tarve*

Tarkoitukseni ei ole ryhtyä perustelemaan, miksi aikuiskoulutuksen kokeilu- ja tutkimustoimintaa tarvitaan. Mitä taas tulee kokeilu- ja tutkimustoiminnan nykytilaan ja kehittämistarpeeseen, en pyri käsittelemään sitä koko laajuudessa, vaan ainoastaan kehittämissuunnittelun näkökulmasta.

Palautan ensiksikin mieliin, mitä kokeilu- ja tutkimustoiminnasta on kehittämissuunnitelun yhteydessä aiemmin sanottu ja esitetty sekä mitä tästä on seurannut.

## *Tutkimus osana aikuiskoulutuksen kehittämistä*

Vuosina 1971—75 työskennellyt aikuiskoulutuskomitea esitti II osamietinnössään, että aikuiskoulutuksen kehittämisen tulee rakentua luotettavalle tiedolle ja teoreettisille perusteille, mikä edellyttää tieteellistä tutkimusta. Tätä varten tuli laatia aikuiskoulutuksen tutkimuspoliittinen kokonaisuohjelma, jonka perusteh-

<sup>1)</sup> Artikkelinä on laadittu aikuiskoulutuksen johtoryhmän 21.12.81 järjestämän aikuiskoulutuksen kokeilu- ja tutkimustoimintaa käsitelleen seminaarin alustuksen pohjalta.

tävät komitea jäseniä seuraaviksi:

- aikuiskasvatuksen aseman selvittäminen ja vahvistaminen tieteenalana ja itsenäisenä yliopistollisena oppiaineena;
- aikuiskasvatuksen tutkimustehtävien kartoittaminen ja tutkimuspoliittisen ohjelman niveltäminen omalla alakokonaisuutena kasvatustieteiden ja muiden yhteiskuntatieteiden tutkimuspolitiikkaan;
- aikuiskasvatustutkimuksen painosuuntien määrittäminen ja konkreettisesti toteutettaviksi tutkimusohjelmiksi;
- tutkimusorganisaation suunnittelu ja kehittäminen yhteydessä aikuiskoulutuksen kokonaisuohjelmiaan sekä
- suunnittelua ja tutkimusta palvelevan tilastollisen ja muun perustiedoston kehittäminen sekä alan tutkimuksen informaatiopalvelun organisoiminen.

Aikuiskoulutuskomitean mielestä sen tehtäviin ei tutkimuspolitiikan osalta kuulunut kuin yleisten suuntaviivojen alustava osoittaminen. Komitean mielestä sen sijaan oli tärkeää, että opetusministeriön aloitteesta laaditaan yksityiskohtainen aikuiskasvatuksen tutkimuspoliittinen ohjelma.

Komitean tarkoittamaa tutkimuspoliittista ohjelmaa ei vielä ole laadittu. Palaan myöhemmin komitean mietinnön aiheuttamiin toimenpiteisiin. Tässä yhteydessä totean, että nyt on

tilaisuus tarkastella, missä määrin ja miltä osin komitean esittämät tutkimuspoliittisen ohjelman perustehtävät edellyttävät tarkistusta, jos tällaisen ohjelman laatimiseen nyt ryhdyttäisiin. Ja olisiko sellaiseen ehkä lainkaan tarvetta.

### ***Tutkimuksen tehtävät ja painotussuunnat***

Vaikka aikuiskoulutuskomitea osoittikin tutkimuspoliittisen ohjelman laatimisen opetusministeriön haltuun, se käsitteli kuitenkin verrattain laajasti tutkimustehtäviä ja painosuuntia, tutkimuksen organisaatiota sekä tutkimuksen rahoitusta.

Käsittelen lyhyehkösti näitä kahdesta syystä. Ensiksi sen vuoksi, että voidaan arvioida, missä määrin komitean mietinnön valmistumisen jälkeen harjoitettu tutkimustoiminta on seurailut komitean esittämää suuntaa. Toiseksi sen vuoksi, että saataisiin evästyä siitä, miltä osin komitean ehdotukset ovat aikansa eläneitä.

### ***Perus- ja soveltava tutkimus***

Komitea jakoi aikuiskasvatuksen tutkimuksen monien muiden tutkimusalojen tapaan perustutkimukseen ja soveltavaan tutkimukseen. ”Aikuiskasvatus on”, sanoi komitea, ”tieteenalana vielä siinä määrin kehittymätön, että tutkimuspolitiikassa on painotettava perustutkimuksen kehittämistä välttämättömänä ehtona soveltavankin tutkimuksen hyväksikäytölle. Perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen välillä on aikuiskasvatuksessa vaikea osoittaa tarkkaa rajaa eikä jyrkkään erotteluun tule pyrkiäkään. Perustutkimuksella komitea tarkoittaa tutkimusta, joka ensisijassa palvelee teorian kehittämistä; soveltavaa on puolestaan tutkimus, joka saa tavoitteensa ja ongelmanasettelunsa ensisijaisesti käytännön koulutus toiminnan täsmentyneistä tarpeista.”

Perustutkimuksen keskeiset tehtävät se ryhmitti seuraavasti:

- aikuiskasvatuksen käsitteen ja tavoitteiden empiiriselle ja filosofiselle tutkimukselle perustuva selvittäminen;
- yhteiskunnan aikuiskoulutustarpeiden analyysi;
- aikuisten koulutettavuuden tutkiminen;
- oppimistapahtuman tutkiminen;
- aikuiskoulutukseen osallistumisen perustutkimus;
- aikuiskouluttajan ammattikuvan selvittäminen sekä
- aikuiskoulutuksen organisaation, hallinnon ja talouden tutkiminen.

Edellä mainittuja voidaan jatkuvasti pitää aikuiskasvatustutkimuksen — aikuiskasvatus ymmärrettynä tässä yhteydessä nimenomaan tieteenalana — keskeisinä alueina. Sen sijaan voi esittää kysymyksen, missä määrin tällä tieteenalalla ylipäänsä on aiheellista ryhmittää tutkimustehtäviä perustutkimukseksi ja soveltavaksi tutkimukseksi. Komiteakin otti tähän jakoon varsin varovaisen kannan. Tämä ilmenee esim. siitä, että esittäessään mielestään tärkeimpiä ja kiireellisimmän toteutettavia tutkimustehtäviä, se ei enää sovelle tämäntapaista jaottelua. Kiireellisinä tutkimustehtävinä se mainitsee seuraavia:

- yhteiskunnan aikuiskoulutustarpeiden selvittämisen suhteessa koulujärjestelmän antamaan yhtämittaiseen pohjakoulutukseen;
- vähiten pohjakoulutusta saaneiden ja vähiten aikuisopiskeluun osallistuvien osallistumisesteiden tutkimisen yhteiskunnallisen huono-osaisen kehäilmionä;
- aktiivisen rekrytoinnin mahdollisuuksien ja keinojen selvittämisen;
- opetusjärjestelyjen ja työtapojen didaktisen tutkimuksen, joka painottaa oppimisesteiden poistamista sekä
- aikuiskouluttajien ammattikuvatutkimuksen.

### ***Tutkimusorganisaatio ja tutkimuksen rahoitus***

Kuten muillakin tieteenaloilla, niin myös aikuiskasvatuksessa tulee komitean mielestä noudattaa seuraavanlaisia periaatteita:

Tutkimus, alan korkeakouluopetus, suunnittelu ja aikuiskoulutustyö on nivellettävä mahdollisimman kiinteästi toisiinsa; Resurssien tehokas käyttö edellyttää yhden riittävän suuren tutkimuskeskuksen kehittämistä. Samalla on kuitenkin edistettävä aikuiskasvatustutkimusta muissa korkeakouluissa sekä eriytyneissä tutkimusorganisaatioissa.

Tällaiseksi tutkimuskeskukseksi komitea esitti Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen laitosta, johon myös aikuiskasvattajien koulutus pääpainoisesti esitettiin keskitettäväksi. Alan tutkimus- ja koulutustoimintaa tuli laajentaa myös muihin korkeakouluihin ja Suomen Akatemian tieteellisistä tutkimusvaroista tuli osa käyttää aikuiskasvatustutkimukseen.

Mitä taas rahoitukseen tulee, yhteiskunnan taloudellinen tuki olisi ohjattava ennen muuta yksittäisten korkeakoulujen budjetteihin. Lisäksi tulisi opetusministeriöllä olla käytettävänä riittävä määräraha omia ja keskusvirastojen toimeksiantotutkimuksia varten.



Kaikki edellä sanottu on toistaiseksi toteutunut vain vähäisessä määrin tai jäänyt tyystin toteutumatta. Esitetyn rahoitusjärjestelmän näkökulmasta tutkimustoiminta voidaan nähdä hieman toisin kuin perustutkimukseen ja soveltavaan tutkimukseen jakautuvana. Korkeakouluille niiden omien budjettien kautta ohjattavat tutkimusvarat tulisivat niiden omaharkintaiseen käyttöön tieteenalan ja sen teorian kehittämiseen. Aikuiskasvatus on käsitteäkseni ns. käytännöllinen tieteenala, jonka kehittämisessä praktinen näkökohta on aina jollakin tavoin taustalla. Tämän vuoksi lienee hieman vaikeaa osoittaa jotakin tutkimusta pelkästään perustutkimukseksi.

Toimeksiantotutkimukset taas, joiden rahoittaminen esitetään opetusministeriön tehtäväksi, ovat joko suunnittelun tai käytännön ongelmien selvittämistä samaan tapaan kuin muussakin koulutustutkimuksessa.

## *Kokeilutoiminta*

”Aikuiskoulutuksen järjestelmällisen kehittämisen toisiinsa liittyviä toimintoja ovat suunnittelu, tutkimus, kokeilu ja seuranta. Tutkimusta ja kokeilua voidaan pitää kehittämisjärjestelmässä suunnittelun välineinä. Kokeilu taas on tietyyntyyppistä tutkimusta, jota harjoitetaan osana käytännön koulutustoimintaan”, sanoi aikuiskoulutuskomitea.

Kehittämistoiminnan vastuun jakautuminen valtakunnalliselle, alueelliselle sekä paikalliselle ja organisaatiotasolle on toistaiseksi niin periaattellisesti kuin käytännön kannaltakin selvittämättä. Kuitenkin on selvää, että valtakunnallinen kehittämisvastuu niillä aikuiskoulutuksen aloilla, joille myös yhteiskunnan varoja suunnataan, kuuluu keskushallintoviranomaisille: opetusministeriölle ja keskushallitukselle.

Ainoa jollakin tapaa organisoitu kokeilutoiminnan muoto on opetusministeriön ja kouluhallituksen johdolla kansalais- ja työväenopistoissa harjoitettava kokeilu, johon myönnetään valtionapua budjetissa olevan määrärahan puitteissa. Tätä kokeilutoimintaa on harjoitettu vuodesta 1975 lähtien eli se on saatu aikaan jo ennen aikuiskoulutuskomitean mietinnön valmistumista. Sen lisäksi on eräitä yksittäisiä kokeiluprojekteja saatu aikaan yleissivistävän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen sekä avoimen korkeakoulun toiminnan alalla.

Aikuiskoulutuskomitean mukaan ensimmäisinä tärkeysjärjestyksessä olivat seuraavat kokeilutehtävät:

— ammatillisen peruskoulutusohjelman opetusjärjestelyjen kokeilu ja seuranta;

— ohjatulle itseopiskelulle rakentuva monivaiheopetuksen kokeilu sekä

— hakevan toiminnan kokeilu.

Tutkimuksen, kokeilun ja seurannan kannalta on välttämätöntä, että aikuiskoulutuksen organisaatioiden ja niiden toimintaa kuvaavien perustietojen kokoaminen ja järjestäminen jatkuvasti uusinnuiksi tiedostoiksi saadaan aikaan. Tätä koskeva aloite sisältyi myös aikuiskoulutuskomitean mietintöön.

## *Tutkimus- ja kokeilutoiminta kehittämissuunnittelussa*

Aikuiskoulutuskomitean mietinnön valmistuttua opetusministeriö pyysi siitä lausuntoja eri tahoilta. Lausunnoista laaditun koannon mukaan lausunnonantajat näyttävät kiinnostaneen erittäin vähän huomiota tutkimus- ja kokeilutoimintaan. Melkein hämmästyttävänä voidaan pitää, että ne yliopistojen (3) kasvatustieteiden laitokset tai tiedekunnat, joilta lausuntoja pyydettiin; eivät näytä puuttuneen lainkaan kokeilu- ja tutkimustoimintaan. Tämä saattaa olla ymmärrettävissä myös niin, että ne täysin hyväksyivät komitean esitykset.

Muutoin kehittämissuunnittelussa tapahtui komitean mietinnön jälkeen lähes kolmen ja puolen vuoden keskeytys.

Vasta kesäkuussa 1978 valtioneuvosto teki jatkotoimenpiteiden edellyttämän päätöksensä aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista.

Päätöksen periaateosassa ei mainita mitään kokeilu- ja tutkimustoiminnasta. Sen sijaan toimenpideohan 8. kohdassa lausutaan: ”Aikuiskoulutuksen kehittäminen perustetaan jatkuvalle kokeilu- ja tutkimustoiminnalle. Tieteen voimavaroja ohjataan nykyistä enemmän aikuiskoulutuksen alueelle. Alan perustiedoston kokoaminen ja analysointi järjestetään niin, että se palvelee koulutuksen suunnittelua.”

## *Väliaikainen kehittämisorganisaatio*

Periaatepäätöksen mukaista kehittämis-toimintaa varten opetusministeriön avuksi asetettiin maaliskuussa 1979 väliaikainen kehittämisorganisaatio, johon kuuluu neuvottelukunta ja johtoryhmä.

Johtoryhmä sai ensimmäiseksi varsinaiseksi tehtäväkseen aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelman laatimisen. Tämä valmistui keväällä 1980. Suunnitelma käsittää lukuisia

osatehtäviä — osaprojekteja — jotka ajallisesti jakautuvat I ja II vaiheen projekteihin. I vaiheen osaprojekteja on parhaillaan menossa kahdeksan. II vaiheen projektien aloittaminen ei ainakaan mainittavassa laajuudessa voi alkaa vielä vuoden 1982 aikana.

Mitä tulee aikuiskoulutuksen tutkimukseen, sitä koskeva kehittämisprojekti on tarkoitettu II vaiheen osaprojektiksi. Sen suunnittelu on ollut vasta alustavaa, pääpainon sisällön osalta ollessa aikuiskoulutuksen tutkimuksen organisoimisessa ja sen vaatimissa resursseissa sekä tutkimuksen painopistealueiden selvittämisessä.

### ***Selvitysprojektit ja selvitykset***

Voidaan tietysti kysyä, eikö tutkimusprojekteja olisi tullut sijoittaa jo I vaiheen osaprojektiksi. Johtoryhmä katsoi kuitenkin aiheelliseksi — kun kaikkea ei ollut mahdollista esittää I vaiheeseen — sisällyttää siihen vain eräitä kehittämistyön kannalta perustavaa laatuista selvitysprojekteja. Tällaisia ovat ensiksikin aikuiskoulutuksen resurssien selvitys sekä selvitys kustannusten jaosta ja kustannusvastuusta. Selvitysluontoinen on myös peruskoulun ja lukion oppimäärien suoritusprojekti.

Merkittävin kehittämissuunnitteluun liittyvä selvitystyö on kuitenkin johtoryhmän yhdessä tilastokeskuksen kanssa suunnittelema ja tilastokeskuksen työvoimatutkimuksen yhteydessä toimeenpanema aikuiskoulutustutkimus. Tämä tutkimus on samantapainen, jollainen suoritettiin aikuiskoulutuskomitean toimeksiantosta 1970-luvun alussa. Sen odotetaan valmistuvan vuoden 1982 alkupuolella.

Edellä mainitun tutkimuksen kanssa rinnan työstettiin suunnitelma aikuiskoulutuksen tilaston uusimiseksi ja jatkuvaksi täydentämiseksi. Sen mukaan tilastointi kuuluu tilastokeskukselle ja suunnitelma toteutetaan asteittain useamman vuoden aikana. Suunnitelman toteuttaminen riippuu tilastokeskuksen resursseista. Myös kouluhallituksessa on vireillä eräiden aikuiskoulutustiedostojen kehittäminen.

### ***Tutkimus, kokeilu ja selvitystyö projektikohtaista***

Muutoin johtoryhmä on edellyttänyt, että tutkimus, kokeilu ja selvitystyö kehittämistoiminnan tässä vaiheessa on projektikohtaista. Kunkin projektin — sitä varten asetetun toimikunnan tai työryhmän — tulee harkita, millaista tutkimusta, kokeilua tai selvitystyötä sen tehtävä edellyttää.

Esimerkkinä mainitsen kansanopistoprojektin. Kansanopistotoimikunta suoritti työnsä ensimmäisessä vaiheessa selvityksen kansanopiston opiskelijain koulutus- ja uravalinnoista. Se suoritettiin keväällä 1980 sekä siihen liittyvä seurantatutkimus vuotta myöhemmin. Nämä ovat antaneet varsin hyödyllistä tietoa toimikunnalle.

Edelleen kansanopistotoimikunta on päättänyt esittää toimeenpantavaksi tutkimuksen sisäoppilaitosmuotoisen oppilaitoksen kasvatuksellisesta merkityksestä.

Mitä kokeilutoimintaan tulee, osaprojektien yhteydessä tuskin voidaan kovin merkittävää suunnitteluun liittyvää kokeilutoimintaa panna vireille sen vaatiman keston vuoksi.

*Esa Rättyä*

# Pohjois-Karjalan läänin aikuiskoulutuksen suunnittelusta

*Rättyä, Esa. 1982. Pohjois-Karjalan lääni aikuiskoulutuksen suunnittelusta. Aikuis-  
kasvatus 2, 1, 25—28. — Artikkelin on katsaus Pohjois-Karjalan läänissä harjoitettuun  
aikuiskoulutuksen suunnitteluun, joka aloitettiin läänintasolla 1979. Läänissä on saatu  
valmiiksi aikuiskoulutuspalveluiden kartoitus sekä selvitetty toiminnan puutteita ja on-  
gelmia. Parhailtaan toteutetaan seitsemää erilaista kokeilu- ja kehittämisprojektia. Ar-  
tikkelissa todetaan suunnittelun etenemisen kannalta perustavanlaatuisiksi ongelmaksi  
kokonaisnäkemysten muodostaminen siitä millainen tulevaisuus meillä on edessämme.*

## 1. Hankkeen käynnistyminen

Pohjois-Karjalan läänissä on lääninhallituksen toimesta aloitettu koko läänin kattava aikuiskoulutuksen uudistamishanke. Paineita aikuiskoulutuksen suunnitteluun syntyi jo keväällä 1978, jolloin keskiasteen koulutuksen toimeenpanosuunnittelu oli alkuvaiheessa. Tällöin todettiin, että esimerkiksi ammattikursstoiminta liittyy niin kiinteästi keskiasteen ammatilliseen koulutukseen, että sitä on vaikea jättää ottamatta huomioon tätä koulutusta suunniteltaessa.

Toiseksi aikuiskoulutuksessa nähtiin eräitä puutteita ja ongelmia läänin asukkaiden koulutuspalvelujen ja läänin elinkeinoelämän kehittämisen kannalta. Jo alkuvaiheessa kouluosastossa käytiin keskusteluihin osallistuiivat sekä ammattikurssekeskuksen että työvoimahallinnon edustajat. Samoihin aikoihin valtioneuvosto antoi päätöksensä niistä periaatteista, joita valtakunnan aikuiskoulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä on noudatettava. Tämä päätös otettiin huomioon aikuiskoulutuksen suunnittelun tehtäväkenttää hahmoteltaessa.

Lisää vauhtia läänin aikuiskoulutuksen suunnitteluun sai maaliskuussa 1979, jolloin maaherra asetti suunnittelua varten läänin aikuiskoulutuksen uudistamistyöryhmän (AKU-työryhmä). Työryhmän tehtäväksi tuli selvittää läänin aikuisten saaman koulutuksen nykytilannetta, koulutusresursseja ja -tarvetta sekä tehdä ehdotuksia aikuiskoulutuksen kehittämiseen liittyvien kokeilujen ja muiden kehittämistoimintojen aloittamisesta. Toimeksiannon mukaan kaiken suunnittelutyön tuli tapahtua em. valtioneuvoston periaatepäätöksen suunassa sekä tiiviissä yhteistyössä valtakunnan tasolla tapahtuvan aikuiskoulutuksen suunnittelun kanssa.

Suunnittelutyön alkuvaiheessa päällimmäisenä olivat nimenomaan ajankohtaiset puutteet ja ongelmat, joiden korjaamiseen olisi ryhdytty, vaikka valtakunnallista suunnittelua ei olisi lainkaan käynnistetty.

## 2. Suunnittelun voimavarat

Kun asiaa lähdettiin pohtimaan, todettiin monien eri tahojen läänissämme olevan kiinnostuneita aikuiskoulutuksen kehittämisestä. Näiksi tahoiksi määriteltiin lääninhallituksen kouluosaston lisäksi kaikki aikuiskoulutusta antavat oppilaitokset Joensuun korkeakoulu mukaanluettuna, erilaiset järjestöt ja työvoimahallinto. Katsottiin, että aikuiskoulutuksen kehittämistoimenpiteiden suunnittelu tulee suorittaa yhteistyössä kaikkien niiden tahojen kanssa, jotka käytännössä vaikuttavat koulutuksen toteutukseen. Tästä syystä myös maaherran asettamassa työryhmässä on edustajia lääninhallituksen lisäksi eri oppilaitoksista, Joensuun korkeakoulusta ja työvoimahallinnosta. Viranomaisten yhteistyötä ei periaatteessa ole missään kielletty ja näin ollen sitä voidaan tehdä täsmälleen niin paljon kun halutaan ja ehditään. Sihteerityövoimaa on saatu mm. virastotyöntekijöiden muodossa, ammattillisten oppilaitosten kuntainliiton palkkaamana sekä osa sihteerityöstä on tehty virkamiestyönä lääninhallituksessa.

Opetusministeriöltä on anottu pariinkin otteeseen suunnittelumäärärahaa, mutta sitä ei ole saatu. Näin ollen voidaan sanoa, että Pohjois-Karjalassa käytetyt suunnitteluresurssit ovat periaatteessa olemassa jokaisessa läänissä.

### 3. Suunnittelun sisältö ja organisointi

Alkuvaiheessa suunnittelutyö painottui seuraaville osa-alueille:

- 1) läänin asukkaiden saaman aikuiskoulutuksen nykytilanteen sekä määrällinen että laadullinen kartoitus,
- 2) läänin aikuiskoulutusjärjestelmässä esiintyvien puutteiden ja ongelmien kirjaaminen ja
- 3) ajankohtaisten puutteiden korjaamiseksi ja ongelmien ratkaisemiseksi tehdyt aloitteet.

Kahdesta ensinmainitusta kohdasta on valmistunut kolme osaraporttia. Näistä ensimmäinen (1980), nykytilanteen kartoitus on laajin ja siinä pyritään vastaamaan kysymyksiin: miten paljon ja millaista aikuiskoulutusta pohjoiskarjalainen ihminen saa, mitkä tahot tätä koulutusta järjestävät ja millaisiin henkilöryhmiin se erityisesti kohdistuu. Toinen osaraportti valmistui 1981 ja se sisältää läänin aikuiskoulutukseen liittyviä selvityksiä, suunnitelmia ja kokeiluja. Toinen osaraportti koostuu seuraavista erillisselvityksistä:

- kansanopiston merkitys nuorille,
- kansalaisopiston merkitys nuorille,
- Joensuun korkeakoulun ulkopuolelle syksyllä 1979 jääneiden ylioppilaiden seuranta,
- ylioppilaiden kotitalouskoneasentajakurssi Pohjois-Karjalan ammatillisessa kurssikeskuksessa ja
- työttömien työnhakijoiden ammatillisen esikurssin käyneiden yleissivistävä pohjakoulutus.

Lisäksi raportti sisältää suunnitelmat metallialan jatkokoulutuksen opetussuunnitelmakokeilusta sekä yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentämisen tehostamiseen tähtäävästä kokeilutoiminnasta. Kolmannen osaraportin valmistaminen käynnistyi lääninsuunnittelun kanssa käytyjen neuvottelujen pohjalta. Se sisältää selvityksen Pohjois-Karjalan kylätoimikuntien käsityksistä ammatillisen aikuiskoulutuksen tarpeesta. Raportti valmistui syksyllä 1981.

Läänin aikuiskoulutuksen uudistamistyöryhmä (AKU-työryhmä) on tehnyt toimintansa aikana useita aloitteita oppilaitoksille aikuiskoulutusjärjestelmässä esiintyvien puutteiden, esim. koulutusaukkojen korjaamiseksi. Näiden aloitteiden pohjalta on käynnistetty koulutusta ammattikurssikeskuksessa ja muissa ammatillisissa oppilaitoksissa.

Runsaan vuoden aikana suunnittelutehtäviä on järjestelty osaprojekteiksi, kytketty entistä tiiviimmin linjahallintoon niin ammattikasvatustahallituksen kuin kouluhallituksenkin normaaliin kehittämistoimintaan sekä pyritty enenevässä määrin yhteistyöhön aikuiskoulutuksen valtakunnallisten suunnitteluelinten kanssa. Seuraavassa esitellään lyhyesti tällä hetkellä meneillään olevat osaprojektit sekä niiden toiminnan organisointi.

#### 3.1. Outokummun Opiston kokeilu

Jo suunnittelun alkuvaiheessa havaittiin, että aikuisväestössämme on vielä verrattain paljon sellaisia henkilöitä, joiden ammatillisten opintojen esteenä on puuttellinen yleissivistävä koulutus. Tällaista opetusta näytti olevan läänin opistoissa saatavissa runsaasti. Ennakkokäsityksen mukaan näyttikin siltä, että tätä opetusta ei haluta käyttää hyväksi. Tutkittaessa lähemmin syitä, niiden todettiin jakautuvan seuraaville osa-alueille:

- koulutuksen tarvitsijoilla ei ole ollut riittävästi tietoa oman paikkakunnan koulutusmahdollisuuksista,
- opiskelun käytännön järjestelyt ja opiskelumuodot eivät aina ole vastanneet opiskelijoiden odotuksia ja edellytyksiä tästä johtuen opiskelu on keskeytynyt ja
- monilla henkilöillä on esteenä ollut työ tai perheestä johtuvat ongelmat, kuten esimerkiksi lastenhoidon järjestäminen.

Kouluhallituksen kanssa käydyt neuvottelut pohjalta päätettiin ongelmaa selvittää ja tilannetta parantaa kahdella eri tavalla. Ensiksi tehostettiin yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentämismahdollisuuksia koskevaa informaatiota. Toiseksi päätettiin anoa kouluhallitukselta kokeilulupaa Outokummun Opistolle yleissivistävän pohjakoulutuksen problematiikan kokonaisvaltaiseksi selvittämiseksi. Outokummun Opiston kokeilu on sikäli merkittävä, että siinä seurataan opiskelijaa koko koulutuksen ajan ja vielä sen jälkeen selvitetään, mitä hyötyä opiskelijalle yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentämisestä on ollut. Kokeilu alkoi syksyllä 1980 ja se päättyi 1983.

#### 3.2. Metallialan jatkokoulutuksen opetussuunnitelmakokeilu

Yleisen ammattikoulun tavoitteena on antaa ammattiopetusta siinä laajuudessa, että oppilaat määrätyn ajan asianomaisessa ammatissa työskenneltyään voivat saavuttaa ammattitai-

toiselta työntekijältä vaadittavan pätevyyden. Myös keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistamisen jälkeen koulutus valmistaa nuoret ns. koulutusammattiin, mikä merkitsee sitä, että työammatin edellyttämät valmiudet hankitaan ammatillisen peruskoulutuksen jälkeen joko työssä tai jatkokoulutuksen avulla. Metallialan jatkokoulutuksen opetussuunnitelma-kokeilu lähti liikkeelle siitä ajatuksesta, että jatkokoulutuksella voidaan lyhentää varsinaiseen työammattiin sopeutumisaikaa. Tätä tarkoitusta varten valmistettiin Pohjois-Karjalan ammatillisessa kurssikeskuksessa yhteistoiminnassa ammattikasvatushallituksen kanssa opetussuunnitelma metallialaa varten. Tätä suunnitelmaa ollaan nyt kokeilemassa jo toisella oppilasryhmällä. Kokeilu päättyy syksyllä 1982 jolloin tehdään lopulliset johtopäätökset. Kokeilun ensimmäinen väliraportti valmistui 1981, ja se luovutettiin ammattikasvatushallitukselle. Ammattikasvatushallitus on nimen-nyt kokeilun seuranta ja johtamista varten työryhmän.

### **3.3. Lyhytmuotoisen ammatillisen täydennyskoulutuksen tehostaminen**

AKU-työryhmä teki 1980 lyhytmuotoista ammatillista täydennyskoulutusta koskevan aloitteen Pohjois-Karjalan ammatillisten oppilaitosten kuntainliitolle. Kuntainliiton liittohallitus asetti asian selvittämistä varten toimikunnan, jonka esityksen pohjalta oppilaitosten kuntainliitossa on noin vuoden verran järjestetty lyhytmuotoista ammatillista täydennyskoulutusta budjettivuonna 1981 yhteensä yli 30 eri kurssia. Kuntainliiton talousarviossa on tätä tarkoitusta varten ollut määrärahaa vuonna 1981 noin 600.000 markkaa. Koulutusta järjestetään periaatteessa kaikissa kuntainliiton ammattikouluissa, kotiteollisuuskouluissa ja ammattikurssikeskuksessa. Tämän hetken näkymien mukaan koulutus tulee vuonna 1982 entisestään lisääntymään. Koulutus on tarkoitettu jo työssäoleville ihmisille ja sen vuoksi se on aika pitkälle erityiskysymyksiin suuntautuvaa ja toteutus tapahtuu pääasiassa iltaisin. Koulutusta suunnittelee kuntainliitossa tätä tarkoitusta varten erikseen palkattu koulutussuunnittelija.

### **3.4. Kuntakohtaisen aikuiskoulutuksen kehittämisprojekti**

Seuraavina esiteltävät projektit ovat vasta alkuvaiheessa. AKU-työryhmä teki Lieksan kaupunginhallitukselle aloitteen kuntakohtai-

sen aikuiskoulutuksen kehittämisprojektin käynnistämisestä Lieksan kaupungissa. Lieksan kaupunginhallitus asetti 1981 tarkoitusta varten toimikunnan. Lieksan kaupungissa toteutettavan kuntakohtaisen aikuiskoulutuksen kehittämisprojektin tavoitteena on

- 1) selvittää Lieksan kaupungin asukkaiden saaman aikuiskoulutuksen määrä ja laatu,
- 2) selvittää, miten kaupungin asukkaiden saama aikuiskoulutus vastaa koulutus-tarpeita
  - a) asukkaiden itsensä käsityksen mukaan ja
  - b) elinkeinoelämän näkökulmasta,
- 3) selvittää, mitä ongelmia kunnan alueella toteutettavan aikuiskoulutuksen järjestämisessä esiintyy sekä
- 4) tehdä ehdotus aikuiskoulutuksen määrällisestä, laadullisesta, organisatorisesta ja hallinnollisesta kehittämisestä Lieksan kaupungissa.

Läänin AKU-työryhmän välityksellä Lieksan projekti pitää yhteyttä myös valtakunnalliseen aikuiskoulutuksen suunnitteluun ennen kaikkea kuntakohtaista aikuiskoulutusta suunnittelevaan toimikuntaan sekä ammatillisesta lisäkoulutusta suunnittelevaan toimikuntaan. Lieksan kaupunki on palkannut toimikunnalle päätoimisen sihteerin ja toisen sihteerinä toimii henkilö lääninhallituksen kouluosastosta.

### **3.5. Järjestömuotoisen koulutuksen projekti**

Järjestömuotoisen aikuiskoulutuksen osaprojekti on toinen äskettäin käynnistyneistä hankkeista. Sen tavoitteena on selvittää läänissä tapahtuvan järjestömuotoisen aikuiskoulutuksen tarvetta, sen järjestämisessä esiintyviä ongelmia sekä järjestömuotoisen ja muun aikuiskoulutuksen välisiä yhteistyömahdollisuuksia. Lääninhallituksen kouluosasto asetti tarkoitusta varten työryhmän, jossa on lääninhallituksen edustajan lisäksi edustus kaikista läänissä toimivista opintokeskuksista. Työryhmällä on tarkoituksena työskentelyn alkuvaiheessa ottaa yhteyttä opetusministeriön asettamaan järjestömuotoisen koulutuksen toimikuntaan.

### **3.6. Aikuiskouluttajien täydennyskoulutuskokeilu**

AKU-työryhmän toimesta valmisteltiin syksyllä 1981 suunnitelma aikuiskouluttajien täydennyskoulutuskokeilun järjestämisestä. Kansalaisopistoissa toimii paljon tuntiopettajia,

joista vain harvat ovat saaneet alan vaatimaa pedagogista erikoiskoulutusta. Myöskään vakinaisella päätoimisella opettajistolla ei ole mahdollisuutta virka- ja työehtosopimuksen mukaiseen täydennyskoulutukseen eikä opetuksen ohjaustoimintaa näissä oppilaitoksissa järjestetä. Tarve täydennyskoulutukseen on siten kaikilla opettajilla suuri.

Anomus kokeilun aloittamisesta on tällä hetkellä kouluhallituksen käsiteltävänä. Laaditun kokeilusuunnitelman mukaan kokeilun tavoitteena on

- selvittää, kuinka paljon ja millaista täydennyskoulutusta opettajat tarvitsevat,
- millaista yhteistyötä lääninhallituksen, korkeakoulun ja kansalaisopistojen välillä tarvitaan koulutuksen suunnitteluun ja järjestämiseen,
- millaisia muutoksia tarvitaan voimassaoleviin virka- ja työehtosopimuksiin,
- miten olemassa olevaa peruskoulun ja lukion lääninkouluttajajärjestelmää voidaan hyödyntää mainittua koulutusta järjestettäessä ja
- millaisia uusia lääninkouluttajia tarvitaan.

Mikäli kouluhallitus hyväksyy kokeiluanomuksen ja sen liitteenä olevan kokeilusuunnitelman, kokeiluun osallistuvien kouluttajien koulutus aloitetaan jo keväällä 1982 ja varsinainen täydennyskoulutus syksyllä 1982.

### **3.7. Maatalouden kurssitoiminnan kehittäminen**

Lääninhallituksen erikseen asettaman työryhmän toimesta on selvitetty maatalouden kurssimuotoisen koulutuksen kehittämistä. Työryhmän tekemien ehdotusten toteuttaminen monipuolistaa Pohjois-Karjalan ammatillisen kurssikeskuksen järjestämää koulutusta sekä parantaa sen organisaation toimivuutta. Työryhmä painottaa myös maatalouden koulutuksen suunnittelun koordinoitua ja esittää tätä tarkoitusta varten maatalouskeskuksen asettaman työryhmän täydentämistä siten, että siihen tulee mukaan läänin alueelta kaikki alan koulutuksen suunnitteluun osallistuvat tahot. Suurin osa työryhmän ehdotuksista on välittömästi toteutettu, esimerkiksi Pohjois-Karjalan ammatillinen kurssikeskus on aloittanut verrattain laajamittaisen maatalouslomittajien koulutuksen läänin kunnissa.

## **4. Suunnittelun jatkuminen**

Edellä on esitetty käytännön toimenpiteitä, joihin suunnittelun perusteella on koulutuksen

kehittämisessä ryhdytty. Lisäksi yli kolme vuotta kestäneellä suunnittelutyöllä on luotu mielestäni hyvä valmius yhteistyössä tapahtuvaan suunnitteluun. Saadut kokemukset antavat viitteitä siitä, millä tavalla aikuiskoulutuksen suunnittelu tulisi läänikohtaisesti järjestää.

Tärkein ja vaikein suunnittelutyö on kuitenkin edessäpäin. On aivan ilmeistä, että työn koossapitämiseksi lääninhallitus tarvitsee yksinomaan tätä tarkoitusta varten palkattua työvoimaa.

Ehkä suurin ongelma jatkosuunnittelussa syntyy siitä, että se maailmankuva ja elämänmuoto, johon tähän saakka olemme ihmisiä kouluttaneet, on hiljalleen hajoamassa. Maapallon luonnonvarat eivät anna mahdollisuutta jatkuvan kasvun ajatukselle rakentuvan elinkeinoelämän jatkamiselle. Jo lähitulevaisuudessa joudumme hyvin kriittisesti tarkastelemaan, mitkä asiat nykyisessä elämänmuodossamme ovat ihmisen perustarpeiden tyydyttämisen kannalta välttämättömiä ja mitkä taas sellaisia, joihin tarpeen on synnytetty keinotekoisesti tarkoituksena tuotannon jatkuvan kasvun ylläpitäminen. Järkevä luonnonvarojen käyttö sekä ihmisen työnteon ja koko elämän mielekkyyden palauttaminen pakottavat meidät tutkimaan mm. seuraavia asioita:

- uusia tai käytöstä poistettuja keinoja perustoimeentulon hankkimiseksi,
- ns. pehmeän teknologian käyttöönottoa teollisuudessa,
- automaation lisäämisen tarpeellisuutta,
- asumismuotoja ja
- ihmisten välistä yhteistyötä ja sosiaalisia suhteita perheessä sekä elin- ja työyhteisöissä.

Samalla saamme mahdollisuuden tarkistaa omaa arvomaailmaamme, joka tällä hetkellä ylikorostaa materialistisia asioita, yksilön tehokkuutta ja voimakasta kaikille aloille ulottuvaa kilpailua, mutta usein unohtaa tekijät, jotka ovat tärkeitä ihmisen henkiseksi tasapainolle.

Aikuiskoulutuksen suunnittelussa on erittäin vaikea lähteä määrittelemään koulutustarpeita puhumattakaan koulutuksen sisällöistä ennenkuin edes jonkinlainen kokonaisnäkemyks tulevaisuudesta on muodostettu. Opetusministeriön asettama aikuiskoulutusuudistuksen johtoryhmä on viitannut laatimassaan yleisuunnitelmassa tulevaisuuden näkyymiin. Olisi toivottavaa, että jatkosuunnittelussa lähdetäisiin paneutumaan perusteellisemmin näihin asioihin.

# Aikuiskasvatuksen peruskysymyksistä Saksan liittotasavallassa — keskustelu prof. Horst Siebertin kanssa

*Pantzar, Eero. 1982. Aikuiskasvatuksen peruskysymyksistä Saksan liittotasavallassa. Aikuiskasvatus 2, 1, 29—31. — Tässä artikkelissa käsitellään eräitä keskeisiä aikuiskasvatuksen peruskysymyksiä Saksan liittotasavallassa tunnustetun ja meilläkin tunnetun professori Horst Siebertin käsityksiin ja näkemyksiin perehtyen. Artikkelin perustana olevassa keskustelussa käsiteltiin aikuiskasvatuksen perusterminologiaa, aikuiskasvatuksen vapauden kysymystä, aikuiskasvatuksen tehtäviä ja aikuiskasvatustutkimusta. Artikkelisiin on pyritty ottamaan mukaan vertaileva näkökulma, jota edustaa kirjoittajan artikkeliin tuoma haastattelua analysoiva ja johtopäätöksiksi sisältävä aines.*

Tämä artikkeli perustuu kirjoittajan professori Horst Siebertin<sup>1</sup> kanssa käymiin keskusteluihin Hannoverin yliopistolla toukokuussa 1981.

Professori Siebertiä pidetään maansa johtavana aikuiskasvatuksen teoreetikkona. Hänet tunnetaan, lähinnä teostensa<sup>2</sup> perusteella, myös Suomessa. Keskustelujen yhteydessä tuli ilmi, että suomalainen aikuiskasvatus on vähän tunnettua Saksan liittotasavallassa. Professori Siebert totesi keskusteluun sisältyvien asioiden osalta vertailun Suomen ja Saksan liittotasavallan välillä olevan vaikeaa.

## *Aikuiskasvatuksen peruskäsitteistä*

Viime vuosina saksankielistä aikuiskasvatus-ta tarkoittavista yleiskäsitteistä lienevät käytetyimpiä 'Erwachsenenbildung' ja 'Weiterbildung', joita suomeksi on tulkittu sekä aikuiskasvatukseksi että aikuiskoulutukseksi. Siebertin mukaan näyttää 'Weiterbildung'in käyttö jatkuvasti yleistyneen. Hänen mukaansa koulutuspoliitikot näyttävät suosivan sitä. Aikuispedagogien keskuudessa sen sijaan 'Erwachsenenbildung' on säilyttänyt perinteisen asemansa paremmin. Saksalaisessa käsitekeskustelussa ja käsitteiden käytössä on hämmästyttävästi samoja piirteitä kuin suomalaisessa aikuiskasvatus-aikuiskoulutus -mittelös-

sä. Professori Siebert itse näkee Weiterbildung -käsitteen viittaavan ammatillisen aikuiskasvatuksen suuntaan. Erwachsenenbildung -käsite on puolestaan yleissivistävän aikuiskasvatuksen kytkeytyvä. Kuitenkin, Siebertin mukaan, käsitteiden ero on epäselvä. Niinpä niitä molempia käytetään sekä laajempaa että suppeampaa aluetta tarkoittavina.

Aikuiskasvatuksen suuntia Saksan liittotasavallassa tällä hetkellä kuvaa tavallaan Siebertin mainitsema 'Erwachsenensozialisation' -käsitteen laajentuva esillä olo, mikä johtunee lähinnä toimintamuotojen uusiutumisesta ja aikuiskasvatuksen aseman uudenaikaisesta oivaltamisesta. Siebertin mukaan 'Erwachsenensozialisation' tarkoittaa oppimista ja opiskelua muodollista kasvatustajajärjestelmää laajemmissa puitteissa mm. arkipäivän tilanteissa, erilaisena kansalaistoimintana järjestöissä ja toimintaryhmissä.

Keskustelussa aikuinen (Erwachsene) -käsitteestä tulee esiin selvästi yhtäläisyys suomalaisen ja saksalaisen tulkinnan välillä. Siebert toteaa ko. käsitteen määrittelyn yksiselitteisesti olevan vaikeaa. Kuitenkaan ikä ei hänen mukaansa ole määrittelyn ensisijainen perusta. Onhan aikuiskasvatusorganisaatioissa 15—16-vuotiaita opiskelijoita, toisaalta eräitä täysikäisenä suoritettavia opintoja ei kelpuuteta aikuiskasvatuksen alueeseen. Näin hän toteaa, että aikuinen (Erwachsene) -käsitteen määrittelyssä voitaneen pitää lähtökohtana op-

pivellöisyyden suorittamista ja toimimista työelämässä. Siebertin mukaan työelämässä toimiminen on pedagogisesti ikää relevantimpi aikuisen määrite paljolti siksi, että aikuisten opiskelu tapahtuu pääasiallisesti vapaa-aikoina ja työn ohessa.

## *Aikuiskasvatuksen vapaudesta*

Suomessa aikuiskasvatuksen vapauden perinne näkyy mm. vapaa sivistystyö -käsitteessä. Vastaava traditio sisällöllisesti on olemassa myös Saksan liittotasavallan aikuiskasvatuksessa. Voiko aikuiskasvatus sitten olla vapaa? Siebert toteaa että aikuiskasvatus on ilman muuta osa yhteiskuntaa ja se toteuttaa tiettyä yhteiskunnallista tehtävää. Menneisyudessa tosin oletettiin, että aikuiskasvatus toimintana saattaisi kyetä toimimaan progressiivisena muutoksen käynnistäjänä ja ylläpitäjänä yhteiskunnassa. Siebertin mielestä tällainen ajattelu on idealistista ja liian optimistista. Aikuiskasvatus ei ole yhteiskuntaansa progressiivisempää. Aikuiskasvatus ei pysty toimimaan poliittista järjestelmää vastaan, tosin edistykseinen kehitys — Siebert toteaa — voi saada tukea aikuiskasvatuksesta välillisesti.

Taloudellisesti yhteiskunnan tukemana toiminta aikuiskasvatus ei voi olla tukijastaan valtiosta riippumaton. Professori Siebert näkee Saksan liittotasavallassa aikuiskasvatuksen mahdollisuudet ja pelivaran kuitenkin koulujärjestelmää laajemmiksi.

Aikuiskasvatuksen vapauteen liittyen Siebert toteaa sen, että aikuisopiskelijan vapaus määrittäyty hänen osallistumisen vapaaehtoisuuden asteesta.

## *Aikuiskasvatuksen tehtävistä ja vapaa-ajasta*

”Aikuiskasvatuksen yleensä tulee olla, uusia ideoita etsivää ja keskustelua herättävää”, toteaa Siebert aikuiskasvatuksen tehtäviä koskevan keskustelujakson aluksi.

Tehtäviä tarkemmin pohdittaessa ongelman aiheuttaa hänen mukaan se, että työ ja vapaa-aika kytkeytyvät toisiinsa. Jos siis pyritään esimerkiksi vapaa-ajan mahdollisuuksien monipuolistamiseen, on työolosuhteet otettava huomioon ja pyrittävä tarvittaviin muutoksiin. Tämä on kuitenkin vaikea tehtävä.

Määritellään työn ja vapaa-ajan suhteita Siebert sanoo, että työn ja ’puhtaan’ vapaa-ajan välillä on erotettavissa kolmas alue,

’Lernzeit’, jolla on toisaalta työajan ja toisaalta vapaa-ajan piirteitä. Tämä aika, ’Lernzeit’, käytetään hyödyksi erityisesti ammatillisen opiskelun merkeissä. Sen puutteissa on toki mahdollisuus yleissivistäviinkin aikuisopintoihin.

Vapaa-ajan aikuiskasvatuksen tehtävän määrittelyn taustaksi voidaan todeta tosiasiat tiedon jatkuvasta lisääntymisestä, ympäröivän maailman monimutkaistumisesta ja ja tieteellistymisen lisääntymisestä. Siebertin käsityksen mukaan tästä seuraa se, että aikuiskasvatuksen tehtävänä on pienentää välimatkaa vähäisen asiantuntijajoukon ja laajan maallikojoukon välillä. Aikuiskasvatuksen on toimittava yleissivistystä jakamalla niin, että keskustelu monimutkaisista ajankohtaisista kysymyksistä onnistuisi. Tämä kytkeytyy erityisesti vapaa-ajan aikuiskasvatuksen ja vapaa-ajan ongelmiin.

Vapaa-ajan aikuiskasvatuksen tehtävänasettelun taustalla on Siebertin mukaan myös muita ilmiöitä. Hän viittaa eräisiin teoreettikoihin (mm. Leithäuser)<sup>3</sup>, jotka ovat puhuneet arkipäivän muutoksista. Siebert tulkitsee arjen muuttuvan yhä monotoonisemmaksi, asiat toistuvat näin päivän toisensa jälkeen samankaltaisina. Vapaa-aikaamme vaikuttaa yhä enemmän ns. tajuntateollisuus. Ihminen manipuloiduu ja yhä harvemmin toimii omalla perustallaan. Kaikki tämä antaa aiheen suunnata aikuiskasvatuksen organisointimuotoja uudelleen. Tulisi päästä ihmistä lähemmäksi hänen omassa ympäristössään. Arkipäivän em. muutoksiin palatessaan Siebert sanoo havainneensa kansalaisten lisääntyvän kiinnostuksen erillaiseen harraste- ja kulttuuritoimintaan käden taitojen ja omakohtaisen esittävän taiteen elpymisenä vapaa-ajan aikuiskasvatustoiminnassa.

Tulevaa kehitystä säätelee oletettu voimakas työttömyyden lisääntyminen. Tehtävänä on luonnollisesti huolehtia tällöin palvelujen tarjonnasta työtä vailla oleville. Vapaa-ajan yleinen määrällinen kehitys asettaa uuden tieteellisen velvoitteen, jonka Siebert kiteyttää käsitteeksi vapaa-aikapedagogiikka (Freizeitpädagogik). Tämän alueen kehittämisen idut ovat Siebertin mukaan löydettävissä Ranskasta. Saksalaisista tutkijoista hän mainitsee tässä yhteydessä Opaschowskin<sup>4</sup> ja Nahrstedtin<sup>5</sup>.

Riippumatta vapaa-ajan aikuiskasvatuksen kehittyneisyydestä ja aikuiskasvatuksen tehtävän määrittelystä- ja määriteltyjen tehtävien toteutumisesta jää jäljelle ongelma aikuisten osallistumismahdollisuuksista. Siebert pitää työaikoja (kuten vuorotyö), sukupuolirooleja,



alueellisia eroja ja aikuisten opintososiaalisia etuja (esim. Bildungsurlaub) osallistumismahdollisuuksiin eniten vaikuttavina tekijöinä. Varsinaiset taloudelliset tekijät eivät — väittää Siebert — vaikuta juuri lainkaan osallistumiseen. Tämän ohella myönteistä kehitystä edustaa liikkuvuuden lisääntymisen tuomat edut.

## *Aikuiskasvatustutkimuksesta*

Professori Siebert kertoo Saksan liittotasavallan eri yliopistoissa tehtävän suhteellisen paljon aikuiskasvatukseen liittyvää tutkimusta. Hannoverissakin on menossa useita projekteja. Yleisenä piirteenä tälle tutkimukselle on sen kytkeytyminen varsin läheisesti käytännön aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatuksen teorian ja käytännön kysymyksistä tutkimustointaan liittyen Siebert korostaa toimintatutkimuksen merkitystä. Hänen mukaansa aikuiskasvatus on eräänlaista 'toimintatiedettä' (Handlungswissenschaft). Teorian täytyy kytkeytyä toiminnan kohteen sen hetkiseen käytännön tilanteeseen siten, että uusille näkökulmille on kuitenkin aina tilaa. Kysymys kasvatustoiminnan käytännön relevanssista on Siebertin mukaan tärkeä. Tutkimuksen ja teorianmuodostuksen kommunikatiivisuus lisääntyy yhteistyössä aikuiskasvattajien kanssa ja kiinteästi kasvatustapahtumaan kytkettynä.

## *Lopuksi*

Professori Siebertin kanssa käymäni keskustelu toi esiin eräitä aikuiskasvatuksen kehittämisen kannalta mielenkiintoisia seikkoja. Ensiksikin jatkuva yhteistyö kansainvälisellä tasolla on välttämätöntä teorian ja tutkimuksen kehittämiseksi. Toiseksi, juuri Saksan liittotasavallan aikuiskasvatustutkimus on suomalaisenkin hyödynnettävissä, koska maittemme aikuiskasvatusjärjestelmissä on huomattavia yhtäläisyyksiä. Kolmanneksi, tutkimuksen suuntauksiin liittyen, meilläkin on syytä nykyistä enemmän pyrkiä 'toimintatieteellisyyteen' päin.

### **Viitteet:**

- <sup>1</sup> Horst Siebert on syntynyt v. 1939. Dr. phil. -tutkinto Kielin yliopistossa (Universität Kiel) 1965. Väitellyt (Habilitation) 1969 Bochumin Ruhr-yliopistossa. Siebert nimitettiin Hannoverin yliopiston aikuiskasvatuksen professoriksi v. 1970, jota virkaa hän edelleen hoitaa.
- <sup>2</sup> Tunnetuimmista mainittakoon Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen kurssikirjoinakin olleet Siebertin teokset:  
Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie. Düsseldorf 1972  
Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Düsseldorf 1970.
- <sup>3</sup> kts. esim. Leithäuser u.a. 1977, Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins. Frankfurt
- <sup>4</sup> kts. esim. Opaschowski H. 1979, Einführung in die freizeit-kulturelle Breitenarbeit. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- <sup>5</sup> kts. esim. Nahrstedt W. 1974, Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft 1—2. Luchterhand: Darmstadt

# Vaihtoehtoista pedagogiikkaa Kungälvissä<sup>1)</sup>

*Kanto, Anneli & Ylönen, Timo, 1982. Vaihtoehtoista pedagogiikkaa Kungälvissä. Aikuiskasvatus 2, 1, 32—35. — Artikkelissa kuvataan vaihtoehtoisen pedagogiikan kurssia ja siellä esitettyjä näkemyksiä perinteisestä ja vaihtoehtoisesta pedagogiikasta. Perinteisessä pedagogiikassa ihminen nähdään biologisena organismina, jonka käyttäytymistä hallitsevat syy-seuraus-suhteet, ja jonka taustalla on amerikkalainen behavioristinen koulukunta. Vaihtoehtoisessa pedagogiikassa korostetaan oppimisprosessia, ongelma-keskeisyyttä, käytäntölähtöisyyttä ja ihmistä koskevien arvojen merkitystä pedagogiikan perustana.*

Tänä päivänä vaihtoehdot näyttävät kiinnostavan kaikkia. Ainakin kaikki puhuvat vaihtoehdoista, enemmän tai vähemmän vakavasti. Puhutaan myös vaihtoehtoisesta pedagogiikasta, erityisesti Tanskassa, Norjassa ja Ruotsissa. Vaikutteet tulevat meille ikäänkuin jälkilaineina suurten myrskyjen ydinkeskuksista, mutta jälkensä ne tännekin jättävät. Meilläkin keskustellaan kiivaasti, usein edes tietämättä mistä.

Kansan Sivistystyön Liiton työntekijöiden keskuudessa on ilmeisen selkeä näkemys siitä, että järjestömmme on ainakin jossain määrin edustanut Suomessa vaihtoehtoisen pedagogiikan linjaa. Se, miten olemme työssämme onnistuneet ja missä määrin näkemysme ovat olleet muissa Pohjoismaissa omaksutun linjan mukaisia, on tietysti toinen asia. Luonnollisesti olemme kiinnostuneita siitä, mitä mieltä muut ovat vaihtoehtoisesta pedagogiikasta ja siksi osallistuimme Pohjolan kansanakatemia kursseille.

Halusimme tietää, mitä Kungälvissä siitä ajateltiin. Itsellämme oli siitä jonkinlainen, muttei kovin täsmennetty kuva. Tiesimme, että siinä on kyse ongelma-keskeisyydestä, että siinä lähdetään oppilaan omasta elämäntilanteesta ja että siinä halutaan romuttaa opettaja-

<sup>1)</sup> Artikkelin perustuu Pohjolan kansanakatemiassa kesällä 1981 pidetyn vaihtoehtoisen pedagogiikan kurssin raporttiin. Akatemia on vuoden 1972 pohjoismaisen kulttuurisopimuksen piiriin kuuluva pohjoismainen laitos, joka toimii pohjoismaisen kansansivistystyön ja aikuiskasvatuksen keskuksena. Akatemia sijaitsee Kungälvissä 20 km Göteborgista pohjoiseen.

keskeisyys, opettajan vääränlainen auktoriteetti suhteessa oppilaisiin, mikä on vallitsevana perinteisessä koulutusajattelussa. Meillä mielikuva siitä, että vaihtoehtoinen pedagogiikka olisi jotain sellaista millä on läheinen yhteys sivistysajatteluun, jota taas KSL on viime vuosina voimallisesti edustanut.

Kungälvin kurssit toimivat ainakin näin suomalaisesta näkökulmasta ajatellen liiankin ”vaihtoehtoisesti”. Työskentely tapahtuu pääasiassa ryhmissä ja välillä tavataan yhteisissä plenumissa, joita voi kutsua vaikkapa yleiskokoukseksi. Aikaa käytetään keskusteluun siitä, mitä tänään tehdään, millainen on aika-taulu, työjärjestys jne. Jotkut voisivat haukkua tätä käytäntöä vaikkapa demokratialeikiksi tai aikuisten lallattelyksi.

Meidän kurssillamme työryhmät pyrittiin kasaamaan erittäin heterogeenisestä osanottajajoukosta siten, että kuhunkin ryhmään saataisiin edes jossain määrin saman alan ihmisiä. Väkeähän oli mitä erilaisimmilta tahoilta. Mukana oli opettajia ja muuta sivistystyötä tekeviä ihmisiä peruskoulusta, teknisistä oppilaitoksista, maatalousoppilaitoksista, kansanopistoista, sivistysjärjestöistä jne. Ja tietysti ongelmat heidän työssään ovat aivan erilaisia.

Jokaisen osanottajan oli etukäteen valmisteltava joko yksin tai yhdessä muiden kanssa kurssia varten jokin kehittäelyprojekti, johon kurssilla pyrittäisiin löytämään jokin ratkaisu. Työryhmien työskentely olikin pääasiassa näiden projektien ruotimista ja vastausten etsi-

mistä kunkin esittämiin ongelmiin, jotka kiinnostivat juuri meitä. Halusimme muiden näkemyksiä siitä, mikä on opettajan rooli vaihtoehtoisessa pedagogiikassa ja mitä vaihtoehtoinen pedagogiikka sisältää.

## *Mitä on vaihtoehtoinen pedagogiikka?*

Kursilla kuultiin vaihtoehtoisen pedagogiikan ekspertin — niin ainakin meille sanottiin — Olav Klontegin puheenvuoro asiasta. Kävimme esityksen jälkeen vilkkaan keskustelun ja esitimme epäilymme ja kritiikkimme hänen lähtökohtiaan kohtaan.

Klonteigin mukaan perinteisessä pedagogiikassa kysymys on tietyn valmiin ja kiinteän tietomäärän siirtämisestä opettajalta oppilaalle. Oppilas on ikäänkuin tietokone, jonne syötetään tietoja. Tämän käsityksen mukaan tiedon perillemenoä voidaan tiukasti kontrolloida ja mitata. Tästä seurauksena ovat erilaiset todistukset ja tutkinnot, jotka ovat tyyppillisiä tavanomaiselle koulutusjärjestelmälle.

Perinteisen pedagogiikan mukaan oppilas on kohde, jota käsitellään ja johdetaan psykologisen tiedon perusteella. Taustalla on amerikkalaisen behavioristisen koulukunnan näkemys (Skinner ym.), jonka mukaan opettaminen on oppilaiden ohjausta ja käsittelyä. Oppilas on motivoitava mahdollisimman hyvin, jotta tieto saadaan mahdollisimman kivuttomasti ja vaivattomasti perille. Sitä annostellaan ja ripotellaan tarpeen mukaan. Perinteinen pedagogiikka perustuu ihmisenäkemykseen, jonka taustalla on kuva ihmisestä biologisena organismina, jonka käyttäytymistä hallitsevat syy-seuraus-lainalaisuudet. Nämä ovat tiettyjen eläinkokeiden sovellutuksia käyttäytymistieteisiin. Mielessä kannattaa pitää vaikkapa Pavlovin koirakokeet ja niihin liittyvät näkemykset ehdollistamisesta. Tämän jälkeen ihmisen opettaminen onkin pelkkää opetusteknologiaa.

Klonteigin mukaan ihmisen ja eläimen samankaltaisuus — biologinen perusrakenne — on kuitenkin sivuseikka. Ihminen on perusteeltaan luova olento jolle on ominaista sosiaalisuus. Hän kykenee arvioimaan omaa elämäänsä ja ympäröivää maailmaa, pystyy hahmottamaan asioiden välisiä yhteyksiä ja tekemään subjektiivisia arvioita omasta suhteestaan saamiinsa tietoihin. Tämä vaihtoehtoisen pedagogiikan mukainen näkemys ihmisestä korostaa sitä, että ihminen on vapaa. Hänellä on mielenkiintoa ja motiivia itsenäiseen ajatteluun ja

toimintaan. Hänelle on ominaista myös eettisten arvojen ja normien pohdiskelu. Mutta nämä mahdollisuudet on luotava hänelle. Omalta osaltaan pedagogiikan tehtävänä onkin antaa edellytyksiä ihmiselle vapautumiselle ja itseltään tietoiseksi tulemiselle. Pedagogiikan tehtävänä on vahvistaa ihmisen itsetuntoa.

Vaihtoehtoisen pedagogiikan mukaan oppimisessa ei ole kysymys siitä, että oppilaalle siirretään valmiiksi pureskeltu tieto sellaisenaan, ja jonka oppilaan on otettava vastaan passiivisena. Oppiminen on prosessi, missä tiedon vastaanottaja on keskeisessä asemassa. Hänen subjektiivinen arvokäsityksensä on oppimisessa keskeisessä asemassa. Oppiminen ei tällöin ole valmiiden tietojen passiivisista vastaanottamista, vaan tietojen arviointia ja punnitsemista, asioiden välisten yhteyksien hahmottamista ja tätä kautta johtopäätösten tekemistä. Opetuksen on siis oltava ongelmakestä. Oppimisessa korostuvat näin ollen oppilaiden aktiivisuus, keskinäinen yhteistyö ja keskustelu. Vasta tämä takaa opittavan asiakokonaisuuden sisäistämisen eli aidon oppimisen.

## *Laitoksista elämään*

Klonteigin mukaan vaihtoehtoisessa pedagogiikassa pyritään murtamaan perinteinen laitosajattelu, jonka mukaan oppimista tapahtuu vain sitä varten rakennetuissa oppilaitoksissa. Nykyinen koululaitos on hänen mukaansa eristetty yhteiskunnasta, se teoretisoi liiaksi asioita jne. Ja kuitenkin oppimista voi tapahtua koko ajan koulun ulkopuolellakin.

Vaihtoehtoinen pedagogiikka korostaa sitä, että pedagogiikan ja yhteiskunnan välinen ero on vain muodollinen. Jos esim. työläiset omassa yrityksessään hahmottavat vaihtoehtoisen tuotannon malleja, se jos mikä on oppimista. Siinä yhteiskunnan ja pedagogiikan välinen ero on hiuksenhieno.

Klonteigin näkemykset vaihtoehtoisesta pedagogiikasta voidaan tiivistää seuraavasti: Lähtökohtana on se, ettemme voi tänä päivänä löytää ratkaisua perinteisen opettajan roolin muuttamiseksi etsimällä sitä opetusteknologiasta vaan muuttamalla näkemystämme pedagogiikasta esim. siten, että

— pedagogiikka (erityisesti aikuispedagogiikka) on enemmän vuorovaikutusta itsenäisten ihmisten välillä kuin ihmisten ”käsitteilyä” ja ”ohjaamista”, jota opettaja suorittaa oppilaalle,

- oppiminen on paljon laajempi käsite kuin opettaminen, tärkeää oppimista tapahtuu oppilaitosten ulkopuolella,
- opettaminen ei ole eristettyä ammatillista toimintaa, vaan yhteiskuntaan integroitu osa, joka joko passivoi tai aktivoi meitä.

Tämän perusteella meidän on päästävä eroon

- ihmiskäsityksestä, jossa oppilas nähdään hallitsemisen kohteena ja tilalle tarvitaan käsitys ihmisestä/oppilaasta itsenäisenä luovana subjektina
- näkemyksestä, että tärkeä tieto on ensi sijassa objektiivista faktatietoa, joka on opittavissa passiivisesti ja joka on samalla mitattavissa. Tilalle tarvitaan näkemystä, että tiedosta on keskusteltava ja että sitä on arvioitava kriittisesti. Toisin sanoen on arvioitava tiedon arvoa
- käsityksestä, että yhteiskunta on jotakin, johon on sopeuduttava. Tilalle tarvitaan käsitys siitä, että meidän on aktiivisesti osallistuttava yhteiskunnan muuttamiseen kehittääksemme demokratiaa.

Edellä olevan pedagogisina seurauksina olivat, että meidän on päästävä pois

- autoritäärisestä oppimistilanteesta, tilalle demokraattisempi oppimistilanne
- keskitetystä opetuksen suunnittelusta, tilalle paikallinen osanottajien suunnittelema opetus
- eristettyjen aineopintojen painottamisesta, tilalle ongelmakeskeiset opinnot, jotka antavat enemmän tietoa ja ymmärtämystä niistä kokonaisuuksista, joissa elämme
- mitattavan faktatiedon oppimisen korostamisesta, tilalle keskustelun arvostaminen, jossa pääpaino on tosiasioiden asettamisesta yhteyteen eettisten arvojemme kanssa.

## *Omista kokemuksista yleistyksiin*

Entä miten vaihtoehdoisen pedagogiikan ajatukset toteutuvat konkreettisessa oppimistilanteessa? Miten voidaan siirtyä oppilaiden omista kokemuksista yleistyksiin? Millaista sivistystaustaa yleistysten tekeminen edellyttää oppilailta? Mikä rooli opettajalla on oppimistilanteessa?

Klonteigin mukaan liikkeelle lähdetään jostain käytännön ongelmasta, joka on oppilaille yhteinen ja josta heillä kaikilla on omakohtaisia kokemuksia. Tästä edetään tietojen han-

kintaan ja niiden avulla pyritään ratkaisemaan ongelma. Esimerkkinä hän käytti ruotsalaisten sairaanhoitajien opintopiiriä, joka oli aloittanut opiskelun keskustelemalla kuolemasta. Sehän on asia, mikä on jokapäiväistä todellisuutta monille sairaanhoitajille. Minkä vuoksi kuolema on edelleenkin useimmille ruotsalaisille tabu, he kysyivät aluksi itseltään. Tämän jälkeen he lähtivät purkamaan vyyhtiä kyselemällä eri ammattialojen ihmisten suhtautumista kuolemaan. Ja edelleen he pohdiskelivat sitä miten erilaisissa kulttuureissa asennoitutaan kuolemaan. Tällöin he totesivat, että muissa kuin läntisessä kulttuurissa suhde kuolemaan on täysin luonnollinen. Miksi sitten tällaiset erot? Siksi, että läntisessä kulttuurissa kuolema merkitsee tehokkuuden päättymistä. Kuoleman jälkeen ihmisestä ei ole taloudellisessa ja tuotannollisessa toiminnassa hyötyä. Hän on täydellisen tehoton. Kuolema on meille ylittämätön asia, johon tietokone ei anna vastausta. Näin sairaanhoitajien ammattiongelmaan avautuu aivan uudenlainen näkökulma, jota ei ehkä aiemmin ole tullut pohtineeksi. Yksittäisten ilmiöiden kautta päästään laajoihin, koko kulttuuria koskeviin yleistyksiin.

Klonteigin mukaan tärkeintä on se, että ihmiset kykenevät etenemään omien kokemustensa pohjalta yleistyksiin ja näin laajentamaan näkemystään yhteiskunnasta. Pedagogiikalla on tällöin vapauttava merkitys. Hänen mielestään olennaisempaa kuin pöntätä päähänsä saksan vahvoja verbejä on yleistysten kautta tiedostaa maailmaa ja muuttaa sitä.

## *Vaihtoehdoisen pedagogiikan kritiikkiä*

Me tarrauduimme näihin vahvoin verbeihin. Mitä pahaa niiden opiskelemisessa voisi olla? Nehän on opittava, jos aiot hallita saksan kielen. Joskus opiskelu vaatii ponnistusta, mikä taas on luonnollista. Lisäksi eikö kielten opiskelu voi omalta osaltaan luoda mahdollisuuksia laajentaa omaa maailmankuvaa? Tällaisia kommentteja syntyi mielessämme ja lopputuloksena oli erään työryhmän teesit, jotka poikkesivat osin huomattavastikin Klonteigin esittämistä näkemyksistä.

1. Pedagogiikan lähtökohtana ovat aina arvot, so. se, mitä ihminen on, mihin hän elämässään pyrkii, miten hän toimii jne. Me pidämme hyväksyttävänä arvoina tasa-arvoa, solidaarisuutta, oikeudenmukaisuutta ja kykyä kollektiiviseen toimintaan. Pyrkimyksenä on kasvattaa kokonaisvaltaisesti elävä ihminen, mikä tarkoittaa sitä, että hänen kaikille lah-

joilleen täytyy antaa tilaa kasvaa. Yhtä tärkeää kuin on tukea ihmisen älyllistä kehitystä, on myös hänen tunneasteikkonsa laajentaminen. Ilman tunteita ihminen ei voi olla kokonaisvaltaisesti elävä. Ihminen voi toimia tietoisena ja täysivaltaisena kansalaisena. Näin toimiessaan hän tarvitsee eettisiä normeja, joiden varassa hänellä on tarpeen tullen rohkeutta asettua myös yleistä mielipidettä ja ajan vaatimuksia vastaan, jos ne ovat hänen mielestään vääriä.

2. Jos me pyrimme parempaan yhteiskuntaan, hyväosaisia ja huono-osaisia ei voida kouluttaa samoin metodein. Ihmiset ovat eri asioissa kyvyttömiä. Usein valtaa omaavilla ihmisillä on kehittymätön tunne-elämä, heiltä puuttuvat vahvat kokemukset ja aidot ihmissuhteet. Mitä teemme tällaisessa tilanteessa? Millä keinoin voimme saada heidät tuntemaan kipua ja tuskaa haavoittamatta heitä ihmisinä jne.?

3. Opettaja ei voi pihdata tietojaan ja taitojaan. Se ei ole sen enempiä sivistystä kuin demokraatiakaan. Oma tieto ja kokemus on välitettävä rehellisesti oppilaille ja oltava samanlaisesti valmis vastaanottamaan kritiikkiä. On hyväksyttävä opettajan ja oppilaiden luova vuorovaikutus, missä molemmat ovat sekä antavina että vastaanottavina osapuolina. Ihmiset ovat eri asioissa erilaisia. Heille on annettava mahdollisuus kasvaa ihmisiksi omista lähtökohdistaan käsin ja tätä prosessia on tuettava ihmisten erilaisuus hyväksyen.

4. Itsetuntoa vahvistavalla pedagogiikalla on omat ansansa. Itsetuntoa ei voi kasvattaa ilman sisältöä. Vahvalla itsetunnolla voi olla kahdenlainen sisältö: narsistinen tai vastuullinen. Narsistiselta ihmiseltä puuttuu kyky empatiaan ja solidaarisuuteen. Missä on narsistisen ihmisen omatunto? Nykyinen sukupolvi on erilaista kuin aiemmin. Se on elänyt joukkotie-

dotuksen ja taloudellisen hyvinvoinnin aikakautta, se on saanut erilaisen kasvatuksen kuin ennen sotaa ja sodan jälkeen syntynyt sukupolvi. Tämä ei voi olla jättämättä jälkeään.

5. Toisena ansana on kokemuksiin pysähtyminen. Jos näin tapahtuu, tuloksena on se, ettei ihmisiltä vaadita mitään. He vain piehtarovat muistoissaan ja kokemuksissaan. Tämä ei lisää yleistämisen kykyä ja kriittisyys saavutuksia kohtaan jää toteuttamatta. Kuitenkin kasvuprosessiin kuuluvat olennaisena osana vaivannäkö ja pettymykset. Ne ovat elämän suola, jota ilman ihminen ei voi tuntea myöskään aitoa iloa voitoistaan ja saavutuksistaan.

6. Ryhmätyötilanteissa meillä on mahdollisuus kollektiiviseen valheeseen. Ihmiset käyttäytyvät ryhmässä niin kuin heidän odotetaan siellä käyttäytyvän. Ihmiset ovat kiinni ryhmäkäyttäytymiseen liittyvissä rooleissaan sen sijaan että he puhuisivat peloistaan ja odotuksistaan. Ihmiset kiertävät asioita, joita he pelkäävät. He kieltävät tarvitsevansa asioita, joita he eniten tarvitsisivat.

7. Resurssiltaan vahvimmat ihmiset saavat eniten irti vaihtoehtoisesta pedagogiikasta. Heillä on vahva sivistystausta, kyky siirtyä omista henkilökohtaisista kokemuksistaan yleistyksiin ja he pystyvät dialogiin.

8. Kysymys saksan vahvoista verbeistä ei ole mikään sivuseikka. Onko aivojen harjoittaminen sittenkään turhaa? Eikö juuri jatkuva aivojen harjoittaminen luo edellytyksiä kielellisten valmiuksien kehittymiselle, loogiselle ajattelulle ja yleistämisen kyvyille? Näennäisesti turhien asioiden, todellisuudelle vieraiden asioiden — esim. tietyt loogiset ajattelumallit, skolastiikka jne. — pohdiskelu saattaa olla yhtenä ratkaisevana perustana yleistämisen kyvyille!

# *Uutta aikuiskasvatuskirjallisuutta*

**AKUISKASVATUS 80 -LUVULLA:** Tutkimus ja kehittämistyön lähtökohtia. Julkaisun toimittajina ovat olleet Jorma Taskinen ja Jukka Tuomisto. Raporttiin on koottu keväällä 1980 Tampereen yliopistossa pidetyn Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämisseminaarin alustukset. Sisällöstä mainittakoon;

- Aikuiskasvatuksen tutkimusresurssit 1980 -luvulla (Olavi Alkio)
- Aikuiskasvatuksen tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuksen asema kehittämistoiminnassa (Singa Sandelin)
- Tutkimuksen asema kehittämistoiminnassa — teesejä (Aulis Alanen)
- Aikuiskasvatuksen ihmiskuva (Tapio Vaherva)
- Aikuiskasvattajien koulutukseen kohdistuva tutkimus (Matti Peltonen)
- Aikuiskoulutustarve ja sen tutkimiseen liittyviä ongelmia (Jukka Tuomisto)
- Lähtökohtia aikuiskasvatuksen historian tutkimukselle (Rainer Aaltonen)
- Avoin korkeakoulu: tutkimus- ja kehitystyön problematiikkaa (Hannu Valkama)

Raportti on ilmestynyt Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisusarjassa 16/1981. Sitä voi tilata laitokselta (puh. 931-156550).

Hinta on 10 mk.

---

## **SUOMEN VAPAAN KANSANSIVISTYSTYÖN BIBLIOGRAFIA 1956—1960.**

Bibliografian on toimittanut Marjatta Soisalon-Soininen. Se on julkaistu Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen sarjassa 15/1981. Bibliografiaa voi tilata laitoksen kansliasta puh. 931-156550. Hinta 10 mk.

---

## **AIKUISKOULUTUKSEN IHMISKUVA**

Aikuiskoulutuksen johtoryhmän toimesta on syntynyt aikuiskoulutuksen ihmiskuvaa käsittelevä raportti. Sen laatijana on ollut Tapio Vaherva. Muistio on tarkoitettu johtoryhmälle suunnitellun pohja-aineistoksi, mutta se kiinnostanee myös muita aikuiskasvatuksen kentällä toimivia. Raportti on ilmestynyt Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuna. Sitä voi tilata liiton toimistosta (puh. 90-499128). Raportin hinta on 12 mk.

---

## **RYHMÄTYÖN KÄYTTÖ KOULUTUKSESSA**

Valtion koulutuskeskus on tuottanut ryhmätyön oppikirjojen puutteen poistamiseksi ryhmätyön opetuksen teoriaa ja käytännön menetelmiä käsittelevän kirjan. Teos jakaantuu kolmeen osaan: ”Ryhmän sosiaalipsykologisista ja pedagogisista perusteista”, ”Ryhmätyön suunnittelu ja toteutus” ja ”Ryhmätyön työtavat”. Kirjoittajina prof. Yrjö-Paavo Häyrynen, YK Raimo Jaakkola, FT Askko Miettinen ja tarkastaja Simo Kukkonen. Kirjan hinta on 34 mk.

---

**Tietoja Pohjoismaiden aikuiskoulutuksesta** on Pohjoismaiden ministerineuvoston ja Pohjoismaisen kulttuuriyhteistyön sihteeristön tiedotusjulkaisu Pohjoismaiden aikuiskasvatustapahtumista. Tiedotteen viimeisimmässä (2/81) numerossa kerrotaan mm. Norjan hallituksen toimenpiteistä supistaa aikuiskasvatusmäärärahoja, tanskalaisista elinikäisen kasvatuksen hankkeista, kursseista ja seminaareista sekä erilaisista julkaisuista. Tiedotetta saa maksutta Vapaan sivistystyön yhteisjärjestöstä, Hietalahdenk. 8., 00180 Helsinki 18, puh. 90-608219

**Aikuinen opiskelee** on Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön julkaisema yleisesite maamme vapaasta sivistystyöstä. Esite sisältää eri toimintamuotojen sekä järjestöjen esittelyn. Julkaisua saa Vapaan sivistystyön yhteisjärjestöstä.

**Adult Education in Finland** julkaisun kahdessa viimeisimmässä numerossa on käsitelty maamme aikuiskoulutuksen kokonaisuutta ja sen suunnittelua. Toisessa numerossa on esittely maamme yleissivistävästä aikuiskasvatuksesta ja kolmannessa katsaus aikuiskoulutuksen kehittämistöihin viimeisten 15 vuoden aikana.

---

## *Kirjoittajat*

*Antti Eskola*, VT, Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian professori  
*Urpo Harva*, Tampereen yliopiston eläkkeellä oleva aikuiskasvatuksen professori  
*Kosti Huuhka*, YT, Kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston eläkkeellä oleva osastopäällikkö, Aikuiskoulutuksen johtoryhmän jäsen  
*Anneli Kanto*, YK, KSL:n taideaineiden opintosihteeriksi  
*Eero Pantzar*, KL, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti  
*Esa Rättyä*, KK, koulutoimentarkastaja, Pohjois-Karjalan lääninhallituksessa  
*Juha Sihvonen*, YK, Kempeleen kansalaisopiston rehtori  
*Jukka Tuomisto*, YK, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti  
*Jaakko Virkkunen*, FK, Valtionvarainministeriön järjestelyosaston apulaiskoulustuspäällikkö  
*Timo Ylönen*, YK, KSL:n ay-opintosihteeriksi

---

Aikuiskasvatus 2/82 tarkoitettujen artikkeleiden tulisi olla toimituksessa viimeistään 2.4.82. Kirjoittajille tarkoitettujen ohjeet on julkaistu edellisessä numerossa.

# Nimityksiä

Kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston osastopäällikön virkaan on nimitetty 1.1.82 lukien YM, KM *Mauri Ensio Virtanen*.

Kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston opistotoimiston toimistopäällikön virkaan on nimitetty 1.1.82 lukien YM *Akseli Ollila*.

Aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation johtoryhmän puheenjohtajaksi on kutsuttu VTK, SAK:n koulutussihteeri *Pentti Öhman*.

## Työelämän aikuisopettajien ja henkilöstökouluttajien didaktisen teorian kurssi 2.—6.8.1982

Järjestäjä: Päijät-Hämeen kesäyliopisto

Kurssin opettajina toimivat FL Yrjö Engeström, FK Reijo Miettinen, KK Seppo Peisa ja FK Jaakko Virkkunen. Kurssi on tarkoitettu henkilöstökoulutuksen, ammatillisten järjestöjen ja vapaan sivistystyön aikuiskoulutustehtävissä toimiville. Kurssi toteutetaan internaattina Mukkulan kartanossa Lahdessa. Kurssimaksu 450 mk.

Ilmoittautuminen kesäyliopiston toimistoon (puh. 918/510 800) 31.5. mennessä.

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus järjestää yhdessä aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen sekä Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran kanssa seminaarin

## Vapaan sivistystyön olemus ja päämäärät

Seminaari pidetään Tampereen yliopiston tiloissa toukokuun 17.—18. päivinä. Se on tarkoitettu ensisijaisesti vapaan sivistystyön päätoimisille toimihenkilöille. Kurssimaksu on 50 mk. Tarkempia tietoja seminaarista saa Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksesta (puh. 931-156 017), josta voi tilata myös ilmoittautumislomakkeita. Seminaariin tulee ilmoittautua viimeistään 23.4. mennessä.