

- AY-KOULUTUKSEN LÄHTÖKOHTIA
- DIDAKTISTEN TAITOJEN KEHITTÄMINEN
- SUGGESTOPEDIA
- ETÄOPISKELU

AIKUISKASVATUS 2/82

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 2/1982

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. 90-406 632

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

Toimitus Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki 10
puh. 90-441 725
Postisiirtotili 18030-2

Tilaukset ja ilmoitukset Toimituksen osoitteella.
Tilaushinta 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 Sanomaiehti Oy —
Kirjapaino

Sisällys

<i>Jaakko Virkkunen</i>	Koulutusajattelun murros	38
<i>Anneli Bauters</i>	Suggestologian ja suggestopedian peruseriaatteita	40
<i>Ilkka Tervonen</i>	Sivistymättömyys sivistyneisyyden vastakohtana	46
<i>Jukka Tuomisto</i>	T.I. Wuorenrinne 90-vuotias	49
<i>T.I. Wuorenrinne</i>	Kansallinen yhtenäisyytemme luonne ja olemus	50
<i>Kirsti Launis</i>	Koulutustehtäviä hoitavien henkilöiden didaktisten valmiuksien kehittäminen Työterveyslaitoksessa	54
	Kirjoittajat	57
<i>Matti Kyrö</i>	Etäopiskelun keskeyttämisestä Norjassa ja Suomessa . .	58
<i>Yrjö Engeström & Pentti Hakkarainen</i>	Kansainvälinen symposium opetuksen tieteellistämistä	61
<i>Yrjö Engeström</i>	Ay-koulutuksen didaktiikkaa Saksan liittotasavallasta .	61
<i>Harald Werner</i>	Teoreettinen yleistäminen ay-koulutuksessa	63
Keskustelua		
<i>Tuula-Maria Ahonen</i>	Vastine Antti Eskolan artikkeliin ”Välittömyyden myytti ja ihmiskuva”	67
<i>Toimituskunta</i>	Kommentti edelliseen	67
Katsaus		
<i>Seppo Peisa</i>	Valtion koulutuskeskuksen julkaisut	68
Kirjallisuutta		
<i>Patricia Cross</i>	Adults as learners (Juha Varila)	69
<i>Dubell, F .. et al.</i>	Research for the people — research by the people (Jukka Tuomisto)	70
	Työryhmästä toimikunta	72
	Ohjeita kirjoittajille	
	Aikuiskasvatusta kesäyliopistoissa	
	Muistio tasa-arvosta	
	Vapaan sivistystyön vuosikirjat	

Koulutusajattelun murros

Lehtemme viime numerossa käsiteltiin laajasti kysymystä aikuiskasvatuksen ihmiskuvasta. Keskustelu ihmiskuvasta jatkuu varmaan edelleen monella eri taholla. Asiasta tuskin päästään lyhyessä ajassa yksimielisyyteen — eikä ole tarpeenkaan päästä.

Ihmiskuvakeskustelun viriäminen voidaan nähdä myös merkiksi koulutusajattelun murroksesta, uuden ajattelutavan ja uusien lähtökohtien etsimisestä. Itse asiassa monista muistakin "oireista" voi päätellä, että koulutusta koskevat käsitykset ovat yleisesti muuttumassa. Sekä tiedemiehet että käytännön aikuiskouluttajat etsivät uudenlaista näkökulmaa työnsä ymmärtämisen pohjaksi. Niin kuin ennenkin, murroksen taustalla ovat yhteiskunnan ja työelämän laadulliset muutokset.

Voimakkaan teollistumisen myöhäisenä seuralaisena meille levisi suurella voimalla 1970-luvun aikana koulutusteknologinen ajattelutapa, joka syrjäytti nopeasti perinteisen kasvatusajattelun moraalisen ja sivistyksellisen näkökulman korostamalla välitöntä käytännön hyödyllisyyttä ja hallinnollista tehokkuutta. Koulutusta tarkasteltiin tuotantoprosessina, joka tuottaa tiettyjä määrämittäisiä käyttäytymisen muotoja, "päätekäyttämistä".

Jo samaan aikaan, kun koulutusteknologia valloitti Suomen aikuiskasvatusta, levisi yhtä suurella nopeudella sille monissa suhteissa vastakkainen kasvatusajattelun suuntaus: ryhmädynaaminen koulutus ja erilaiset yksilön tunne-elämää ja itsensä toteuttamista korostavat ajattelutavat. Koulutusteknologian kylmä mekaanisuutta vastaan haluttiin asettaa yksilön ainutkertainen maailma, luova itseilmaisu ja kiinteä yhteys muihin opiskelijoihin ryhmässä. Haluttiin korostaa, ettei koulutus voi olla tietojen kaatamista oppilaan aivoihin. Sen tulee olla omakohtaista etsimistä ja löytämistä, omaan oivallukseen perustuvaa henkistä kasvua.

Sekä perinteinen kasvatusajattelu että koulutusteknologia perustuvat ajattelutapaan, jota on kutsuttu "yksinäisen oppijan paradigmaksi". Ihmisen otaksutaan toimivan yksin sekä opiskellessaan että soveltaessaan oppimaansa käytäntöön elämässään ja työssään. Kuitenkin yhä ilmeisemmäksi käy, että oppilaiden keskinäinen yhteistyö ja väittely on oppimisen kannalta hyvin tärkeää. Opitun käyttö ja soveltaminenkaan työpaikalla tai harrastuspiirissä ei usein onnistu, ellei työtovereilla ole samoja uusia tietoja. Yksinäisen oppijan ajatusmalli on korvattava yhteisen oppimisen periaatteella.

Opetussisällön merkitys ja ennen muuta teorian ja käytännön suhde on myös asettumassa uuteen valoon. Erityisesti uusinta tekniikkaa opettavat työelämän kouluttajat joutuvat huomaamaan, miten tärkeätä käytännön taitojen hankkimisen kannalta on opettaa niiden perustana olevat teoreettiset käsitteet ja mallit. Luova ongelmien ratkaiseminen ei ylipäätään ole mahdollista ilman näitä henkisen työn välineitä. Samaan aikaan myös opetusta koskeva tutkimus osoittaa vakuuttavasti, että opetuksen laaja so-

vellettavuus, sen ns. siirtovaikutus, riippuu välitettyjen teoreettisten yleistyksen selitysvoimaisuudesta. Teoreettinen tieto ei ole enää vain "varsinaiseen asiaan" menemistä edeltävää välttämätöntä tausta-ainesta, vaan mitä käytännöllisin ymmärtämisen ja luovan ajattelun työväline. Erillisten faktatietojen ja käytännön ohjeiden sijasta koulutukselta odotetaan yhä enemmän selitysvoimaista kokonaiskäsitystä ilmiöiden keskinäisistä yhteyksistä ja syistä. Yhtenä esimerkkinä käytännön ja teorian suhteen uudenlaisesta ymmärtämisestä voidaan pitää Helsingin Keilaniemessä 22.—23.3. pidettyä opetusta koskevaa tieteellistä seminaaria, jossa opetuksen teoreettisten ongelmien käsittelyyn osallistui alan tutkijoiden ohella työelämän käytännön kouluttajia.

Perinteinen kasvatusajattelu korosti opetuksen tavoitteenasettelussa välittömien oppimistulosten ohella voimakkaasti sitä, että opetuksen tulee virittää oppilaissa sekä harrastusta että kykyä itsenäisesti jatkaa opintoja ja kehittää itseään opetusallalla. Lisääntynyt kyky arvioida omaa tietämystä ja taitoa sekä määrätietoisesti kehittää näitä syntyy vain silloin, kun opiskelijalle muodostuu jäsentynyt kokonaiskuva asia-alueesta ja sen peruskysymyksistä. Myös tämä korostaa hyvän teorian merkitystä aikuiskasvatuksessa. Syvällinen teoreettinen tieto on yhtä paljon tiedon hankinnan väline kuin sen tulos.

Entä voidaanko yhteisen oppimisen ja yhteisen soveltamisen ajatusta kytkeä yhteen teoreettisen tiedon korostamisen kanssa koulutusajattelussa. Kyllä toki. Aito teoreettinen tieto ei koskaan ole valmista. Parhaimmillaan se elää tieteellisessä väittelyssä. Yhteinen oppiminen edellyttää saman tapaista kriittistä erittelyä ja keskustelua. Jokainen yhteistyötä tehnyt myös tietää, miten olennaisesti keskinäistä yhteistyötä vauhdittaa se, että tietyt perustiedot ja työn kohdetta koskevat ajatusmallit ovat yhteisiä, jos ne myös ovat päteviä. Vasta yhteisten perustietojen ja käsitteiden pohjalta keskustelu ja ajatusten yhteinen kehittäminen käy mahdolliseksi.

Yksi kasvatusajattelun ja samalla aikuiskasvatuksen ihmiskuvan kiinnostavimmista ja ajankohtaisimmista ongelmista on, miten aiemmin toisilleen vastakkaisina pidetyt kasvatuksen puolet: teoria ja käytäntö, yksilö ja yhteisö, tieto ja tunne saadaan kytkeytymään yhteen yhteisessä, asioiden syvälliseen ymmärtämiseen perustuvassa toiminnassa ja uudistutyössä.

Jaakko Virkkunen

Anneli Bauters

Suggestologian ja suggestopedian perusperiaatteita

Bauters, Anneli. 1982. Suggestologian ja suggestopedian perusperiaatteita. Aikuiskasvatus 2, 2, 40—45. — Artikkelissa käsitellään tohtori Lozanovin näkemyksiä suggestologiasta ja suggestopediasta. Kirjoittajan mielestä joukkotiedotusvälineet ovat antaneet harhaanjohtavan kuvan suggestopediasta vieraiden kielten opetusmenetelmänä ja siksi hän korostaa suggestopedian periaatteiden oikeaa soveltamista opetusprosessissa.

Mitä suggestologia on?

Suggestologia on verraten nuori tieteenhaara, joka tutkii ympärillämme olevia suggestiivisia impulsseja. Suggestiota on tutkittu ympäri maailmaa lukuisissa yliopistoissa, mutta erityisesti Bulgariassa, Sofiassa, suggestologian tutkimuskeskuksessa, jonka johtajana toimii tohtori Lozanov, lääkäri ja psykiatri.

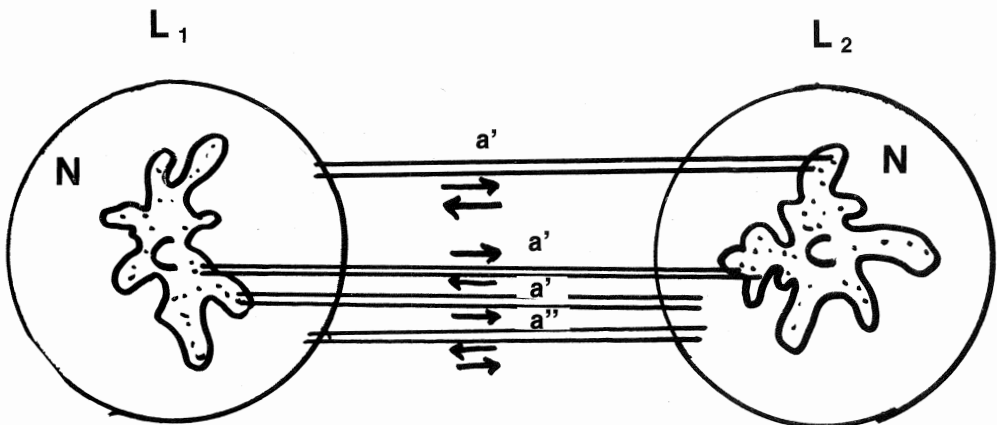
Tohtori Lozanov määrittelee suggestion psyykkiseksi heijastumaksi, jossa ensisijaisesti tiedostamattoman psyykkisen aktiviteetin avulla syntyy erityisiä henkisiä sopeutumisvalmiuksia, joiden välityksellä ihmisen toiminnallisia psyykkisiä edellytyksiä hyödynnetään. Suggestio on kaikkialla vaikuttavaa tiedostamattomalla tasolla tapahtuvaa vuorovaikutusta. Koemme päivittäin suggestiivisia elämyksiä joko ympäristömme lähettiminä impulsseina tai aikaisempien kokemustemme valossa. Suggestiiviset elämykset vaikuttavat tapaamme ajatella, tuntea ja tahtoa.

Käsitteeseen suggestio kuuluvat komponentit *tiedostamattomuus* ja *reservi*. Puhekykymme on oiva esimerkki tiedostamattomasta toiminnosta. Puheen automatiikka ja kieliopillisten rakenteiden käyttö osoittavat kuinka tiedostettu puhekykymme on riippuvainen tiedostamattomista aivotoinnista. Reservi, Lozanovin mukaan liittyy hyperamnesiaan, johon sisältyy positiivisia ja negatiivisia ilmiöitä.

Suggestologia rakentuu kolmelle psykofysiologiselle perusperiaatteelle:

1. Yksilöiden välinen kommunikaatio on samanaikaisesti sekä tiedostettua että tiedostamatonta.
2. Jokainen ärsyke on samanaikaisesti ehdollistettu, koodattu, symbolisoitu ja yleistetty.
3. Jokainen havaittu ärsyke on kompleksinen.

Kuvio 1. Diagramma kahden persoonallisuuden välisistä tietoisista ja tiedostamattomista vuorovaikutussuhteista



L = persoonallisuus
C = tiedostettu toiminta

N = tiedostamaton henkinen toiminta
a'-a''' = tietoisuuden piirissä esiintyvät automatisoituneet toiminnot

Yksilöiden välinen kommunikaatio

Kommunikaatio voi tapahtua sekä tiedostamattoman että tiedostetun aivotoiminnan eri tasoilla. Lozanovin tutkimukset perifeerisistä havainnoista ovat erityisen tärkeitä suggestologialle. Nämä toiminnot eivät sijoitu aivokapasiteetin tiedostettuun osaan, sillä tämä alue on niin äärimmäisen rajattu aivoissa. Vastaanottavat aivojen osat ovat laaja-alaisempia kuin tiedostetun aivotoiminnan alueet. Lozanovin kokeissa on voitu osoittaa, että perifeerinen tiedostamaton informaatio säilyy pitkäaikaismuistissa. Koe oli seuraava: Aikuisten (yli 25 v.), jotka opiskelivat vierasta kieltä suggestopedisellä menetelmällä, oli opittava muistamaan ulkoa 10 kohdekielen sanaa. Minuutin ajan he saivat katsella tauluun kirjoitettuja sanoja, joille oli myös annettu äidinkielliset vastineet. Opiskelijat eivät tunteneet sanoja aikaisemmin. Sanojen yläpuolelle oli kirjoitettu pienillä kirjaimilla: "Olkaa ystävällisiä ja opetkaa muistamaan ulkoa seuraavat 10 sanaa" sekä äidinkiellinen käännös.

Minuutin jälkeen opiskelijoille annettiin 50 tuntemattoman sanan luettelo ja heitä pyydettiin alleviivaamaan ne sanat, jotka he äsken olivat nähneet taululla.

Tulokset osoittivat, että unohtamiskäyrä noudatti hyvin tarkasti ns. Ebbinghausin käyrää (toistettaessa testi 1. päivänä oli muistettuja sanoja 52,9 %, 3. päivänä 36,1 % ja 10. päivänä 39 %). Mielenkiintoisin havainto oli kuitenkin, että 50 sanan luettelosta oli myös alleviivattu niitä sanoja, jotka esiintyivät kehoituksessa. Toistettaessa koe näiden sanojen muistamisprosentti eteni näin: 1. päivänä 2,5 %, 3. päivänä 5,4 % ja 10. päivänä 13,8 %. Tulos oli tilastollisesti merkittävä. 10 päivänä — p 0.01.

Jokainen ärsyke on samanaikaisesti, koodattu ehdollisesti jne.

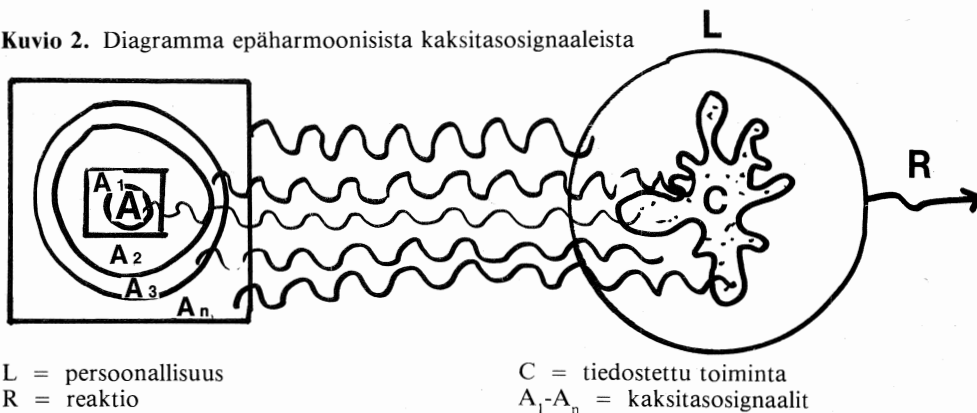
Toista kohtaa on vaikea ymmärtää Lozanovin artikkelista. Hän toteaa tämän periaatteen sisällöstä, että psykologit ymmärtäisivät välittömästi mitä hän tällä lauseella tarkoittaa. Määrittely asiasta kuuluu, että ne ärsykkeet, jotka muokataan signaaleiksi voivat edustaa painoarvoltaan ja merkitykseltään erilaisia tekijöitä. Tässä yhteydessä suoritetusta kokeesta saatoin ymmärtää sen, että *auktoriteetillä* on suuri merkitys, kun opiskelijan on esim. opeltava ulkoa sanoja ja sanontoja.

Kokeilussa opiskelijoiden tuli muistaa ulkoa runoja. Kun he olivat käyttäneet opiskeluun annetun ajan, toiselle ryhmälle kerrottiin, että runo oli erään kuuluisan bulgaarialaisen runoilijan kirjoittama. Toiselle ryhmälle ei annettu tällaista tietoa. Kun tulokset kontrolloitiin havaittiin, että ryhmä, joka tiesi, että kyseessä oli kuuluisa runoilija oli muistanut 532 sanaa verrattuna toisen ryhmän 245 sanaan.

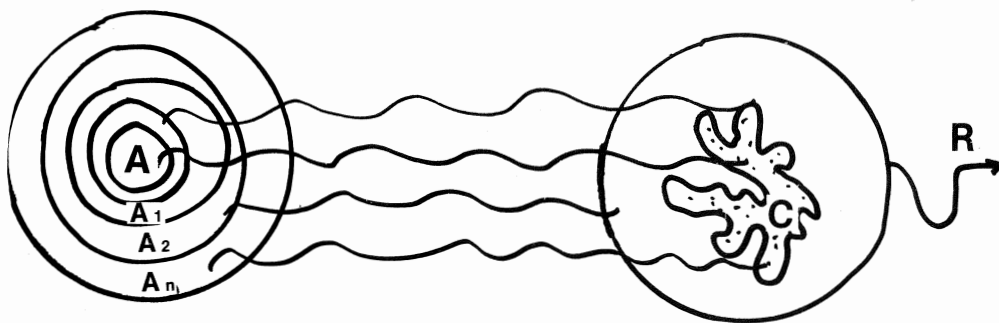
Jokainen havaittu ärsyke on kompleksinen

Aivoihin tunkeutuu sekä tiedostettuja että tiedostamattomia ärsykeitä. Niitä ärsykeitä, jotka tunkeutuvat ainoastaan tietoisuuden "keskukseen" kutsutaan *johtaviksi ärsykeiksi*. Osan ärsykeistä ohjautuessa tietoisuuden keskukseen tunkeutuvat *seurannaisärsykkeet* samanaikaisesti aivojen tiedostamattoman ja tiedostetun osan eri kerroksiin. Johtavat- ja seurannaisärsykkeet eivät aina ole sopusoinnussa keskenään ja niiden aiheuttama reaktio vastaanottajassa voi olla hyvin erilainen. *Jos vastaanottaja altistetaan harmonisille, rinnakkain esiintyville, johtaville- ja seurannaisärsykeille, voidaan hänet vapauttaa sellaisista normeista, jotka ehkäisevät hänen kapasiteettinsa täysipainoista käyttöä. Samalla vastaanottaja rohkaistuu käyttämään reserviään.*

Kuvio 2. Diagramma epäharmonisista kaksitasosignaaleista



Kuvio 3. Diagramma harmonisista kaksitasosignaaleista — tuoden esille desuggestiiviset — suggestiiviset reservit



Tasapaino johtavien- ja seurannaisärsykkeiden välille on saavutettu esim. erilaisten taide- muotojen avulla. Bulgariassa havaittiin, että jos uuteen, opittavaan materiaaliin sisältyi aineksia teatterin, musiikin tai filmin alalta parantuivat opiskelijoiden oppimistulokset huomattavasti. (Tutkimuksen kohteena oli kielten ja matematiikan opiskelu).

Johtavien- ja seurannaisärsykkeiden harmonisointi auttaa opiskelijaa nopeammin assimiloimaan uuden aineksen. Tämä johtuu taas siitä, että nk. antisuggestiivisten esteiden vaikutus pienenee.

Desuggestiiviset (vapauttavat) ja suggestiiviset (inspiroivat) vaikutuskeinot

Desuggestiiviset — suggestiiviset keinot ovat sekä objektiivisia että subjektiivisia. Niiden avulla toteutetaan aiemmin mainittuja kolmea psykofysiologista periaatetta.

Objektiiviset ulkoiset keinot koostuvat kahdesta tasosta: tietoisesta ja tiedostamattomasta. Näihin sisältyy sellaisia komponentteja kuten *auktoriteetti*, *intonaatio* ja *rytmi*. Intonaation ja rytmin esim. oletetaan vaikuttavan muistamiskykyyn, koska ne mm. vahvistavat välitetyn tiedon aitoutta.

Subjektiiviset keinot, joihin kuuluvat *infantilisoiutuminen* ja *pseudopassiivisuus* ovat riippuvaisia objektiivisista menetelmistä. Infantilisoiutuminen edellyttää, että opiskelija oppimistilanteessa saisi takaisin lapsenomaisen spontaanisuuden, vastaanottavuuden, itseluottamuksen ja kyvyn muistaa uusia asioita. Infantilisoiutuminen on riippuvaista auktoriteeteista, jotka vuorostaan vahvistavat luottavaista suhtautumista odotettuihin tuloksiin.

Pseudopassiivisessa tilassa opiskelija rentoutuneesti tarkastelee ympäristöään. Istuessamme konsertissa ja kuunnellessamme musiikkia emme ole koskaan täysin passiivisia, sillä kuu-

lemamme musiikki herättää meissä koko ajan erilaisia tunteita, aistimuksia ja elämyksiä. Lähtiessämme pois konsertista tunnemme itsemme harvoin väsyneeksi, vaikka aivomme ovat työskennelleet intensiivisesti koko konsertin ajan.

Suggestio on osa suggestopediaa

Aluksi haluaisin korostaa sitä, mitä suggestopedia ei ole, sillä tiedotusvälineiden antaman kuvan perusteella suuri yleisö luulee, että suggestopedia on eräänlainen ihmellääke ja oikotie vieraan kielen oppimiseen. Ei vaadita muuta kuin kieli-musiikkikasetin kuuntelua ja näin parissa kuukaudessa saavutetaan valmius kommunikoida vieraalla kielellä.

Suggestopedia *ei rakennu hypnoottiselle psykoterapialle* sillä hypnoosi on yksinomaan psykoterapeuttinen menetelmä, jonka käyttäminen vaatii aina ammattitaitoa, eikä se sovelly ryhmätilanteisiin. Suggestopedialla *ei myöskään ole mitään tekemistä rentoutumispsykoterapian tai autogeenisten hengitysharjoitusten kanssa*. Nämä menetelmät aiheuttavat opiskelijassa kevyen hypnoottisen tilan, jonka seurannaisvaikutukset oireiltaan muistuttavat tiettyjä sairaustiloja, jos ei-ammattitaitoiset henkilöt (kuten opettajat) yrittävät käyttää niitä opetustarkoituksiin. Oppimisen vallankumous, Ostrander - Schroeder - Ostrander on erinomainen näyte kirjasta, jossa sinne tänne on ripoteltu Lozanovin nimeä, mutta muuten kirjassa tuskin nimeksikään käsitellään suggestopediaa. Pääpaino sisällössä on juuri erilaisen rentoutumis- ja hengitystekniikoiden opettamisessa. Ero Pantzar on Aikuiskasvatuksen no:ssa 3 — 4/81 arvostelussaan puuttunut juuri tähän kirjan sinänsä ”myyvään” piirteeseen, joka kuitenkin antaa lukijalle melko valheellisen kuvan oppimisesta.

Suggestiolla on kaksitahoinen vaikutus

1. Positiivinen suggestio → opiskelijoiden tiedonomaksumisvalmiudet paranevat
2. Negatiivinen suggestio → opiskelijoiden tiedonomaksumisvalmiudet heikkenevät

Opetustilanteessa opettajan tulee varmistua siitä, että hän etukäteen kykenee ehkäisemään negatiivisten suggestioiden syntymisen. Opettajakoulutuksessa korostetaan kuinka tärkeää on, että opettajat oppivat opetustilanteessa luomaan tunteenomaisesti turvallisen ilmapiirin. Tämä on yhtä merkityksellistä kuin fyysisen opiskeluympäristön meillyttävyys. Opettajan on myös osattava oikealla tavalla kohdella opiskelijaa, joka antaa vääriä vastauksia, on huonolla tuulella, väsynyt tullessaan oppitunnille jne. Tällöin opiskelijaa on oikaistava, rohkaistava, kannustettava miellyttävällä tavalla. Kaiken mitä opettaja sanoo tai tekee instruktioit, kommentit, huomautukset, vastaukset jne. tulee heijastaa *oikeaa psykologista ilmasto*, joka on erittäin tärkeää suggestopedisessä menetelmässä. Kaikkien oppitunnin tapahtumien tulisi vaikuttaa opiskelijaan siten, että hän kokee saavansa itseluottamusta ja rohkaistuu yrittämään. Suorasti tai epäsuorasti kielteisiä kommentteja tulisi aina välttää. ("Se ei nyt mennyt oikein hyvin", "tämä on kyllä erityisen vaikea asia", "tuo taisi olla hieman epätäydellinen lause".) Positiivisiakin huomautuksia tulee tarkkaan harkita ("tämä on erittäin mielenkiintoista", "ja tämä hyvin helppoa") sillä nämä toteamukset voivat sisältää sen ajatuksen, ettei jatko ehkä olekaan yhtä hauskaa ja helppoa tai juuri nämä asiat ovat helposti omaksuttavia mutta muut eivät ehkä olekaan.

Tekijöitä, jotka auttavat vastaanottamaan uutta tietoa

1. Kunnioitus

Mitä enemmän opiskelija arvostaa sitä lähdettä (kirja, opettaja), joka välittää tietoa sitä paremmin hän voi muistaa ja säilyttää tiedon muistissaan. (Tämä näkemys pohjautuu suggestologian toiseen peruseriaatteeseen). Opettajan ja opiskelijan välinen arvostus on myöskin erittäin tärkeää.

2. Luottamus

Opiskelijoiden tuntiessa kunnioitusta opiskelemaansa ainetta kohtaan syntyy myös luottamusta ja tällä on psyykeä rauhoittava vaikutus. Opiskelutulosten muodostuessa positiiviseksi lisääntyy samalla luottamus myöskin opetusmenetelmää kohtaan.

3. Monipuolinen opetusprosessi

Puhutulla sanalla on suuri vaikutus oppimiseen, mutta melkein yhtä tärkeitä ovat oheisviestinnän keinot kuten mimiikka, äänenväri, puheen rytmitys jne. Näinollen opettajan on harjoiteltava käyttämään oikein ääntään, ilmeitään ja eleitään sekä toimimaan erilaisissa opetustilanteissa yhteisymmärryksessä opiskelijoiden kanssa.

4. Taiteen suggestiivinen vaikutus psyykeen

Opetukseen täytyy sisältyä aineksia musiikista, laulusta, improvisoinnista ja dramatisoinnista. Tästä seuraa, että suggestopedisellä menetelmällä opettavien opettajien on myös opittava käyttämään opetuksessaan uusia työmuotoja.

Suggestopedisen kommunikaatiojärjestelmän kolme periaatetta

Lozanov kirjoittaa, että suggestopedia rakentuu kolmelle periaatteelle, joista sitten voidaan johtaa kolme toimintamuotoa.

Periaatteet ovat:

1. Oppimisen ilo ja rentoutunut olo
2. Tiedostamattomat ärsykkeet
3. Aivojen reservikapasiteetin tehokkaampi hyödyntäminen

Keinot ovat:

1. Psykologiset
2. Didaktiset
3. Taiteelliset

Ensimmäinen periaate: Oppimisen ilo ja rentoutunut olo

Tämä periaate on kulmakivi suggestopedisessä ajattelussa. Opettajan on kyettävä *luomaan opiskelijoissa psyykkisen rauhan ja rentoutuneisuuden tila*. Ei ole kyse lihasten rentoutumisesta tai muista vastaavanlaisista rentoutumisharjoituksista, joita käytetään kliinisessä psykoterapiassa, vaan pikemminkin *emotionaalisesta tyyneydestä*, joka luo edellytykset sille, että opiskelija kokee oppimisen ja opetustilanteen mielihyvänsävyisenä.

Tämä merkitsee sitä, että uusi aines on esiteltävä opiskelijoille tavalla, joka ei aiheuta

heissä väsymistä, jännittämistä, tai rauhattomuutta. Opiskelijan luontaista uteliaisuutta on käytettävä hyväksi positiivisella tavalla. Jos opiskelija kokee oppimistilanteen hyvin ahdistavana voi se muodostua kokemukseksi, joka hyvin paljon muistuttaa psykopatologista tilaa.

Toinen periaate: Tiedostamattomat ärsykkeet

Opetusprosessissa opettajan on käytettävä sekä tietoisia että tiedostamattomia ärsykeitä. Traditionaalinen opetus käyttää usein ainoastaan tiedostettuja ärsykeitä. Opetus rakentuu pienistä osakokonaisuuksista, jotka vaikeutuvat porrastetusti. Opiskelijan on ensin hallittava alemmalla askelmalla oleva tieto ennenkuin hän voi kavuta ylemmäksi. Lopuksi hän sitten kykenee yhdistelemään eri informaatiopalaset kokonaisuudeksi sekä omaksumaan niiden välisen yhteyden. Tällainen menetelmä on usein sekä väsyttävä että aikaavievä. Vastaanottavuus oppia pieniä yksittäisiä osasia alenee, koska opiskelijalla ei ole mahdollisuutta hahmottaa kokonaisuutta. Opiskelijat eivät myöskään voi käyttää luovia kykyjään oppimistilanteessa.

Oppiminenhan on samanaikaisesti sekä tiedostamaton että tiedostettu prosessi. Jos aineisto esitetään opiskelijalle mielihyvää tuottavalla tavalla, kehittyä opiskelijassa tiedostamaton opittavan aineiston hyväksyminen. Tämä tapahtuu mm. siten, että opiskelijalle annetaan välittömästi kokonaisvaltainen kuva omaksuttavasta aineksestä. Vasta myöhemmin opettaja palaa takaisin niihin yksityiskohtiin, joita opiskelija ei ole ymmärtänyt. Nyt opettaja selostaa epäselväksi jääneet asiat kytkien ne kuitenkin kokonaisuuteen. Tämä menetelmä tapa myötäilee aivofysiologisia toimintoja, sillä ärsykkeet tunkeutuvat samanaikaisesti yksilön tietoisiin ja tiedostamattomiin "vastaanottoasemiin".

Kolmas periaate: Aivojen reservikapasiteetin tehokkaampi hyödyntäminen

Traditionaalissa opetuksessahan opiskelija oppi uudet asiat pieninä viipaloituina paloina. Hänelle perustellaan tällaisen menettelyn olevan välttämätöntä, koska muuten hän ei kykenisi omaksumaan kaikkea oppiainesta. Valmiiksi jaksotettu oppiannos muodostuu eräänlaiseksi normiksi opiskelijalle ja hän hyväksyy sen alitajuisesti. Suurempaa kokonaisuutta kuin sen minkä opettaja hänelle tarjoaa hän ei voisikaan oppia.

Suggestopedisessä menetelmässä opiskelijat vastaanottavat kymmenen, kaksikymmentä kertaa suuremmat oppikokonaisuudet verrattuna siihen mihin he ovat aikaisemmin tottuneet. Näin heidän aivojensa reservikapasiteettiä todella käytetään hyväksi, korostaa Lozanov. Ensimmäisen ja toisen periaatteen noudattaminen opetuksessa ovat raivanneet tietä sille, että aivojen reservikapasiteetti on valmiustilassa. Oppimisprosessin aikana aivot ovat aktiivisessa valvetilassa vastaanottaen kaikki ympäristöstä tulevat ärsykkeet. Tämä on voitu kokeellisesti havaita rekisteröimällä aivoista lähtevien alfa-aaltojen säteily. Tosin sitä, mitä aivofysiologisesti tarkasti tapahtuu ei vielä tiedetä.

Traditionaalissa opetuksessa opettaja ensin herättää opiskelijan mielenkiinnon opittavaa asiaa kohtaan, motivoi opiskelijan sitten hän korostaa opiskelijalle kuinka tärkeää ja jopa vaativaakin opiskelu on. Näin menetellessään opettaja käyttäytyy paradoksaalisesti ensin kannustaan ja rohkaisten opiskelijaa ja sitten heti perään varoitellen ja rajoituksia jaellen viestittää negatiivisia ärsykeitä. Tämä voi helposti aiheuttaa opiskelijassa käyttäytymishäiriöitä, jotka lukkiuttavat aivojen toiminnan. Tällaisesta tilanteesta opiskelija ei itse selviydy.

Suggestopediassa taas, opiskelijoiden piilevät resurssit aktivoidaan ja samalla he vapautuvat niistä estoisista näkemyksistä, joita heillä on omasta oppimiskyvystään.

Psykologiset, taiteelliset ja didaktiset keinot opetuksessa

Psykologiset keinot

Opettajat, joilla on hyvä aineenhallinta mutta ei muita suggestopedian vaatimia valmiuksia, harjoittelevat opettajakoulutuksen aikana oikeaa psykologista lähestymistapaa opetustilanteessa. Kyseessä on, Lozanovin mukaan, kommunikaation toinen taso. Opettajan tulee siis oppia käyttämään ääntään, ilmeitään ja eleitänsä siten, että kaikki oheisviestintä synnyttää opiskelijoissa turvallisuuden tunteen ja he kokevat olevansa rentouttavassa ilmapiirissä. Opiskelijoita ei saa oikaista tai heidän tekiänsä virheitä ei saa korjata epämiellyttävällä tavalla. Opettajan on ystävällisesti autettava opiskelijaa löytämään tarvittavat sanat ja oikeat rakenteet. Opettajan tulee aina ja joka hetki osoittaa opiskelijalle mitä tämä osaa tai mitä tämä ei osaa.

Didaktiset keinot

Koska opiskelijoille tarjotaan opittava aines huomattavasti suurempina annoksina ja eri tavalla strukturoituna kuin traditionaalisessa opetuksessa on selvää, että oppimateriaalikin on työstettävä uudella tavalla. Opittavan aineksen tulee kiinnostaa opiskelijoita. Omaksumatta uusi aines suurina annoksina voidaan välttää ne vaikeudet, joita lyhytaikainen muisti asettaa oppimiselle. Kieltenopiskelussa tämä merkitsee esim. sitä, että suurempi paino tulisi asettaa sille *mitä opiskelija sanoo* (sisältö) ei sille *miten hän sen sanoo* (rakenteet). Valittaessa erilaisia harjoitusmuotoja tämä merkitsee sitä, että esim. *drillien käyttöä on vältettävä*, koska ne pirstovat harjoiteltavan kieliaineksen pieniin osiin. Lisäksi drilleistä muodostuu harjoitteluvaiheessa usein itse tarkoitus eikä niitä käytetä välineenä jonkun päämäärän saavuttamiseksi. Oleellista on, että kaikki harjoitukset tulisi suunnitella semanttiseksi kokonaisuudeksi. Monet opettajat aristelevat työkennellä kokonaisvaltaisen opetusmenetelmän mukaisesti, koska he pelkäävät, että opiskelijoiden tekemät virheet juurtuvat heihin. Opettajien on siis opittava ymmärtämään, että virheet voidaan korjata oppimisprosessin myöhäisemmässäkin vaiheessa.

Taiteelliset keinot

Erityisesti *musiikkia* käytetään paljon suggestopediassa. Tähän on päädytty monivuotisen kokeilun ja sen antamien tulosten perusteella, jotka ovat selventäneet musiikin vaikutusta aivofysiologisiin toimintoihin. Aivojen *vireä lepotila* saavutetaan esim. *tietyntyyppisellä musiikilla*.

Dramatisointi, leikit ja roolipelit ovat niitä työmuotoja, joita käytetään uuden aineksen omaksumisvaiheessa sen jälkeen kun asia on esitelty opiskelijoille.

Lozanov painottaa sitä, että suggestopedisellä menetelmällä opettavien opettajien on käytävä läpi vähintään *kolmen kuukauden* koulutusjakso ennenkuin he menestyksellisesti osaavat käyttää opetuksessaan sellaista psykologista lähestymistapaa, jota suggestopedia vaatii. Suggestopedian opettaja ei ole koskaan täysin koulutettu. Hänellä on aina jotain uutta opittavaa.

Lähteet:

- Bulletin of the suggestology research institute under the Ministry of people's education 1975, nr 3 s. 1—13
- Bulletin of Suggestology and Suggestopedia 1974, s. 5—15
- Raportti suggestopedisen opetusmenetelmän kokeilusta Helsingin suomenkielisessä työväenopistossa lukuvuonna 1980—81 (moniste)
- Pirkko Ruotsalainen — Kalevi Pohjala, Suggestopedia — tohtori Lozanovin kehittämä opetusmenetelmä, Kouluhallitus no 1/78
- Kjell Weinius mm., Christer Lindahl, Suggestopedi — en undervisningsmetodik, Stockholm 1976 (stencil)
- Lars Berglund, Björn Svedmark, Öppen inläring — ett nytt pedagogiskt system, Utbildningstidningen 5/76

Sivistymättömyys sivistyneisyyden vastakohtana

Tervonen, Ilkka. 1982. Sivistymättömyys sivistyneisyyden vastakohtana. Aikuiskasvatus, 2,2, 46—48. Artikkelissa tarkastellaan sivistymättömyyden ja sivistyneisyyden olemusta lähtien Castrénin ja Snellmannin sivistysajatuksista päätyen länsimaisen sivilisaation olemukseen. Kirjoittaja analysoi barbarian, edistyksen ja modernin teknologian sisältöjä ja olemusta ja päätyy esittämään, että traditionaaliseen sivistysajatukseseen sisältyy aina kriittinen elementti itsestäänselvyksiä kohtaan.

Sivistykseen liittyvän sivistyneisyyden vastakohtaksi määritellään yleensä sivistymättömyys ja asia on tällä loppuunkäsitelty. Kun viime syksynä sain tehtäväksi valmistella alustavan puheenvuoron sivistymättömyyden ongelmasta, tuntui aihe aluksi keinotekoiselta: miksi käsitellä jonkin asian negatiivista peilikuvaa eikä itse asiaa.¹ Pian kuitenkin minulle selvisi, että ennakoasenteeni oli virheellinen.

Ensimmäinen mielenkiintoinen seikka on se, että sivistykseen liittyvät ristiriidat eivät sisälly itse sivistyksen käsitteeseen siten, että voitaisiin esimerkiksi puhua toisaalta ”hyvästä” tai ”oikeasta” sivistyksestä ja toisaalta ”huonosta” tai ”väärästä” sivistyksestä. Tämä johtuu siitä, että ilmaus ”hyvä” tai ”oikea” sivistys on itse asiasta tautologia: jo sivistyksen käsite sinänsä pitää sisällään tuon ”hyvyyden” tai ”oikeellisuuden”. Näin ollen ”huono” tai ”väärä” sivistys on määriteltävä sivistyksen vastakohtana.

Tätä kautta joudutaankin toiseen mielenkiintoiseen kysymykseen: sivistyksen ja siihen liittyvän sivistyneisyyden negatio on moniselitteinen. Se voi viitata ainakin kahteen asiaan, nimittäin antisivistykseen tai ei-sivistykseen. Näillä kahdella on selvä ero. Edellinen tarkoittaa sitä, että sivistymättömyys on **oma itsenäisen ominaisuutensa**, antisivistys. Sen sijaan jälkimmäinen tarkoittaa sivistymättömyyttä **puuttavana ominaisuutena**, jonkinlaisena ei-sivistyksenä.

Kaksi strategiaa

Valinta näiden kahden vaihtoehdon välillä ei suinkaan ole puhtaasti spekulatiivinen. Kysymys on ratkaisusta, joka varsin pitkälle määrää sen strategian, jolla pyritään ”ihmisyden jalostamiseen”, kuten Zachris Castrén asian ylevästi ilmaisee.² Jos sivistymättömyydellä ymmärretään ei-sivistyneisyyttä, on sivistystyön tehtävänä antaa puuttuva ominaisuus, tyhjiön täyttäminen. Mikäli taas sivistymättömyydellä tarkoitetaan antisivistyneisyyttä, joudutaan kamppailemaan kielteistä ominaisuutta vastaan, uimaan vastavirtaan.

Kun pyritään saattamaan Snellmannin ja Castrénin edustama sivistysajatus hieman nykyaikaisemmalle kielelle, voidaan sanoa, että sivistyneisyyden ydin on reflektioivassa asenteessa eli pyrkimyksestä tiedostaa vallitsevat itsestäänselvydet. Ilman kykyä siirtyä normien sokeasta noudattamisesta tietoiseen toimintaan eivät laajatkaan tiedolliset ja taidolliset valmiudet muodostu sivistyneisyydeksi. Näin ollen sivistymättömyys ilmenee kyvyn puuttumisena, mutta tämä ei merkitse tyhjiötä, ei-sivistyneisyyttä. Reflektioivan kyvyn sijalle on astunut luovuttautuminen niin omaan itseensä kuin ylipäänsäkin ihmiseen nähden ulkoisille hyötynäkökohdille, lyhyesti: antisivistyneisyys.

Tälle antisivistyneisyydelle on olemassa toinenkin nimi, barbaria, mitä ei luonnollisesti

tule samaistaa barbariaan historiallisena ilmiönä.³ Nykyisessä tilanteessa on ymmärtääkseni kehittynyt valtava epäsuhta paisuvien instrumentaalisten tietojen ja taitojen sekä toisaalta näivettyvän refleктоivan asenteen välille. Tällöin barbaria merkitsee sitä, ettei meillä ole tietoista omakohtaista suhdetta siihen, miten sivilisaatiomme luomia tietoja ja taitoja käytetään. Näin ollen sivistyspoliittisen strategian tulee mielestäni lähteä siitä, että me joudumme kamppailemaan barbariaa vastaan. Jos me filantrooppisesti kuvittelemme, että me voimme tarjota kyvyn reflektoida, tulemme pettymään. Ensinnäkin meidät torjutaan ja toiseksi tällaista kykyä ei voida siirtää.

Edistyykö edistys

Haluan korostaa, että edellä hahmoteltu ongelma ei ole luonteeltaan skolastinen. Kohta toisen maailmansodan jälkeen Ludwig Wittgenstein kirjoitti: ”Ei ole esimerkiksi mieleöntä uskoa, että tieteen ja tekniikan aikakausi merkitsee ihmiskunnan lopun alkua; että suuren edistyksen idea on sokaistumista, kuten myös ajatus totuuden lopullisesta tuntemisesta; että tieteellisessä tiedossa ei ole mitään hyvää tai toivottavaa ja että sitä tavoitteleva ihmiskunta lankeaa ansaan. Ei ole suinkaan selvää, ettei näin olisi.”⁴

Tänä päivänä Wittgensteinin esittämä epäily on käytännössä osoittautunut vähintään aiheelliseksi. Juuri siksi onkin kysyttävä: mitä todistaa ”edistys”, joka samalla luo ihmiskunnan tuhon aineksia? Kiistatta viime vuosikymmenet ovat monessa suhteessa merkinneet rajua edistystä määrättyillä mittareilla tarkasteltuna. Taloudellinen kasvu, teknolonen kehitys jne. tarjoavat lukuisia esimerkkejä tällaisesta edistyksestä. Jos kaikki tämä, johon myös meidän tietomme ja taitomme on varsin pitkälle mukautettu, kuitenkin kääntyy ihmistä vastaan, on oikeutettua puhua antisivistyksestä, barbariasta.

Kaikki tämä provosoikin väittämään, että yksi meidän sivilisaatiomme suurimmista harhoista on sivistysbarha. On todennäköistä, että perspektiivimme on vääristynyt: sivistyksen piiriin luetaan kuuluviksi asioita, jotka eivät sinne kuulu tai jotka edustavat suorastaan antisivistystä. Vaikka esimerkiksi aseteollisuudessa palvelevat tutkijat edustaisivat miten korkeata tietämisen ja taitamisen tasoa tansa, ei heidän aikaansaannoksiaan voida laskea sivistykseen kuuluviksi.

Nykyiselle barbarialle, joka jatkuvasti on vallannut alaa, on luonteenomaista lähinnä

kaksi seikkaa. Ensinnäkin omakohtaista suhdetta ei kadoteta niinkään jollekin auktoriteetille, kuten aiemmin tapahtui, vaan systeemille, persoonattomalle järjestelmälle. Toiseksi tämä barbaria on kaventanut valinnanmahdollisuuksiimme, sitonut meitä kehityssuuntaan, jossa emansipaation — vapautumisen — sijalle ovat astumassa uudet välttämättömyydet. Ensin mainittua tekijää on käsitelty suhteellisen paljon, mutta jälkimmäiseen on kiinnitetty suhteellisen vähän huomiota.⁵ Koska se kuitenkin mielestäni liittyy olennaisesti moderniin sivistymättömyyteen, käsittelem sitä hieman tarkemmin.

Ongelmallinen mahti

Jos me ajattelemme modernia teknologiaa, joka ei ole mullistanut vain tuotannollista toimintaa vaan myös muuta elinympäristöämme, törmäämme vaikeaan ristiriitaan, tekisi mieleni sanoa antagonismiin, sovittamattomaan ristiriitaan. Toisaalta tämä teknologia on uusine mahdollisuuksineen antanut ihmiselle ennennäkemättömän mahdin, mutta toisaalta se myös sitoo itseensä. Uusi mahti on siis ostettu sillä hinnalla, että sitoudutaan määrättyyn kehityssuuntaan.

Esimerkiksi edellisestä käynee ydinvoima. Oltiinpa sen vaarallisuudesta mitä mieltä tahansa, on selvää, että ydinvoimat edustavat mahtavaa keskitettyä energiantuotantojärjestelmää. Jos yhteiskunta perustaa energiahuoltonsa tällaiselle ratkaisulle, lähtee se liikkeelle niin tuotannossa kuin muussakin toiminnassa paljon energiaa käyttävistä keskitetyistä ratkaisuista; ts. ratkaisu käytännössä sulkee pois ratkaisut, jotka pyrkivät energiankäytön minimointiin ja ylipäänsä hajauttamiseen.

Hyvin usein meillä on käsitys, että joka tapauksessa teknologinen kehitys edustaa sellaista edistystä, joka tarjoaa meille aikaisempaa suuremman vapauden. Ts. se kehityssuunta, johon ollaan nykyisen teknologian myötä sitouduttu, tarjoaa aikaisempaa suuremman liikkumavaran. Todennäköisesti tämä on kuitenkin harhaa: itse asiassa se tapa, jolla tämä teknologia sitoo itseensä, kaventaa meidän valinnanmahdollisuuksiimme.

Tämä ilmenee useammallakin tavalla. Ensinnäkin nykyiset ratkaisut suosivat keskitettyjä rakenteita ja niihin liittyviä kontrollijärjestelmiä. Kriitikot ovat korostaneet esimerkiksi sitä, että ydinvoiman varaan rakentava yhteiskunta muuttuu poliisivaltioksi suojellessaan elinhermojaan. Toinen ja selvästi piilevämpi ongelma on se, miten luonnonvälttämättömyydet nykyisen teknologian kautta välittyvät

työnjaollisiksi rakenteiksi. Tähän ovat kiinnittäneet erityistä huomiota mm. Andre Gorz ja Rudolf Bahro:⁶ pyrkiessään luonnon muuttamiseen määrätyn teknologian avulla ihminen joutuu väistämättä näin luomaan myös määrätyn työnjaollisen rakenteen.

Meidän ongelmamme on siis se, että ensisijaisesti luontoon liittyvä **välttämättömyyden valtakunta laajenee sosiaalsiin suhteisiin ja niihin liittyviin tajunnan rakenteisiin**. Tästä näkökulmasta sivistymättömyys, barbaria, on tällaisesta yhteiskunnan ja luonnon symbioosista nouseviin itsestäänselvyksiin perustuvaa tajuntaa. Koko meidän läntisen sivilisaatiomme kannalta kyseessä voi olla varsin kohtalokas ansa: hirttäydymme omaan sivistyskäsitteemme.

Ulospääsyn mahdollisuus

Näin hahmotettu kaksi, ainakin tärkeimmiltä osin vaihtoehtoista kehityslinjaa:

1. Sivistymättömyys ymmärretään puuttuvana ominaisuutena, joka koskee ensisijaisesti elämisen välineiden maailmaa. Kun perustetaan sivistyspoliittinen strategia tälle vaihtoehdolle, on sen tavoitteena tarjota tuo puuttuva ominaisuus. Lähinnä tämä strategia johtaa siihen, että sitä kautta ihminen sidotaan vallitsevaan kehityssuuntaan välttämättömyytensä.
2. Sivistymättömyys ymmärretään omana ominaisuutenaan, antisivistyksenä, joka koskee ensisijaisesti elämisen kriteereitä, sen arvoperustaa. Jos sivistyspolitiikassa lähdetään tästä vaihtoehdosta, on sen tehtävänä lähinnä pyrkimys kysyä ja auttaa ihmisiä kysymään niiden itsestäänselvyksien

luonnetta, joille sivistymättömyys rakentuu. Tätä kautta on mahdollista palauttaa välineiden maailmasta peräisin olevat välttämättömyydet takaisin tähän maailmaan.

Uskoakseni sellainen käsitys sivistyksestä ja sivistyneisyydestä, jossa ne muodostavat kriittisen tekijän suhteessa itsestäänselvyyksinä tarjottuihin teknologisiin, kaupallisiin, valtiollisiin yms. välttämättömyyksiin, on sopuisuudessa traditionaaliseen sivistysajatuksen kanssa. Lyhyesti: sivistys ei ole apologetiaa, puoletapuhumista, vaan kriittistä suhtautumista nykyisiin "välttämättömyyksiin" ja "totuuksiin".

Viitteet

1. Kyseessä oleva tilaisuus oli Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran kokous Tampereella 10.12.81.
2. Ks. esim. artikkeli Zachris Castrén, Vapaa kansansivistystyö ja yhteiskunta. Teoksessa T.I. Wuorenrinne — Viljo Kosonen (toim), Zachris Castrén, kansansivistäjä ajatustensa valossa. Otava. Helsinki 1950.
3. Esimerkiksi Dan Steinbock puhuu "barbariasta" myös tässä epähistoriallisessa mielessä, joskin hän käyttää käsitettä paljon laaja-alaisemmin kuin tässä on tehty.
4. Wittgenstein Ludwig, 1979. Yleisiä huomautuksia. WSOY. Porvoo. Sivut 103.
5. Lähinnä tähän on viitattu kirjallisuudessa, joka jossain mielessä tarkastelee vaihtoehtoisia kehitysstrategioita. Ks. esim. E.F. Schumacher, Pieni on kaunista, ihmisen talous ihmistä unohtamatta. Tammi. Helsinki 1976.
6. Ks. esim. André Gorz, Ökologie und Politik, Beiträge zur Wachstumskrise. Rowohlt. Hamburg 1977. Rudolf Bahro, Vaihtoehto, reaalisesti olemassaolevan sosialismin kritiikkiä. Otava. Keuruu 1979.

T.I. Wuorenrinne 90-vuotias

Toivo Ilmari Wuorenrinne syntyi Lopella 24. päivänä huhtikuuta 1892. Hänen toimintansa suomalaisen kulttuuri- ja sivistystyön alalla on ollut poikkeuksellisen mittava. Seuraavassa tuodaan esille joitakin hajahuomioita hänen toiminnastaan vapaan kansansivistystyön alalla, missä hän on varsinaisen elämäntyönsä tehnyt.

Opintonsa suorittuaan aloitti Wuorenrinne kansansivistäjän työnsä vuonna 1920 Kotkan työväenopiston johtajana, jota tehtävää hän hoiti vuoteen 1925. Työväen Akatemian johtajana hän toimi 1925—1938, eli juuri työväenliikkeen oman sivistystyön ehkä vaikeimman ajanjakson, jolloin koko toiminnan jatkuvuus oli alati uhattuna IKL:n toimesta. Helsingin kaupungin suomenkielisen työväenopiston johtajana hän oli 1938—1961, eli 23 vuotta. Tämän jälkeenkin hänellä on ollut lukuisia kansansivistystyön alaan liittyviä luottamustehtäviä, joita hän on hoitanut viime vuosiin asti.

Hän on toiminut puheenjohtajana ja jäsenenä mm. Valtion kansansivistyslautakunnassa, Kansanvalistusseuran hallituksessa ja valtuuskunnassa sekä useissa komiteoissa ja toimikunnissa. Hänen keskeisimmät kansansivistystyötä käsittelevät artikkelinsa on koottu teokseen ”Taisteleva kansansivistystyö”. Totuudellisuuden ja tieteellisyyden painottajana sivistystyössä Wuorenrinne tunnustautuu Zacharis Castrenin oppilaaksi. Professorin arvonimi T.I. Wuorenrinteelle myönnettiin vuonna 1953.

Wuorenrinne on ollut myös mukana pane-
massa alulle monia kansansivistystyön alalla

tehtyjä uudistuksia. Mainittakoon tässä vain hänen keskeinen vaikutuksensa Työväenopisto-lehden (1924) ja Kansansivistysopillisen Yhdistyksen, nykyisen Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura r.y.:n (1940) perustamisessa. Työväenopisto-lehden päätoimittajana hän oli vuodet 1924—61 ja Kansansivistysopillisen Yhdistyksen esimiehenä 1940—1953.

Ehkä syvimmän ”vakonsa” kansansivistystyön alalla Wuorenrinne on kyntänyt työväenopistoliikeen saralla, mutta kuten sanottu hänen toimintansa on ulottunut myös monille muillekin kulttuuri- ja sivistystyön aloille. Mainittakoon näistä tässä vain hänen teatteri-harrastuksensa. Hän on julkaissut tältä alalta lukuisia kirjoituksia ja toiminut eri teattereiden johtoelimissä sekä Suomen teatterijärjestöjen keskusliiton puheenjohtajana.

Aikuiskasvatus-lehti ja sen julkaisijat Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura esittävät mitä sydämellisimmät onnentoivotukset professori T.I. Wuorenrinteelle hänen merkkipäivänsä johdosta. Tähän toivotukseen yhtyvät varmasti kaikki hänen monivuotiset ja -lukuiset ystävänsä sekä myös ne nuoremman sukupolven edustajat, jotka jatkavat hänen työtään vapaan sivistystyön vaativalla työsaralla.

T.I. Wuorenrinne on koko elämänsä ajan pyrkinyt rakentamaan siltoja eri väestöryhmien välille. Häntä ovat tästä syystä kiinnostaneet erityisesti kansalliseen yhtenäisyyteen liittyvät kysymykset. Seuraavassa lehdellemme kirjoittamassaan artikkelissa hän käsittelee tätä kysymystä oman laajan ja monipuolisen elämäkokemuksensa valossa.

Jukka Tuomisto

Kansallisen yhtenäisyytemme luonne ja olemus

Wuorenrinne, T.I. 1982. Kansallisen yhtenäisyytemme luonne ja olemus. Aikuiskasvatus 2, 2, 50—53. — Kirjoittaja tarkastelee maassamme tapahtunutta kansallisen eheytyksen historiallista prosessia. Lähtökohtana on väestön sosiaalinen rakenne, jossa vaikuttavat uskonnolliset, kansalliset ja sosiaaliset aatteet. Tuloksena on kansallinen ja poliittinen yksimielisyys valtakunnallisesti tärkeissä asioissa.

Herbert Spencer huomauttaa, että eriytyminen on kaiken kehityksen ehto, mutta se vaatii, lisää hän, täydennystapahtumakseen yhteytymisen, eheytyksen, joka kehkeytyy siitä, että eri tahoilla aletaan ymmärtää kaikissa henkisissä pyrkimyksissä myös muiden harrastuksia ja aletaan ottaa oppia toisten kokemuksista sekä luottaa toisiinsa. Näin lopulta opitaan ymmärtämään kokonaisuuden arvo ja merkitys.

Näin siis näillä kummallakin tapahtumalla on oma merkityksensä kehityksen ja edistyksen aikaansaajana. Mutta eriytymisellä on myös omat suuret vaaransa: se saattaa helposti johtaa auttamattomaan hajaannukseen, suorastaan kaaokseen. Ei lieneäkään näin ollen ihme, että kansat, vieläpä koko ihmiskuntakin kaipaa parhaimmillaan juuri eheytymistä.

Eheytyksen historiallista tarkastelua

Historia osoittaa, että eheytykseen on pyritty eritoten uskonnollisten, kansallisten ja sosiaalisten aatteitten innoittamina. Keskiäika tarjoaa ensimmäisestä mitä parhaimman esimerkin. Katolinen kirkko saavutti silloin uskonnollisen yhteytymisen, jonka vertaa ei juuri tapaa. Se pääsi omassa elämänpiirissään todella niin eheään maailmankuvaan, että vastaavaa elämäntutkimuksellista yhtenäisyyttä on tuskin sitä ennemmin tai myöhemmin saavutettu. On vain valitettavaa, että tuo yhtenäisyys, joka ulottui melkein kaikille hengenaloille, oli pakon sanelemaa, se oli saavutettu polttorovioiden voimalla. Inhimillistä vapaut-

ta on tuskin koskaan poljettu niin lokaan kuin juuri silloin. Emme puhukaan turhaan synkäästä keskiajasta. Historia tarjoaa kuitenkin esimerkkejä myös siitä, miten uskonto on vienyt vapaaehtoiseen yhteytymiseen. Riittänee, kun mainitsen 1500- ja 1600-luvuilta Ranskan hugenottien ja Saksan protestanttien kamppailut, jotka kummatkin tahollaan edustavat mitä voimakkainta ihmistahdon ilmausta hengen vapauden sortoa vastaan.

Myös kansallisuusaate voi esiintyä joko eheytymistä rakentavana tai sitä tuhoavana tekijänä. Edellisestä ovat todisteina muinaisten kreikkalaisten yksimielinen vastarinta persialaisten ylivalloituksen murskaamiseksi, samoin kansojen taistelu Napoleonin joukkoja ja hänen koko Euroopan käsittäviä valta-yrityksiään vastaan.

Nämä molemmat valloittajat käyttivät šovinismia aseenaan, kuten nykyajankin diktaattorit. Kaikkien valloittajien lähtökohta on kautta koko historian ollut juuri ylitiöisänmaallisuus, so. oman kansan ja usein koko oman rodun yliarviointi ja vastaavasti muiden halveksunta ja diskriminointi.

Kerrassaan valtavia ovat myös ne yhtenäistymisprosessit, joita suuret sosiaaliset aatteet ovat synnyttäneet. Siitä on nykyaikainen työväenliike mitä selvimpänä osoituksena, tämä liike, joka tähtää — kansalliset rajat sivuuttaen — kansainvälisyyteen, suorastaan ihmiskunnallisuuteen, mutta joka toisaalta on vienyt rajuihimmissa muodoissaan kansoja myös kansalliseen heikkouteen: kansanluokkien toisistaan eriytymiseen, joskus tuhoisaan, viha-

mieliseenkin asennoitumiseen.

Kansainvälisysharrastuksen ei välttämättä tarvitse merkitä kansallisten pyrkimysten vastakohtaa, enempiä kuin jälkimmäisten tavoittelukaan on edellisen heikentämistä. On pikemminkin niin, että korkein kansallisuusaste edustaa korkeinta kansainvälisyyttä ja päinvastoin. Näin tuleekin olla asian laita.

Kansallisuus onkin suorastaan ihmisluontoon perustuvaa. *Snellman* sanoo siitä näin: ”Kaikissa tapauksissa käy ilmi, että mikään kansa ei voi täyttää tehtävänsä, ellei se koettaessaan omistaa aikansa sivistystä samalla tee sitä myös siinä omituisessa muodossa, joka yksin voi tehdä sen ihmiskuntaan vaikuttavaksi. Tämä omituinen sivistysmuoto on sen kansallisuus. Ei olekaan ollut yhtään kansaa, joka ei ole työskennellyt kansallisuutensa säilyttämiseksi, ja ne typerät yksilöt, jotka antavat tuollaisia hyviä neuvoja, että kansallisuus on pois riisuttava, saavat sentähden olla edeltäkäsinvakuutetut, että he saarnaavat kuuroille korville. Jokainenhan huomaa luonnollisesti, että ihminen rakastaa sitä maata, jossa hän on syntynyt, saanut kasvatuksensa, nauttinut ja kärsinyt elämän vaihtelevia iloja ja suruja. Mutta vielä luonnollisempaa on, että hän rakastaa sitä henkistä olemassaoloa, joka on tullut hänen omaksensa, kansansa ajatus- ja toimitapaa, isänmaansa kieltä, tapoja ja lakeja, lyhyesti sanoen kansansa historiaa ja sen jättämää perintöä sille ajalle, jona hän elää”.

Kansallinen eriytyminen

Kansallisella yhteytymisellä on ollut meidän maassamme voitettavanaan suuria vaikeuksia, joista vähäisimpiä ei varmaan ole ollut kielellinen kahtiajako. Ruotsinkielinen yläluokka, joka eli omaa eristynyttä elämäänsä, iski kansansieluumme haavoja, joiden umpeutuminen on ollut vaikeata — sitäkin vaikeampaa kun tämä säätyläisaines ei tahtonut luopua etuoikeuksistaan, jotka esiintyivät taloudellisena ylivaltaana, korkeimpina virkapaikkoina, sosiaalisena ja sivistyksellisenä erikoisasemana. Ruotsalainen teollisuuskapitalismi, kartanojärjestelmä ja virkamiesbyrokratia olivat tästä aikanaan surullisia todistuksia.

Ei ihme, että kansa arvostelikin tätä yläluokkaansa varsin ankarasti. *Gunnar Suolahti* kuvailee sen suhtautumistapaa noin 100 vuotta sitten näin: ”Pappi oli talonpojalle uskonto, nimismies ja tuomari laki. Talonpoika tavasi uskollisesti katkismustaan, kuunteli kirkossa seisoltaan esivallan kuulutukset ja paljasti nöyränä päänsä herrasmiehen tullessa vastaan. Mutta syvimmällä asui hänessä sittenkin epä-

lys, että pappi, nimismies ja tuomari pelättyssä ja kunnioitetussa virassaan koetti hänestä hyötyä niin paljon kuin voi. Ei ollut edes olemassa määräystä siitä, että virkamiehen tuli ymmärtää kieltämme. Ruotsia taitamattoman tuomarin oli sekä riitapuolten että todistajain kuulus- telussa turvaututtava tulkkiin ja tästä useinkin riippui, minkälaisen tuomion talonpoika sai. Ja täysin käsittämättömiä olivat hänelle ruotsinkieliset asiakirjat, joita tuli viranomaisilta. Käräjistä, kirkonkokouksista, piispan- ja ro- vastintarkastuksista, mittauksista, katselmuk- sista, verotuksista ja perinnönjaoista. Yksinpä majatalojen päiväkirjain ja hintailmoitusten kieli oli kansalle vierasta. Jotta siis talonpoika saisi selvän siitä, mikä häntä koski, oli hänen aina ja alituisesti käännettävä herran tai puoliherran puoleen. Hän tunsii vieraan virkakielen vuoksi olevansa holhouksen alaisessa, melkein turvattomassa asemassa ja hän tuli ylläpitä- neeksi suurisuista ja juopottelevaa käräjäpukari- ja nurkkashteerijoukkoa, joka yllytti häntä uusiin juttuihin ja petkutti, jos niiksi tuli.” Tämä virkamiehistä.

Ruotsalaisia kartanonomistajia taas kuvaili Savolaisessa osakunnassa nuori *Robert v. Fie- andt* 1844 seuraavaan tapaan:

”Maanviljelijöihimme kuuluu sellainenkin luokka, jota kutsutaan herrasväeksi ja uskal- lanpa väittää, että tämä enimmäkseen on on- nettomuudeksi maallemme sekä pääsyynä kan- san matalaan sivistystasoon, useimpa sen nou- sun suoranaisena esteenä.”

Edelläkuvatusta johtui, että kansa epäili — vielä viime vuosisadan vaihteessakin — kaik- kea, yksinpä välttämättömiäkin uudistuksia, jotka tulivat ylhäältä päin. Katsottiin, että ne, olipa kysymyksessä paloapuyhtiö, viljamaka- siini, kiertokoulu, köyhäinhoidon parantami- nen tai jokin muu hyvä aloite, olivat vain her- rojen vehkeitä, joilla haluttiin puijata kansaa.

Tämä kaikki on ollut suomalais-kansallisesti siitä syystä tuhoisaa, että kansan syvät kerrok- set alkoivat katsella epäluuloisesti — vieläpä joskus suorastaan vihamielisesti — omastakin keskuudestaan kohonnutta sivistyneistöä. Kun tämän lisäksi oli olemassa muitakin suuria so- siaalisia epäkohtia, joista huomattavimman muodosti vanhentunut, epäoikeudenmukainen torpparilaitos, niin ei ole ihme, että yhteiskun- nalliset ristiriidat muuttuivat viime vuosisadan lopussa toisinaan varsin katkeriksi ja että väes- töryhmien kesken oli havaittavissa jyrkkää eriytymistä. Lopulta kävi niin, että maamme työväki ja talonpoikaisto irrottautuivat ei vain vieraskielisestä yläluokasta, vaan myös suoma- laisesta sivistyneistöstä omiksi suljetuiksi ryh-

mikseen, sellaisiksi, jotka suhtautuivat hyvin vieroituksen muihin kansalaispiireihin.

Tästä johtuen poliittinen taistelu muodostui yksikamarisessa eduskunnassamme toisinaan varsin kiivaaksi: keskinäinen ymmärtämys ja isänmaan yhteisten suurten kysymysten tajuaaminen puuttui kaikilta puolueyhymityksiltä. Suomalaisissa suurmaanomistaja- ja teollisuuspiireissä, vieläpä virkamiestenkin keskuudessa oli havaittavissa paljon nousukasmaisuutta ja lisäksi kylmäkiskoisuutta sekä ymmärtämyksen puutetta kansan laajojen kerrosten tarpeita kohtaan. Talonpojat tunsivat monesti suoranaista herrakaunaa, joka oli vuosien vierieissä muodostunut vaistomaiseksi.

Työväki taas tunsi itsensä monissa kohdin syrjityksi; sosiaaliset olot olivat sen mielestä vajavaiset. Siksi se oli ottanutkin valtiollisessa toiminnassaan leppymättömän taisteluasenteen, joka ei ollut loppujen lopuksi hyödyksi sille itselleenkaan enempää kuin koko maallekaan. Eduskuntaelämä ja yleensä poliittinen toiminta muodostuikin meillä — sitä kun olivat lisäämässä vielä kielelliset erimielisyydet — tuloksettomaksi ja vahingolliseksi kamppailuksi, joka oli omiaan hajoittamaan ja pirstomaan kansakuntaamme. Tämä tuli näkyviin varsin tuhoisana maamme valtiollisesti vaikeina aikoina vuosina 1917—18, jolloin olisi tarvittu yksimielisyyttä eikä suinkaan jakautumista toinen toistaan vastaan riiteleviin ryhmiin.

Kansallinen yhteytyminen

Mutta vähitellen väestöryhmien karsinoituminen ja eriytyminen pysähtyi. Eri aloilla alkoi tapahtua vähitellen mitä ilahduttavinta yhteytymistä. Tämä oli havaittavissa varsin selvästi 1930-luvun jälkimmäisellä puoliskolla. Valtiollinen elämämme tervehtyi tervehtymistään.

Vapaan kansansivistystyön alalta Työväenopistojen Liitto ja Suomen Kansanopistoyhdistys solmivat 1939 ”gentlemannisopimuksen”, joka sisälsi mitä hedelmällisimmän yhteistyösuunnitelman ja jonka arvo oli siinä, että se lähensi maaseudun ja kaupunkien aikuisopiskelijoita keskenään. — Saman vuoden keväällä pitämässään edustajakokouksessa Työväenopistojen Liitto avasi oma-aloitteisesti porttinsa myös setlementtiopistoille, päätös, joka aluksi tuntui molemmin puolin kipeähköltä, mutta joka lähemmin ajateltuna näytti yhteyttävän kumpaakin osapuolta.

Samaan toistensa ymmärtämiseen päästiin näihin aikoihin koko vapaan sivistystyömme alueella. Prosessi, joka oli tavallaan lähtenyt liikkeelle jo 1919 Säätytalossa pidetystä yleisestä Kansansivistyskokouksesta, olisi ilmeisesti

vaikuttanut melko nopeasti ja näkyvästikin maamme kulttuuri- ja yhteiskuntaelämään, ellei AKS ja ”lapuanliike” ikävine lieveilmiöineen olisi iskenyt sulkua sen leviämislle.

Mutta kylvetty siemen alkoi itää vähitellen AKS:n ja IKL:n vastaiskuista huolimatta. Mm. Helsingin yliopiston rehtori kiinnitti 1930-luvun lopulla huomiota yleiseen sivistystyöhön, joka yhteytti eri väestökerroksiamme ja valoi kansaamme sitä yksimielisyyttä, mikä puhkesi esiin alkavissa vausmyrskyissä.

Koko Eurooppa joutui valtavaan kuohuntaan, jonka vaikutukset ulottuivat pian Suomeenkin. Tapahtui monen mielestä ihme: kansamme löysi itsensä. Tapahtui se, mitä Snellman oli kerran aavistellut: ”Saakoon kansan suuri joukko kerran tuntea yhteishenkeä, kerran tuntea kuin yksi mies, eikä kukaan voi edeltäpäin sanoa mitä siitä on tuleva.”

Kun talvisota alkoi marraskuun 30. päivänä vuonna 1939, niin vihollinen kohtasi täällä kansamme yksimielisempänä kuin koskaan ennen. Oli tapahtunut ihme: varhempaa eriytymistämme oli seurannut yhteytyminen, joka hämmästytti hyökkääjäkin. Ja tuo vankkumaton yksimielisyys säilyi koko talvisodan ajan. Se oli saavutus, jota voidaan pitää meidän suurimpana voitonamme.

Sitä eheytymistä, jota maailma on meissä ihailnut, ei saavutettu pakkokeinoin eikä kylmien lakien vaatimana. Kun me siis puhumme kansallisen yhtenäisyytemme luonteesta, on silloin aina muistettava, että se on syntynyt vapaaehtoista tietä ja vapauden pohjalla. Ei tarvittu mitään mahtikäskyä, kun kansamme vietti 1940 toukokuun 19. päivänä vainajiensa muistojuhlaa, joka oli omistettu paitsi talvisodassa myös vuoden 1918 kaatuneille. Tällöin ei kysytty sitä, olivatko he kaatuneet valkoisella vai punaisella puolella, pääasia oli se, että he olivat taistelleet vakaumuksensa puolesta. Näin syntyi sovinnon ja eheyden juhla, jonka vertaista tämä kansa varhemmin tuskin oli nähnyt. Ja tämän kaiken myöhemmin kruunasi eduskuntamme, joka myönsi yksimielisesti eläkkeet myös vuoden 1918 punaisille invalideille.

Nämä ovat tapauksia, jotka liikuttavat syvästi mieltämme ja lujittavat uskoamme, että yhtenäisyytemme lepää oikealla pohjalla. Samalla ne ovat todistuksia siitä, että eriytymisilmiötä on seurannut yhteytyminen. On syntynyt myös satoja järjestöjä, joissa vaalitaan edelleen yhteyttä korostavia ajatuksia.

Näiden järjestöjen vaikutus ei rajoitu vain niiden omaan piiriin, vaan se ulottuu koko yhteiskuntaelämäämme. Juuri rintamillamme

koettu aseveljeys- ja kohtalonyhteys vaikutti sen, että myös akateeminen nuorisomme, joka 20-luvulla oli hyvin etäällä työläisnuorisosta, muutti ratkaisevasti suhtautumistapaansa heihin. Tämä näkyy mm. joidenkin AKS:n jäsenen kannanotoista, joissa he korostivat kansamme yhteisyyden ajatusta.

Perusajatuksena oli, että koska talonpoikaisto ja työväestö taisteli rintamalla rintaa vastaan "akateemisten" kanssa, niin myös rauhanaikana olisi päästävä siihen, että yhteiskuntaa voitaisiin rakentaa kaikkien yhteiskuntaluokkien kesken yhteistyössä ja -ymmärryksessä.

Nämä ajatukset eivät ole toivoakseni jääneet vain sanoiksi, vaan ne ovat johtaneet myös tekoihin. Ainakin ylioppilas- ja työläisnuorison kesken on syntynyt yhteistoimintaa, jonka tarkoituksena on tutustua jatkuvasti toinen toisensa pyrkimyksiin, auttaa toisiaan ja näin luojittaa edelleen kansamme yhteenkuuluvaisuutta.

Kallisarvoisimpia opetuksia meille oli sodistamme, että me pääsimme irti siitä jyrkästä sosiaalisesta, poliittisesta ja sivistyksellisestä eriytymisestä, joka meitä vuosisatamme alusta lähtien oli sitonut ja perehdyimme kovien kokemusten kautta kansakunnalliseen ajattelutapaan.

Tästä hyvänä esimerkkinä on se, että jo talvisodan aikana, tammikuussa 1940, Suomen Ammattiyhdistysten Keskusjärjestö ja Suomen Työnantajain Keskusliitto, tunnustivat toisensa tasa-vertaisiksi neuvottelukumppaneiksi. Näin päätettiin meilläkin työn ja pääoman välisissä ristiriidoissa länsimaiselle linjalle. Kapitaaliniemistä jienkin taholta alettiin melkein heti sotien jälkeen ymmärtää ainakin jossakin määrin myös työväestön asemaa. Tämän puki sanoiksi *Urho Kekkonen* seuraavalla tavalla: "Työmiestä käsiteltiin vain yhtenä tuotannon tekijänä, josta alhaisella kustannuksella oli koetettava saada mahdollisimman paljon irti. Hänen palkkaus- ja elintasonsa painettiin toimeentulon minimirajoille, hänen työehtonsa muodostuivat epäedullisiksi, ammattivaarojen torjunnasta huolehdittiin puutteellisesti ja arkailematta hänet tarpeen tullen heitettiin kadulle lisäämään työttömien armeijaa, jonka monilukuisena pysymistä pidettiin kehittyvän teollisuuden tarpeellisenä reservinä."

Tähän osuvaan toteamukseen on vain valittavasti lisättävä, että työttömyys rasittaa yhteiskuntaamme edelleen, kuten se rasittaa yleensä koko läntistä maailmaa.

Toivomme kuitenkin, että se supistuisi meillä kansallisen yhtenäisyyden voimalla miniiniin, ja että tähän pyrittäessä vanha luokkakantainen ajattelu ja pelkän edun tavoittelu unohtuisi sekä että kansakokonaisuuden hyvinvointi tapaisi — vaikeissakin tilanteissa — myönteiseen, sovitteluvan ratkaisun. Tällainen tasa-arvoon perustuva, molemminpuolinen työsuhteiden järjestely olisi omiaan tervehdyttämään talouselämäämme, samalla kun se saisi työn ja pääoman edustajat palvelemaan yhteisiä päämääriä.

Kuten edellä on pyritty osoittamaan, maamme työväki on vähitellen irtautunut varhaisaikojen eristäytyneisyydestään ja yhteytynyt hedelmällisellä tavalla kansakokonaisuuteemme. Tätä tarkoitti varmaan Suomen Sosialidemokraattinen puoluetoimikuntakin luonnehtiessaan sodan jälkeen kansamme puolustustahtoa: "Se tahto ei synny muuten kuin siten, että kaikissa yhteiskuntaluokissa tunnetaan puolustettavana oleva vapaus ei vain vallassaolevien kansanluokkien vapaudeksi, vaan koko kansan vapaudeksi. Vapauden tietoisuus ei voi syntyä muuten kuin jatkuvasti rakentamalla yhteiskuntaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteita noudattaen."

Tämä totuus kirkastui Suomen kansan rakkaissa kokemuksissa talvella 1939-1940. Julistuksessa todetaan edelleen, että tätä tahtoa ja tietoisuutta ei olisi syntynyt ilman saavutettuja uudistuksia ja ilman "työväen oikeuksien tunnustamista — myös hallitusvastuun muodossa — samoin kuin työväestön yhteiskunnallisten oikeuksien tunnustamista mm. ammatillisen järjestäytymisvapauden muodossa. Ilman määrättyä edistymistä näissä kysymyksissä ei olisi syntynyt sitä jäntevää tahtoa, joka piti kansakunnan koossa niin sotanaikana kuin kotirintamalla."

Siinä typistettyinä eräitä kulttuuri- ja yhteiskuntaelämämme vaiheita, jotka niveltävät — eritoten sotiemme jälkeen — kansallisen yhtenäisyytemme luonteeseen ja olemukseen. Siinä samalla niinikään näkökohtia, jotka ovat tärkeitä lähtökohtia myös vapaalle sivistystyöllemme.

Koulutustehtäviä hoitavien henkilöiden didaktisten valmiuksien kehittäminen Työterveyslaitoksessa

Launis, Kirsti. 1982. Koulutustehtäviä hoitavien henkilöiden didaktisten valmiuksien kehittäminen Työterveyslaitoksessa. Aikuiskasvatus 2, 2, 54—57. — Artikkelissa tarkastellaan Työterveyslaitoksessa koulutustehtävissä toimivien ns. "asiantuntijakouluttajien" didaktista koulutusta. Asiantuntijakouluttajat ovat eri alojen peruskoulutuksen saaneita tutkijoita, jotka tutkimustehtäviensä ohessa osallistuvat koulutustoimintaan. Didaktiset perusvalmiudet ovat vähäiset. Työterveyslaitoksen koulutuksen kehittämisen erääksi ensisijaiseksi keinoksi on todettu ko. koulutustehtävissä toimivien henkilöiden didaktisten valmiuksien kehittäminen. Lähtökohtana on ollut kognitiivisen oppimisenäkemyksen mukainen opetuksen suunnittelukäsitteistö.

1. Työterveyslaitoksen koulutustoiminnan luonne

Työterveyslaitos on työsuojelun tutkimuslaitos, jonka tehtävänä tutkimustoiminnan lisäksi on alansa koulutus, palvelu, julkaisu ja tiedotus. Koulutustoimintaan arvioidaan laitoksen työajasta käytettävän vuosittain noin 15—20 %, (joka merkitsee noin 50 henkilön täysipäiväistä työtä vuodessa).

Työterveyslaitoksen koulutustoiminta on ammatillista jatko- ja täydennyskoulutusta. Koulutuksen tarkoituksena on luoda työsuojelun erikois- ja luottamushenkilöille ammatillisia valmiuksia sekä pitää näitä valmiuksia yllä. Erikoishenkilöitä ovat mm. työpaikkojen työterveyslääkärit, työterveyshoitajat, lääkintävoimistelijat ja psykologit samoin kuin työsuojeluinsinöörit ja -tekniikot sekä työhygieenikot. Työsuojelun luottamushenkilöistä koulutusta annetaan työsuojelupäälliköille, työsuojeluvaltuutetuille ja -asiamiehille. Lisäksi laitoksen koulutustilaisuuksiin osallistuvat mm. työsuojeluviranomaiset, alan tutkijat ja kouluttajat sekä työmarkkinajärjestöjen työsuojelutoimittajat.

Koulutustoiminta on ensi sijassa kurssimuotoista, jonkin kerran järjestetään myös muuta erikoistumiskoulutusta. Vuosittain laitos järjestää em. kohderyhmille noin 150 koulutustilaisuutta, joiden pituus vaihtelee yhdestä päivästä neljään viikkoon, koulutettavapäiviä

kertyy noin 15 000. Lisäksi järjestetään 5—6 kansainvälistä koulutustilaisuutta joka vuosi.

2. Koulutuksen toteuttaminen

Koulutustehtävissä on vain muutama päätoiminen henkilö, joiden tehtävänä on laitoksen koulutuksen yleinen kehittäminen ja koordinointi.

Kurssien kehittäjät, suunnittelijat ja vetäjät ovat eri alojen asiantuntijoita. Esim. työhygienian kurssien kehittämisestä, suunnittelusta ja toteutuksesta vastaavat työhygienian asiantuntijat, ergonomiakursseista ko. asiantuntijat jne. Kurssien suunnittelijoina ja vetäjinä toimii laitoksessa vuosittain noin 50 eri henkilöä, opetusta toteuttavia (ns. luennoitsijoita) henkilöitä on noin 150. "Päätoimisesti" nämä henkilöt ovat oman asiantuntemusalueensa tutkimus- ja palvelutehtävissä. Yksittäisen asiantuntijan koulutukseen käyttämä työaika vaihtelee suuresti (10:stä vuosittain vedetystä kurssista 2—4:ään yksittäiseen opetustilanteeseen). Laitoksen koulutustoiminnassa käytetään kouluttajina myös jonkin verran ns. ulkopuolisia asiantuntijoita (työsuojeluviranomaisia, muiden tutkimuslaitosten tutkijoita, työpaikkojen edustajia) mutta n. 85 % kurssien opetuksesta (sekä suunnittelu että toteutus) hoitaa Työterveyslaitoksen oma henkilökunta.

Työterveyslaitoksen asiantuntijat osallistuvat lisäksi luennoitsijoina muiden laitosten ja järjestöjen järjestämään työsuojelukoulutukseen.

3. Koulutustehtävissä toimivien didaktisten valmiuksien kehittämisen lähtökohtia

Edellä mainittu koulutuksen toteuttamisen järjestelmä, jossa opetuksen suunnittelee ko. alan asiantuntija, takaa opetuksen sisällöllisen asiantuntemuksen pysymisen mahdollisimman korkeatasoisena ja painottaa opetuksen sisällön osuutta ja merkitystä. Asiantuntijoiden opetussuunnittelun valmiudet ovat kuitenkin vähäiset. Työterveyslaitoksen koulutuksen kehittämisen kannalta ensisijaisena toimenpiteenä onkin pidetty kouluttajina toimivien asiantuntijoiden didaktisten valmiuksien kehittämistä. Tarkoituksena on antaa kurssien ja opetustilaisuuksien vetäjille valmiudet suunnitella ja toteuttaa omaa opetustaan.

Työterveyslaitoksessa on järjestetty kouluttajakoulutusta jo vuodesta 1970 lähtien. Aluksi kouluttajakoulutus oli lähtökohdiltaan opetusteknologista. Kouluttajakoulutuksen painotus oli ennenkaikkea opettajan ulkonaisessa esiintymisessä, (esiintymisharjoittelua mm. videolaitteiston avulla) sekä erilaisten apuvälineiden ja opetusmenetelmien käytön opastuksessa. Valmistettiin opetuspaketteja ja harjoiteltiin niiden käyttöä.

Tämä ei saanut aikaan koulutuksen kehittymistä eikä pitkän päälle tyydyttänyt kouluttajia.

Vuoden 1978 aikana laitoksen kouluttajakoulutusta alettiin uudistaa. Todettiin, että kouluttajat tarvitsevat sekä didaktisia että koulutussuunnittelullisia valmiuksia. Didaktisten valmiuksien kehittäminen arvioitiin laitoksen koulutuksen kehittämisen kannalta ensisijaiseksi.

4. Didaktisen koulutuksen sisältö

Didaktisen koulutuksen sisällön kehittämisen lähtökohta on ollut **kognitiivinen didaktisen teoria**. Teorian tasolla opetuksen sisältö muodostuu kognitiivisesti suuntautuneen didaktiikan käsitejärjestelmästä, joka käytännön tasolla sovelletaan työelämän aikuiskoulutuksenopetuksen suunnitteluun. Keskeisiä didaktisen suunnittelun käsitteitä ovat tiedollinen ristiriita motivoititeikijänä, orientaatiopeurusta ja opetuksellinen kokonaiskäsittely.

Opetuksen sisältö muodostaa kokonaisvaltaisen didaktisen ajattelutavan, jossa oleellista on opetuksen ulkoisten, välittömästi havaittavien piirteiden ja sisäisten, oppilaiden ajattelu-

ja tiedostamisprosesseihin liittyvien tekijöiden erottaminen. Opetuksen ensimmäisessä vaiheessa (Didaktiikka I) omaksuttavaa ajattelumallia (orientaatiopeurustaa) voidaan pelkistetysti kuvata seuraavalla sivulla olevan kaavion avulla.

5. Koulutuksen toteuttaminen

Vuodesta 1978 lähtien Työterveyslaitoksessa on järjestetty viisi kolmen päivän mittaista **Opetuksen suunnittelun perusteet** (Didaktiikka I) kurssia, joihin on osallistunut 83 Työterveyslaitoksen eri alojen asiantuntijaa. Asiantuntijat ovat olleet peruskoulutukseltaan lääkäreitä, työterveyshoitajia, fysiologeja, työhygieenikkoja, insinöörejä ja psykologeja, lähes kaikki akateemisen tutkinnon suorittaneita henkilöitä, jotka toimivat Työterveyslaitoksessa tutkimus- ja palvelutehtävissä.

Aluksi (1978—79) pyrittiin kouluttamaan niitä, joiden työtehtävistä koulutus muodostaa suuren osan. Tällä hetkellä koulutusta suositellaan kaikille halukkaille koulutustehtäviin osallistuville.

Asiantuntijoille, jotka käyttävät suuren osan työajastaan opetuksen (lähinnä kurssien) suunnitteluun on järjestetty lisäksi kolmen päivän **Opetuksen suunnittelun jatko** (Didaktiikka II) kurssi. Kurssi täydentää ensimmäistä kurssia sekä syventää opetusta didaktisten periaatteiden käytäntöön soveltamisen, ennenkaikkea opetuksen orientoinnin ja oppilastehtävien käytön osalta. Vuodesta 1980 lähtien on järjestetty kaksi tällaista koulutustilaisuutta, joihin on osallistunut kolmekymmentä laitoksen kurssinvetäjää ja opetuksen suunnittelijaa.

Opetuksen suunnittelun perusteet -kurssin käyneille on järjestetty ns. **Palautepäivä**, jossa on esitelty kurssilla opitun soveltamista omaan työhön. Palautepäivän aikana on esitelty sekä kurssien että yksittäisten aihekokonaisuuksien opetussuunnitelmia tai opetussuunnitelmien osia, esim. orientaatiopeurustoja.

Didaktisen koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta ovat vastanneet tutkija Yrjö Engeström ja erikoissuunnittelija Seppo Peisa.

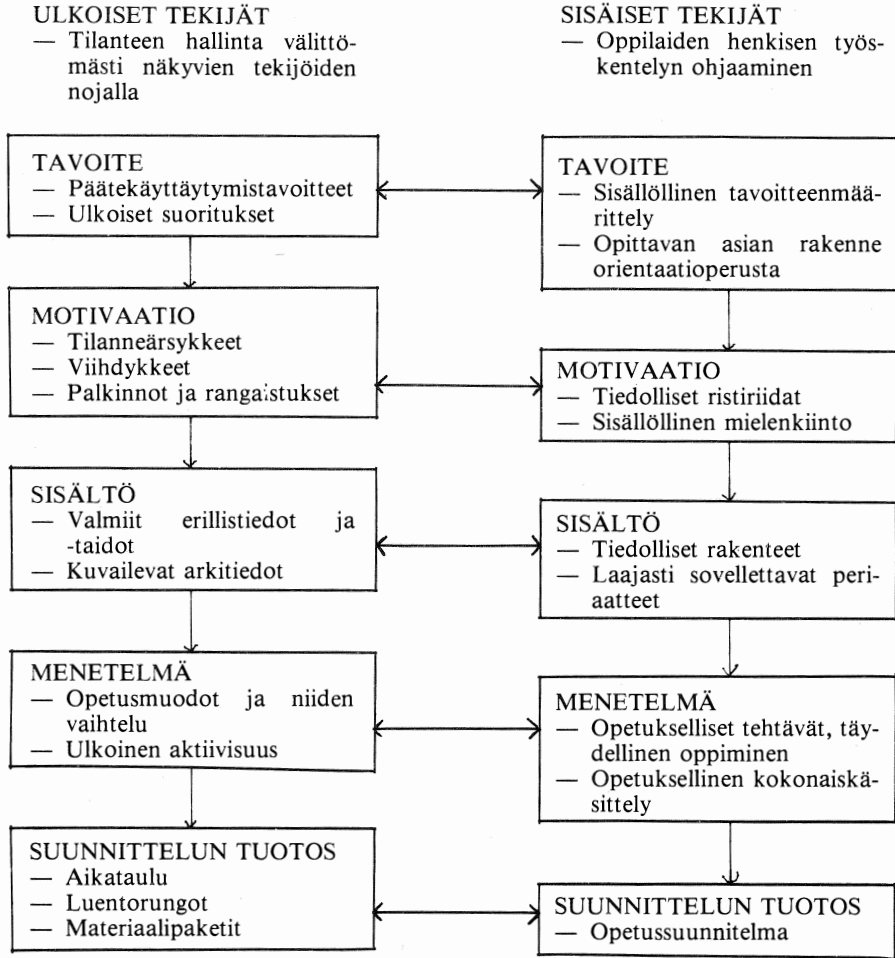
6. Koulutuksesta saadut kokemukset

Asiantuntijakouluttajille järjestetyn didaktisen koulutuksen kokemuksia on kerätty:

- osanottajille noin puoli vuotta kurssin (Didaktiikka I) jälkeen tehdyn kyselyn avulla,
- kurssin käyneille järjestetyn palautepäivän yhteydessä,

Kaavio: Opetuksen suunnittelumalli

OPETUKSEN



(Lähde: Engeström—Peisa: Opetuksen . . .)

- joidenkin kurssien opetussuunnitelmakäyttelyprojektien yhteydessä,
- kurssikertomuksista (kurssinvetäjä laatii kurssin jälkeen) sekä keskusteluissa koulutustilaisuuksien yhteydessä.

Yleensä kaikki osallistuneet ovat pitäneet koulutusta tarpeellisenä ja katsoneet voivansa soveltaa oppimaansa omassa koulutustehtävissään. Parhaiten tiedon soveltaminen on onnistunut yksittäisten opetustilanteiden (aihekokonaisuuksien) ja lyhyiden kurssien (1–3 pv)

suunnittelussa ja toteutuksessa. Mm. useita kursseja on koulutuksen jälkeen uudistettu perusteellisesti. Pelkkien kurssiohjelmien sijaan on laadittu opetussuunnitelmia. Näin on tapahtunut varsinkin useita kertoja vuodessa toistuvilla kursseilla.

Pitempien kurssien (3–4 viikkoa) kehittäminen on ollut hitaampaa. Kurssit ovat usein tyypillisiä ns. monitieteisiä ja vaativat useamman alan asiantuntijoiden (esim. insinööri — lääkäri — psykologi) yhteistyötä. Tämä edel-

lyttää myös työjärjestelyjä: kurssien suunnitteluun on varattava asiantuntijoiden työaika — sen lisäksi, että he ovat saaneet didaktisen koulutuksen. Opetusteknologisen suunnittelukäytännön muuttaminen hetkessä ei onnistu. Vaikka koulutus aloitettiin jo vuonna 1978, vuoden 1980 noin 80:stä erilaisesta kurssista vain 20:lle oli laadittu orientaatioperustoja. Koulutuksen laajentuminen (yhä useammat koulutettu) on kuitenkin vähitellen luonut kouluttajien keskuuteen yhteisen käsitteistön ja ”suunnittelukielen”, jonka seuraukset alkavat näkyä vasta tämän vuoden (1981) koulutustoiminnassa.

Opitun soveltamisen ongelmina asiantuntijakouluttajat ovat pitäneet mm.:

- Ns. OTO-kouluttajilla on jatkuvasti ajankäyttöongelmia, oman opetuksen suunnitteluun ei tahdo jäädä riittävästi aikaa.
- Muiden asiantuntijoiden (monitieteisyys) kanssa yhteistyöhön ei ole luotu riittävästi edellytyksiä.
- Osa laitoksen kouluttajista ei ole toistaiseksi osallistunut didaktiseen koulutukseen.
- Kurssit toteutuvat harvoin (kerran vuodessa tai ovat täysin ainutkertaisia) jolloin kehittämistyö on väkisin hidasta.
- Didaktinen koulutus on ollut lyhyttä, se kaipaisi tuekseen suunniteltua työnohjausta ja lisäkoulutusta.

7. Kouluttajien valmiuksien kehittämisen jatkosuunnitelma

Kurssien ja yksittäisten aihekokonaisuuksien vetäjät ovat vain osa laitoksen koulutushenkilöstöä. He ovat kuitenkin juuri niitä, joilla opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen valmiuksia on pidetty ensisijaisena, koska he käytännössä toteuttavat laitoksesta ulospäin suuntautuvaa opetustoimintaa. Heidän didaktisten valmiuksiensa ylläpitämistä ja syventämistä pidetään edelleen tärkeänä.

Työterveyslaitoksessa on myös muita koulutustehtäviä ja niissä toimivia henkilöitä. Näitä ovat koulutuksen johto- ja kehitystehtäviä hoitavat, jonkin aihealueen koulutuskokonaisuuksien suunnittelusta vastaavat sekä koulutukseen muulla tavoin osallistuvat (esim. kursssihteerit ja AV-suunnittelijat). Koulutuksen kehittämisen kannalta on katsottu välttämättömäksi koko koulutustehtäviä hoitavan henkilökunnan kattavan opetussuunnitelman laadinta. Tästä opetussuunnitelmasta erään keskeisen osan muodostaa edellä kuvattu didaktisten valmiuksien kehittäminen.

Lähteet:

- Engeström Yrjö — Peisa Seppo: Opetuksen suunnittelun perusteet- kurssin opetussuunnitelma, Työterveyslaitos 1980 (moniste)
Opetuksen suunnittelun jatkokurssi, Opetussuunnitelma, Työterveyslaitos 1981 (moniste)

Kirjoittajat

Tuula-Maria Ahonen, VTK, toimittaja

Anneli Bouters, FK, Kansalais- ja työväenopistojen liiton oppimateriaalisihteeri

Yrjö Engeström, FK, Suomen Akatemian tutkimusassistentti

Pentti Hakkarainen, KL, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen tutkimusassistentti

Matti Kyrö, VTK

Kirsti Launis, Lit. M., Työterveyslaitoksen koulutussuunnittelija

Seppo Peisa, FK, Valtion koulutuskeskuksen erikoissuunnittelija

Ilkka Tervonen, YK, Kansalais- ja työväenopistojen liiton tiedotussihteeri

Jukka Tuomisto, YK, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti

Juha Varila, HuK, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tuntiassistentti

Harald Werner, KT, tutkija, Oldenburg, Saksan liittotasavalta

Jaakko Virkkunen, FK, Valtiovarainministeriön järjestelyosaston apulaiskoulutuspäällikkö

T.I. Wuorenrinne, professori

Etäopiskelun keskeyttämisestä Norjassa ja Suomessa

Kyrö, Matti, 1982. Etäopiskelun keskeyttämisestä Norjassa ja Suomessa. Aikuiskasvatus 2, 2, 58—60. Artikkelin perustuu lähinnä norjalaisiin etäopetuksen keskeyttämistä käsitteleviin tutkimuksiin. Norjassa on tutkimuksen ja kokeilujen avulla pyritty kehittämään etäopetusjärjestelyt sellaisiksi, että ne mahdollisimman pitkälle tukisivat opiskelijaa. Kirjoittaja katsoo maassamme tarvittavan etäopetuksen tutkimuksen ja kehittämistyön tehostamisen lisäksi myös tavoitteellista oppimateriaalien kehittämistä.

1. Taustaa

Sekä Norjassa että Suomessa etäopiskelun yhtä hyvin kuin muunkin aikuisopiskelun keskeinen ongelma on opintojen suuri keskeyttäminen. Suomessa keskeyttämisellä ei oppilaitosten kannalta ole ratkaisevaa merkitystä, vaikkakin taloudellista vaikutusta niillä on sekä opiskelijan itsensä että koko yhteiskunnan talouden kannalta. Lähiopetusta tarjoavat oppilaitokset saavat valtiontukensa yleensä ilmoittautuvien opiskelijoiden määrän mukaan, joten opintojen loppuvaiheissa vallitseva kapasiteetin vajaakäyttö ei niiden saamaan yhteiskunnalliseen tukeen vaikuta. Etäoppilaitoksillekaan keskeyttämisongelma ei ole taloudellisesti keskeinen, koska kurssimaksujen maksujärjestelmät on rakennettu keskeyttämiset huomioonottaen.

Norjassa sen sijaan etäoppilaitosten taloudellinen asema riippuu pitkälti valtiontuesta ja sitä puolestaan maksetaan vain loppuun suorittaneiden (vähintään 90 % kurssin opetusyksiköistä) opiskelijoiden määrän mukaan. Tämä on saanut aikaan sen, että Norjassa johtavat etäoppilaitokset, kuten Norsk Korrespondanseskole (NKS) ja NKI-skolen, ovat jo pitkään etsineet ratkaisuja, joilla keskeyttämisprosenttia voitaisiin alentaa.

Lähiopetukseen perustuva aikuisopetus saa Norjassa yhteiskunnan tukea samoin perustein kuin Suomessakin, joten opintojen keskeyttämistutkimukseen ei sillä sektorilla ole myöskään Norjassa panostettu kovin paljoa.

Opintojen keskeyttämisen kansantaloudellinen merkitys ei ole varmastikaan vähäinen, sillä aikuisopetuksessa kapasiteetista on opintojen lopussa käytössä useasti vain noin puolet alkuperäisestä. Kuitenkin aikuisopiskelijat

pystyisivät yleensä tiedollisesti ja taidollisesti aloittamansa kurssin loppuunsaamiseen, joten keskeyttäminen johtuu siis muista tekijöistä. Paitsi kapasiteetin vajaakäyttö, niin myös tiedollisen potentiaalin hyödyntämättä jääminen koituu siten yhteiskunnan rasitteeksi.

Etäopiskelussa keskeyttäminen on todennäköisesti yksilöllisenä ongelmana merkittävämpi kuin muussa aikuisopiskelussa. Etäopiskelijalle tämä opetusmuoto on yleensä ainoa mahdollisuus haluamansa oppimäärän suorittamiseksi ja siten keskeyttäminen on hänelle totaalisempi menetys kuin lähiopetuksessa olevalle, jolla on tavallisesti valittavanaan useampia opiskeluvaihtoehtoja. Lisäksi etäopiskelijaa menettää taloudellisesti enemmän keskeyttäessään kuin lähiopiskelijä, sillä hän maksaa kurssimaksuina kaikki opetuksen kustannukset, kun taas lähiopetuksessa valtiontuen ansiosta kurssimaksut ovat yleensä alhaisia.

2. Miten auttaa aikuisopiskelijää?

Viime vuosikymmenien nopean teknisen kehityksen myötä kaikessa aikuisopetuksessa on keskitytty ensi sijassa uuden teknologian hyödyntämiseen opetuksessa ja oppilaitosten rutineissa. Erityisen selvästi tämä on käynyt ilmi etäopetuksessa. Uusi tekniikka ei ole muuttanut sanottavasti opiskelijoiden asemaa. Usein saattavat opiskelijat jopa tuntea muuttuneensa osaksi eräänlaista "opetusteollisuutta", jossa opiskelu sujuu teknisesti joustavasti, mutta jossa opiskelijan on vaikea tuntea saavansa yksilöllistä opetusta ja ohjausta. Tämä on keskeinen ongelma erityisesti Norjassa, missä opiskelijoita vuoden aikana on erilaisissa etäoppilaitoksissa noin 200 000.

Suurten opiskelijamäärien "teollisessa" opetuksessa opetusmateriaalit ja -välineet pyritään saamaan laadullisesti optimitasolle. Kaikkien etäoppilaitosten resurssit ovat niin rajalliset, että myös opettajien työ yritetään rationalisoida mahdollisimman pitkälle. Tästä on seurauksena, että opiskelijoiden ongelmien seuranta jää vähälle huomiolle. Näin saattaa lahjakaskin opiskelija osana persoonatonta opetusjärjestelmää turhautua ja luopua opinnoistaan.

Norjassa etäopiskelun keskeyttämistä on tutkittu useissa kirjeopistoissa. Johtava laitos tällä tutkimuksen alueella on ollut NKI-skolen, missä asiaa on tutkinut erityisesti Torstein Rekkedal, jonka tekemiä tutkimuksia esittelen seuraavassa hieman yksityiskohtaisemmin.

3. Keskeisiä norjalaisen etäopetustutkimuksen tuloksia

Opintojen kulun selvityksissään Torstein Rekkedal on todennut, että opiskelun vapaaehtoisuudesta johtuen useimpia aikuisopetusohjelmia leimaa satunnainen, mutta jatkuva opiskeluaktiiviteetin lasku. Todennäköisyys opintojen keskeyttämiseen on suurimmillaan kurssin alussa. Rekkedal on todennut, että vain kolmasosa opiskelijoista ei ole suorittanut loppuun yhtäkään yksittäistä kurssia usean kurssin kokonaisuudesta, (joka on tyyppinen etäopetusmateriaalin muoto NKI-skolenissa). Näin ollen voidaan sanoa useimpien etäopiskelijoiden saavan ainakin jotain sijoittamansa ajan ja rahan katteeksi.

Opiskelijoiden omia mielipiteitä ja käsityksiä keskeyttämisen syyistä on myös selvitetty. Tällaisen tutkimuksen luotettavuutta on tosin pidetty hiukan huonona, koska aikapula ilmoitetaan todellisuutta useammin keskeyttämisen syyksi. Opiskelijoiden on vaikea nähdä

Kaavio. Opetuksen suunnitelumalli

Koeryhmä

- vain yksi opettaja 3—11 ensimmäisen yksittäisen kurssin aikana
- opettaja on oppilaitoksessa toimiva palkattu kokopäivätyöntekijä
- sama henkilö vastaa sekä opettamisesta että neuvonnasta
- opiskelijoiden vastaukset palautetaan samana päivänä, kun ne tulevat oppilaitokseen
- sama opettaja myös opiskelutekniikan johdantokursseilla
- kaikkiin opiskelijoihin otetaan yhteyttä määrääjain, mieluiten puhelimitse

tai tunnustaa todelliseksi syyksi jotain suoraanaisesti oppimistehoon vaikuttavaa syytä, kuten esimerkiksi oppimateriaalin heikkouksia. Näin oli laita mm. Rekkedalin NKI-skolenin opiskelijoille tekemässä kyselyssäkin. Yli viidesosa opiskelijoista ilmoitti aikapulan keskeyttämisen syyksi. Hyvin harvoilla sen sijaan syyinä olivat opetukseen ja oppimiseen liittyvät tekijät: kurssi liian vaikea (2,5 %), etäopiskelu ei sovi minulle (0,9 %) tai tyytymättömyys kouluun, opetukseen, opetusyksiköiden korjauksiin, ohjaukseen tai kurssiaineistoon (0,9 %).

Erilaisia keskeyttämisprosentin alentamiseen tähtäviä toimia on Norjassa tutkittu runsaasti. Etäoppilaitoksillehan kysymys on melko keskeinen, sillä niiden talous rakentuu hyvin pitkälti kurssimaksujen varaan. Toisaalta myös loppuunsaattaneiden merkitys oppilaitoksen imagolle on olennainen. Systemaattisen selvityksen kohteena on ollut mm. seuranta- ja kannustuskirjeiden lähettäminen keskeyttämislaitteille opiskelijoille ja opetusyksikkökieron nopeuttaminen. Viimemainitun kokeilun tulokset osoittivat, että yli 90 % opiskelijoista suoritti kurssinsa loppuun suoritusten viipyesä oppilaitoksessa vain yhden päivän ja vain 69 % suoritusten kulkiessa hitaammin, ensin opettajalle ja häneltä oppilaitokseen rekisteröitäväksi.

1970-luvun yksittäisten opiskeluaktiiviteettia kohottavien menetelmien tutkimuksesta on nyttemmin Norjassa siirrytty jo laajempaan koko etäopetusjärjestelmän kokonaisvaltaiseen tutkimukseen. Menetelmät ovat edelleen pääosin kokeellisia. Niinpä tällakin hetkellä NKI-skolenissa selvitetään aikaisemmin kuvattua "teollisen" opetuksen suhdetta perinteiseen yksilölliseen opetukseen, jota on tehostettu kehittyneellä teknologialla. Siitä, minkälaiset tekijät luonnehtivat näitä opetusmuotoja antaa kuvan seuraava luettelo Rekkedalin tutkimuksen koeryhmän ja vertailuryhmän opetustilanteen piirteistä:

Vertailuryhmä

- useita eri opettajia
- sivutoimisia opettajia
- opettaja vastaa vain opettamisesta, yleisiin ongelmiin neuvoja antaa erityinen neuvoja
- opettajia on kehoitettu palauttamaan vastaukset vuorokauden kuluessa
- eri sivutoiminen opettaja opettaa opiskelutekniikkaa
- opiskelijoihin otetaan yhteyttä kahdesti, n. viikon ja n. kuukauden kuluttua ilmoittautumisesta

- passiivisiin opiskelijoihin otetaan yhteyttä puhelimitse tai yksilöllisellä kirjeellä kuukauden passiivisen kauden jälkeen
- kaikki opiskelijat voivat ottaa yhteyttä opettajaan ja oppilaitokseen toimistoaikoina
- ennaltavalmistettuja kommentteja tehtäviin
- oppimateriaalin mukaan lähetetään myös opettajan esittely

Edellä oleva luettelo kuvaa hyvin sitä, mitkä tekijät norjalaisen etäopetustutkimuksen mukaan perinteisessä yksilöllisessä ovat säilyttämisen arvoisia myös pitkälle rationalisoidussa opetusjärjestelmässä. Pääpaino on nyt siis asetettu opiskelijan ohjaukseen, sillä yleinen havainto Norjassa on ollut, että opiskeluongelmat harvoin johtuvat opetuksen sisällöstä tai merkittävästi edes oppimateriaaleista. Ulkoiset edellytykset tehokkaalle oppimiselle oppilaitoksen puolelta ovat jo olemassa.

4. Loppuhuomioita

Aikuisopiskelija ei nuorta huomattavasti suuremmasta kokemuspohjastaan huolimatta opi uusia asioita välttämättä helpommin. Hänen elämäntilantensa on yleensä sellainen, että opiskelu ei voi olla yhtä intensiivistä kuin nuoren, oppivelvollisuusikäisen opiskelu. Aikuisen opiskelulle jää yleensä suhteellisen vähän aikaa, joten hän tavoitteittensa saavuttamiseksi tarvitsee jatkuvaa henkistä tukea ja kannustusta.

Sekä meillä että Norjassa on todettu ulkoisten tekijöiden suuri merkitys opintojen keskeyttämisissä. Kummankin maan yli 60-vuotisen etäopetushistorian aikana oppimateriaalit on pystytty rakentamaan niin, että ne eivät yleensä muodosta opiskelijoille ongelmia. Sen sijaan etäopetuksen erityisesti vaatima opiskelijanohjaus on viimeisten vuosikymmenten aikana noussut keskeisimmäksi kysymykseksi. Molemmissa maissa on toteutettu yhdistettyä lähi- ja etäopetusta, mikä on osoittautunut sangen tehokkaaksi opetusmuodoksi. Norjassa, NKS:ssa, on mm. todettu, että lähiopetuksena annettava tukiopeutus on kurssista riippuen lisännyt loppuusuorittaneiden määrää 16—29 prosenttiyksiköllä.

Yhdistetyn opetuksen tehokkuus on ilmeinen ja siksi erilaisten suullisten kontaktien käyttö suppeammassakin muodossa näyttää merkittävästi auttavan etäopiskelijaa. Vaikka etäopiskelija voi itse määrätä opiskelunsa tahdin ja ajankohdan, on hän ulkoisten esteiden tai haittojen ilmaantuessa ilmeisesti muita ai-

- aikaperiodi 3 kuukautta
- jotkut opettajat voivat tarjota mahdollisuuden yhteydenottoon puhelimitse
- ei kommenttien systemaattista käyttöä
- eri opettajat esitellään ensimmäisen vastauskirjeen palautuksen yhteydessä

kuisopiskelijoita keskeyttämältsiimpi. Suullisten kontaktien merkitys on kuitenkin enemmän psykologinen kuin suoranaisesti oppimiseen vaikuttava. Keskustelun avulla opiskelija tuntee paremmin olevansa yksilöllisen ohjauksen kohteena kuin muodollisessa kirjeenvaihdossa.

Lopuksi voidaan todeta norjalaisiin ja myös meikäläisiin (mm. Kansanvalistusseuran Kirjeopistossa tehtyihin suppeisiin selvityksiin) kokemuksiin nojaten, että tehokkaimpia konkreettisia keinoja etäopiskelun keskeyttämisiin vaikuttamisessa ovat vastauskierron nopeuttaminen ja aktiivinen yhteydenpito opiskelijoiden ja opettajien välillä. Tärkeätä on tietenkin, erityisesti meillä, etäopetuksen tutkimuksen ja kehittämistyön tehostaminen. Vaikka edellä on useasti todettu oppimateriaalien merkityksen etäopetuksen keskeyttämisissä olevan vähäisen, niin silti on esitettävissä oppimateriaalien perusvaatimuksia, jotka helpottavat opiskeluaktiiviteetin ylläpitoa. Aikuisopiskelussa oppimateriaalilta vaaditaan johdonmukaisuutta, selkeätä tavoitteiden asettelua, kriittisyyttä ja olennaisimpaan ainekseen painottumista.

Kirjallisuutta:

- Kyrö, Matti. 1980. Kirjeopetus pohjoismaissa. KVSK.
- Kyrö, Matti. 1981. Yhdistetty lähi- ja etäopetus, KVSK.
- Nilsen, E. 1963. Voksenundervisning i smågrupper. Oslo.
- Rekkedal, Torstein. 1972. Korrespondansstudier. Rekruttering, prestasjon og frafall. Oslo.
- Rekkedal, Torstein. 1972. Systematisk elevoppfølging. En eksperimentell undersøkelse av virkningen av kontaktbrev til elever ved NKI-skolen. Oslo.
- Rekkedal, Torstein. 1973. Tre årskull brevskolelever. Om utviklingstendenser, utvalg og generalisering. Oslo.
- Rekkedal, Torstein. 1973. Innsendingsoppgavene i brevundervisningen. Hvilken betydelse har det å redusere omløpstiden? Oslo.
- Rekkedal, Torstein & Hallem, Stein A. 1975. Begynneroppfølging av brevskolelever. En eksperimentell Undersøkelse. Oslo.

Kansainvälinen symposium opetuksen tieteellistämistä

Espoon Keilaniemessä järjestettiin 22—23.3.1982 kansainvälinen symposium aiheesta "Teaching on Scientific Basis: The Formation of Theoretical Generalizations in Instruction". Symposiumin järjesti pohjoismaisten kasvatustieteilijöiden yhdistys Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning (NFPF).

Symposiumiin osallistui 13 tutkijaa Hollannista, Neuvostoliitosta, Ruotsista, Saksan liittotasavallasta ja Tanskasta. Lisäksi symposiumiin osallistui noin 35 suomalaista tutkijaa sekä käytännön opettajaa ja kouluttajaa. Symposiumin tunnetuin ulkomainen vieras oli akateemikko V.V. Davydov, Neuvostoliiton Pedagogisten tieteiden akatemian yleisen ja pedagogisen psykologian instituutin johtaja.

Symposiumin tarkoituksena oli koota vuoropuheluun eri maiden tutkijoita, jotka soveltavat ja kehittävät työ-

sään kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan perustuvaa oppimis- ja opetusnäkemystä, erityisesti Davydovin kehittämää teoriaa abstraktista konkreettiseen kohoamisesta ja teoreettisten yleistysten muodostamisesta opetuksessa.

Symposiumissa käytiin useita kiintoisia keskusteluja ja debatteja. Nämä koskivat mm. teoreettisen ja empiirisen tiedostamistyyppien erottelumenetelmiä ja mahdollisia hienojakoisempia tasoerotteluja; sosiaalisen aspektin merkitystä teoreettisten käsitteiden oppimisessa ja opettamisessa; kouluoppimisen ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen laadullis-sisällöllisiä suhteita; dialektisen ajattelun ominaispiirteitä ja sen esimuotojen ilmenemistä lapsissa ja historiallisesti varhaisemmissa yhteiskunnissa; Galperinin orientaatioperustojen ja teoreettisten käsitteiden välistä suhdetta; skeema-

teorioiden ja teoreettisten käsitteiden muodostamisen välistä suhdetta; sekä käsitteiden motivationaalisia ja moraalisia аспекteja.

Symposiumin osanottajat päättivät koota alustuksista ja keskusteluista kirjan, joka suunnataan kansainväliseen leveykseen.

Symposiumin osanottajat päättivät myös jatkaa vastavien symposiumien järjestämistä ja laajentaa niiden osanottajapohjaa. Uusina maina, joissa tehdään vastavaa tutkimustyötä, mainittiin Belgia, DDR, Japani, USA ja Vietnam. Seuraava symposium pyritään järjestämään Tanskassa vuonna 1983 ja sitä seuraava Hollannissa 1984.

Tällaiset tieteellisen yhteistyön muodot todettiin konkreettiseksi keinoksi edistää ymmärtämystä yli yhteiskuntajärjestelmien rajojen.

*Yrjö Engeström
Pentti Hakkarainen*

Ay-koulutuksen didaktiikkaa Saksan liittotasavallasta

Suomalaisen ammattiyhdistyskoulutuksen ja työväen sivistystyön piirissä on viime aikoina keskusteltu lisääntyvässä määrin opetuksen ja oppimisen laadun kohottamisesta, siihen tarvittavista didaktisista ja psykologisista lähtökohdista sekä opetuksen kytkemisestä koulutettavien järjestöllisen ja ammatillisen toimintakyvyn kehittämiseen, heidän koko elämäntähtäntönsä. Myös edellä mainittuun symposiumiin osallistui ammattiyhdistyskoulutuksen edustajia. Teorian ja käytännön, tutkimuksen ja arkisen koulutustyön yhdistämisen tarve on tiedostettu.

Seuraava Harald Wernerin artikkeli on kuvaus eräästä tällaisesta yhdistämisyrityksestä. Se perustuu Wernerin vuonna 1981 julkaisemaan teokseen 'Erfahrung, Erkenntnis und Motivation in der Arbeiterbildung' (Köln, Pahl-Rugenstein). Wernerin teos liittyy laajempaan pyrkimykseen kehittää ay-koulutuksen didaktiikkaa toiminnan teorian pohjalta. Tämän suuntauksen muista edustajista mainittakoon Bernhard Wilhelmerin teos 'Lernen als Handlung' (Köln, Pahl-Rugenstein, 1979) sekä Dieter Wittmannin teos 'Strategien des Lernens' (Köln, Pahl-Rugenstein 1981).

Mainituilla teoksilla on kolme tärkeää teoreettista taustatekijää. Ensimmäinen on yleinen kulttuurihistoriallinen teoria psyyken ja persoonallisuuden kehityksestä (L.S. Vygotski, A.N. Leontjev) ja erityisesti tämän teorian Saksan liittotasavallassa kehittynyt haara, ns. kriittinen psykologia (Klaus Holzkamp, Ute Holzkamp-Osterkamp, Frigga Haug). Leontjevin teos 'Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus' (Helsinki, Kansankulttuuri, 1977) on saatavilla suomeksi, kriittisen psykologian lähtökohdista on esitelty mm. Tiede ja Edistys-lehden numeroissa 4/1978 ja 3/1979.

Toinen teosten teoreettinen taustatekijä on neuvostoliittolaisen P.J. Galperinin teoria henkisten tekojen vaiheittaisesta muodostumisesta. Tätä oppimisteoriaa ja sen opetuksellisia sovelluksia on esitelty jo vuonna 1973 ilmestyneessä Y-P. Häyrysen ja J. Hautamäen kirjassa 'Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka' (Helsinki, Weilin + Göös). Galperinin teos 'Johdatus psykologiaan' (Helsinki, Kansankulttuuri) on ilmestynyt suomeksi 1979.

Kolmas teoreettinen taustatekijä on neuvostoliittolaisen Davydovin teoria abstraktista konkreettiseen kohoamisesta eli teoreettisten yleistysten muodostamisesta oppimisessa ja opetuksessa. Tämä on nopeasti muodostumassa tutkimus- ja kokeilutoiminnan tärkeimmäksi lähtökohdaksi Wernerin edustaman suuntauksen piirissä. Samalla tämä teoria on meillä toistaiseksi varsin vähän tunnettu. Davydovin artikkeli 'Oppimisen psykologia ja opetuksen periaatteet, on julkaistu Koulutyöntekijä-lehdessä no 1/1981. Davydovin koulukunnan teoriaa ja tutkimustuloksia on esitelty useissa Pentti Hakkaraisen ja allekirjoittaneen artikkeleissa. Sitä on myös hyödynnetty allekirjoittaneen kirjassa 'Perustietoa opetuksesta' (Helsinki, Valtion painatuskeskus, 1982). Davydovin pääteos 'Arten der Verallgemeinerung im Unterricht' on julkaistu DDR:ssä 1977 (Berlin, Volk und Wissen) ja hänen tutkijakollektiivinsa uusia tuloksia on esitelty äskettäin ilmestyneessä teoksessa 'Ausbildung der Lernfähigkeit bei Schülern' (toim. Dawydow, Lompscher, Markowa, Berlin, Volk und Wissen, 1982).

Davydovin oppimisteoria on kiinteästi ankuroitu materialistiseen tietoteoriaan ja dialektiseen logiikkaan. Näiden filosofinen käsitteistö on pedagogeille usein vaikeasti ymmärrettävää. Tämä tekee myös Wernerin artikkelin paikoitellen sangen vaativaksi. Seuraavassa on lyhyesti luonnehdittu artikkelin perustana olevaa käsitteistöä.

Avainasemassa on erottelu empiiristen ja teoreettisten käsitteiden välillä. Empiiriset käsitteet muodostetaan vertailemalla ja luokittelemalla yksittäisilmiöiden ja esineiden ulkoisista ominaisuuksista saatuja havaintoja. Näin saatavat käsitteet palvelevat ympäröivän todellisuuden luokittelua, järjestämistä ja yksinkertaisten syy-seurausyhteyksien hallintaa. Mutta niiden avulla ei voida käsittää ilmiöiden syitä, periaatteita ja lainmukaisuuksia, ei ilmiöiden sisäisiä ristiriitoja ja kehitystä. Tähän tarvitaan teoreettisia käsitteitä. Nämä muodostetaan analysoimalla ilmiöitä toiminnallisissa suhteissaan, järjestelminä, ja etsimällä kunkin järjestelmän geneettis-historiallista alkuperää, sen määräävän perussuhteen (periaatteen, sisäisen ristiriidan) ilmaisevaa 'alkusolua'. Tämä merkitsee, että käsitteitä ei anneta valmiina määritelmänä, vaan ne muodostetaan oppivan subjektin omien tekojen avulla, muuntelemalla tutkittavaa ilmiökokonaisuutta siten, että sen alkuperäinen peruserä paljastuu. Näin muodostetaan kyseisen kokonaisuuden oppimisen alkuabstraktio, yleinen selitysmalli, jonka avulla voidaan asteittain kohota järjestelmän konkreettisen moninaisuuden hallintaan uudella, ajatuksellisella tasolla. Tämä edellyttää erilaisten konkreettisten tehtävien ratkaisemista alkuperäisen selitysmallin avulla, siis muodostetun periaatteen yleistämistä ja luovaa soveltamista.

Tämä abstraktista konkreettiseen kohoamisen prosessi koostuu useista toisiaan seuraavista **oppimisteoista**. Eri oppimisteoissa tapahtuu sisäistämisen prosessi, ts. teko suoritetaan ensin ulkoisten aineellisten apuneuvojen (esim. mallin, puhutun kielen) avulla, sitten ilman ulkoisia apuneuvoja, sisäisellä tasolla.

Teoreettisen käsitteen hallinta merkitsee, että yksilö kykenee ongelman kohdatessaan analysoimaan esiin sen **yleisen ratkaisuperiaatteen ja soveltamaan tätä periaatetta tietoisesti ongelman** ratkaisuun. Teoreettinen käsite on siis menettelytapa todellisuuden syvälliseksi hallitsemiseksi, ei pelkkä muodollinen määritelmä. Teoreettiselle ajattelulle on ominaista yksilön kyky tajuta ristiriita ilmiöiden ulkoisen 'pinnan' ja niiden alkuperäisen sisäisen olemuksen välillä, kyky nähdä ilmiöt yhteydessä toisiinsa ja alituisessa liikkeessä, kehityksessä.

Yrjö Engeström

Teoreettinen yleistäminen ay-koulutuksessa*

Werner, Harald. 1982. Teoreettinen yleistäminen ay-koulutuksessa. Aikuiskasvatus 2, 2, 63—66. — Artikkelissa käsitellään liittotasavallassa toteutettua ay-koulutuksen kehittämiprojektia. Tavoitteena on ollut hyväksikäyttää tutkimustietoja ja didaktisia strategioita kehittämään koulutustilaisuuksia sellaisiksi, että ne paremmin vastaavat todellisia tarpeita. Artikkelissa tarkastellaan myös motivaatio-ongelmia.

Saksan liittotasavallassa osallistuu vuosittain noin 300 000 työläistä, toimihenkilöä ja virkamiestä ammatillisten järjestöjen koulutustilaisuuksiin. Valtaosin näillä kursseilla pyritään käytännön ammattiyhdistystietouden välittämisen ohella antamaan perustietoja kapitalistisesta talous- ja yhteiskuntajärjestelmästä. Tämä on tehtävä, joka nostaa esiin joukon vaikeita ongelmia toisaalta osanottajien edellytysten ja toisaalta aiheen monimutkaisuuden vuoksi.

Jo noin 15 vuoden ajan on Saksan liittotasavallassa käyty varsin vilkasta keskustelua ay-koulutuksen didaktiikasta, ay-koulutuksen muodostaessa tietystä määrin yleisen koulutuskustelun erikoistapauksen. Koska valtaosa opettajista on kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden opiskeilijoita tai alan koulutuksen saaneita, heijastuu ay-koulutuksessa puhtaimmassa muodossaan se keskustelu, jota kulloinkin mainituissa tieteissä käydään. Ammattiyhdistyskoulutuksen suhteellinen liikkumavapaus mahdollistaa didaktiset kokeilut, joita valtion koululaitos laajalti karttaa.

Teoreettiset lähtökohdat

Oskar Negt julkaisi vuonna 1966 tutkielman ”Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen”¹, joka laskee perustan ”kokemuslähtökohdan” opetusteorialle. Tästä menetelmästä esitetyssä kritiikissä on sitten kehittynyt uudempiä teoreettisia lähtökohdita, jotka tukevat pääasiassa materialistiseen oppimis- ja

tietoteoriaan ja yrittävät saada etenkin Galperinin teoreettisia kirjoituksia käyttökelpoisiksi ay-koulutukseen. Negtin teoria lähtee siitä, että oppilaat voidaan saada työelämässä tapahtuvien todellisten tilanteiden esimerkinomaisen käsittelyn kautta ymmärtämään teoreettisesti niissä vaikuttavia kapitalistisen yhteiskunnan lainmukaisuuksia. Yhteiskunnan, luokkien ja yksilöiden elämälle merkitsevästä yksittäistapauksesta lähtien voidaan hänen käsityksensä mukaan tunnistaa kokonaisuuden kehitystä määrävät tekijät. Kokonaisuus on tällöin ”yhteiskunnan tuotanto- ja uusintamisprosessin historiallinen kehitys.”³ Negt pitää suunnitelmaansa marxilaisena ja kirjallisuudessa se osittain liitetään nimenomaisesti Marxin esittämään abstraktista konkreettiseen kohoamisen metodiin.⁴ Lähemmin tarkasteltaessa teoreettiset perusoletukset ja etenkin niistä kehitellyt didaktiset analyysit osoittautuvat virheellisiksi. Kokemuslähtökohta ei ylitä välittömään havaintoon perustuvan (empiirisen) yleistyksen rajaa eikä anna yleensä ollenkaan vastausta ongelmaan, joka syntyy siitä, etteivät yhteiskunnallisten prosessien todellinen sisältö (olemus) ja niiden havaittava ilmenemismuoto (ilmiö) käy yksiin.

Kokemuslähtökohta ottaa huomioon vain osallistujien opiskelumotivaation ongelman eikä erittele sitä, miten yksityinen tapaus ja kokonaisuus liittyvät loogisesti toisiinsa ja mikä on välittömästi havaittavan konkreettisen tilanteen ja teoreettisen käsitteen suhde. Toisaalta kokemuslähtökohdan arvostelijat olivat sen ongelman edessä, että teoria vaiheittaisesta henkisten toimintojen muodostumisesta, sellaisena kuin se oli teoreettisesti ja empiirisesti

* Ks. edellä olevaa Engeströmin selostusta Wernerin teoreettisista lähtökohdista.

perusteltu neuvostoliittolaisessa psykologiassa, oli vain vaivoin sovellettavissa ay-koulutukseen ja sen opintoaiheisiin. Tosin se saatoi antaa tärkeitä viitteitä ulkoisten tekojen vähittäisestä muuttumisesta sisäisiksi teoiksi, mutta ei vastannut kysymykseen oppimisprosessin loogisesta alusta ja abstraktien ja konkreettisten tietojen suhteesta. Eri yritykset soveltaa ay-koulutuksessa henkisten tekojen vaiheittaista muodostumista ovat tosin johtaneet oppimistekojen* systematisointiin, mutta ovat jättäneet vielä lukuisasti ongelmia ratkaisematta.

Tärkeitä uusia virikkeitä keskustelu on viime aikoina saanut V.V. Davydovin tutkimuksista, jotka koskevat ”yleistämisen lajeja opeutuksessa”.⁵ Samalla on onnistuttu vastustamaan osanottajien tarpeiden mystifioimista tarve- ja motivaatiokokonaisuuden materialististen teorioiden avulla ja kehittämään didaktisia strategioita, joissa kiinnitetään erityistä huomiota osanottajien motivaatioon. Tärkeitä tällaiselle edelleenkehittelylle ovat olleet erityisesti Ute Holzkamp-Osterkampin kirjoitukset motivaatiotutkimuksesta.⁶

Didaktinen malli

Näin syntynyt ay-koulutuksen didaktinen malli tukeutuu kolmeen teoreettiseen lähtökohtaan. Oppisisällön määrityksessä ja tiedon omaksumisprosessin alkukohdan valinnassa se suuntautuu abstraktista konkreettiseen kohoamisen menetelmään ja tukeutuu Davydovin työhön. Samalla tämän tapahtuman molemmat puolet, nimittäin välittömästi havaittavan konkreettisen pelkistämisen abstraktioiksi ja kohoaminen niiden avulla ajatuksellisesti jäsennettyyn konkreettiseen, yritetään järjestää niin, että Galperinin kuvailemat sisäistämisen vaiheet toteutetaan mahdollisimman laajasti. Oppimisen orientaatioperustan kehittämisesä, siis siinä, mitä Galperin nimittää orientoitumisteoksi, käytetään kuitenkin opetusvaiheita, joiden tavoitteena on voimakkaammin motivaation kehittäminen kuin Galperinilla.

Tämä opetuksen malli kehiteltiin ensimmäistä kertaa viikon pituisia kursssia varten, jolla tuotantokomitean jäsenten oli tarkoitus oppia tajuamaan kapitalistisen kasaantumisen ja työttömyyden välinen yhteys. Tavoite nousi ajankohtaisesta talouspoliittisesta tilanteesta.

*Käsitettä ”oppimisteko” on selostettu esipuheessa (toim.huom.).

Hallitus ja yrittäjät vastustivat ammattiliittojen palkkavaatimuksia tunnuksella ”yrittäjien on saatava enemmän voittoja, sillä tämän päivän voitot ovat huomispäivän sijoituksia ja ylihuomisen työpaikkoja”. Siihen asti järjestetyt kurssit, jotka olivat asettaneet itselleen saman tehtävän ja tahtoneet esittää voiton maksimoinnin ja työttömyyden tosiasiallisen yhteyden, olivat juuttuneet vain välittömien kokemusten (empiiriselle) tasolle. Ne saattoivat nojautua tällöin työläisten kokemuksiin, joita pystyttiin välittömien havaintojen tasolla ymmärtämään. Havaintojen mukaan investoinnit tavallisesti johtavat työpaikkojen vähenemiseen, mutta harvoin uusien luomiseen. Oli suhteellisen helppoa lisätä tähän kokemukseen kokemusperäistä aineistoa, josta voitiin tehdä kokemusperäinen (empiirinen) yleistys, mutta todellinen taloudellinen syy-yhteys jäi kuitenkin tajuamatta. Parhaassa tapauksessa voitiin havaittavaan tietoaaineistoon lisätä koko joukko abstraktioita, mutta niitä ei voitu johtaa itse havainnosta.

Uusi kurssimalli, joka voi olla mallina myös muille ay-koulutustilaisuuksille, jakautuu kolmeen jaksoon. Orientoitumisjaksoon, varsinaisiin oppimistekoihin sekä kontrolli- tai sovellutusjaksoon. Ensimmäisen jakson tarkoituksena on luoda käsitettävä yhteys osanottajan senhetkisen tiedontarpeen ja oppisisällön välille sekä kehittää orientaatioperusta tiedostusprosessille. Tällöin lähdettiin siitä, että kaikille osanottajille, riippumatta heidän ajankohtaisista kurssiin kohdistamista motiiveistaan, on yhteistä tarve omaksua sellaisia tietoja, jotka päteväitvät heitä ammattiyhdistystoimitsijoina vastaamaan hallituksen ja yrittäjien perusteluihin ja antamaan tällä tavoin oman panoksensa omien elinolojensa turvaamiseen. Ongelmallista on tästä yhtäläisyydestä huolimatta, että oppilailla ei ole selvää käsitystä siitä, mikä oppisisältö voisi tyydyttää tämän tarpeen. Sen vuoksi ensimmäisenä tehtävänä oli yhteyden luominen enemmän tai vähemmän epämääräisen tarpeen ja objektiivisesti välttämättömien oppimistekojen välille.

Tämän tehtävän ratkaisemiseksi osanottajille annettiin teksti, joka oli laadittu oletetun yrityksen **työpaikkalehden** muotoon. Siinä oli hyvin painokkaasti esitettyä tavanomaisia yrittäjäosapuolen perusteluja. Osanottajien tehtävänä oli ay-toimitsijana esiintyen kumota työpaikkakokouksessa tämä teksti. Yleisessä keskustelussa osanottajat sitten esittivät vastaaitteensa, jotka opettajat helposti pystyivät kumoamaan, koska perustelut eivät osuneet asian ytimeen. Tällä tavoin saatiin vähä vähäl-

tä hahmotetuksi tiedoissa olevat aukot, jotka osanottajat sitten hyväksyivät kurssin opetus-tavoitteiksi. Tällöin kiinnitettiin huomiota siihen, että osanottajat tiedostivat näiden tietojen omaksumisen osaksi omaa ay-työtään. Vasta sitten voitiin siirtyä varsinaiseen orientoitumistekoon.

Jokaisen oppimisteon täytyy vedota yksilön niin yleiseen kuin myös konkreettisesti esiintyvään tarpeeseen hallita ja valvoa omia elinolosuhteitaan yhteiskunnallisessa yhteydessä. Vasta kun tämä yhteys tarpeen ja oppisisällön välillä on saatu aikaan, voidaan oppimistekoa motivoitua.

Seuraavien oppimistekojen jäsentely edellyttää järjestäjiltä oppisisällön analyysiä, sillä pedagogisen toiminnan logiikka seuraa omaksutavan aiheen logiikasta. Davydovin mukaan on liikkeelle lähdettävä lähtökohta-abstraktiosta, joka muodostaa tarkasteltavan järjestelmän historiallisen lähtökohdan ja vastaa laadullisesti koko tuon järjestelmän luonnetta. Lähtökohta-abstraktion tulee lisäksi olla eriteltävän järjestelmän yksinkertaisin perussuhde, josta käsin voidaan rakentaa järjestelmän ajatuksellinen malli ja selittää havaittujen seikkojen keskinäiset yhteydet (johtaa ajatuksellisesti havaittujen konkreettisten piirteiden syyt). Sikäli kun kysymyksessä on yhteiskuntatieteiden piiriin kuuluvat oppisisällöt, voidaan tämä lähtökohta saada aikaan vain loogis-historiallisella analyysillä. Tällöin on kiinnitettävä huomiota siihen, että samalla kun löydetään lähtökohta, joka mahdollistaa jatkossa uusien abstraktioiden kehittelyn ilman että tarvitaan lisää havaintoainesta, ei kuitenkaan jäädä niin ”ohuisiin abstraktioihin”, että kaikki johdetaan esim. eläin-ihminen-siirtymävaiheesta tai kansantaloudessa tavaratuotannon synnystä. Juuri ay-koulutuksessa, jossa voidaan kulloinkin ottaa esille vain rajoitettuja kysymyksenasetteluja, ei pidä tehdä sitä virhettä, että jokainen koulutuskokonaisuus alkaa ”tavara”-analyysistä, vaikka Marx siinä esittääkin abstraktista konkreettiseen kohoamisen menetelmän kaikkein selvimmin.

Kysymykseen, kuinka lähtökohta-abstraktio muodostetaan opetuksessa ja mitkä oppimistekot siinä toteutetaan, antaa Galperin käsityksemme mukaan selvimät vastaukset, mutta samalla hän nostaa esiin historiallisesti määrättyjen ilmiöiden käsittelyn suhteen mitä monimutkaisimpia kysymyksiä. Historiallisesti määräytyvien ilmiöiden opettamisessa aiheiden on vaikea toteuttaa alkuabstraktion käsittelyn materialisoitunutta muotoa.* Saksan liittotasavallassa on Bernhard Wilhelmer ensimmäisenä

yrittänyt sitä yritysten taseiden tulkinnan opettamiseksi järjestetyllä kurssilla.⁸ Eräs mahdollisuus on käyttää menetelmää, jonka Brecht kehitti teatteria varten, tarkemmin sanottuna opetusnäytelmissään.

Kyseisessä kurssimallissa kehitettiin **rooli-leikki**, joka määräsi tietyt tapahtumakulut ja toi esiin toimijoiden teot havaittavassa ja konkreettisesti mutta samalla olennaisimpaan pelkistetyssä muodossa.⁹ Reaalinen, sisällöllinen abstraktio kuvasi arvonmuodostuksen prosessia kapitalistisessa tuotannossa ja havainnollisti toiselta puolen pääoman ylikasaantumisen, toiselta puolen alikulutuksen seurauksia.

Leikkiä itsessään on pidettävä ulkoisesti havaittavassa (materialisoidussa) muodossa esitetyn kohteen käsittelynä. Tällä asteella käsite kehittyi, mutta sitä ei vielä käytetä havaittavan todellisuuden ajatukselliseen rekonstruointiin, kohoamista ajatuksellisesti hallittuun konkreettiseen ymmärtämiseen ei varsinaisessa mielessä tapahdu. Tosin osanottajat pohtivat spontaanisti tekojaan ja tekevät osin sattuvia rinnastuksia, mutta olisi virhe puhua tässä teoreettisesta yleistyksestä.

Jo tällä asteella muodostuu kuitenkin mielestämme toiminnan sisäinen malli. Kun osanottajat toistavat kielellisesti leikin kulun sekä mahdolliset vaihtoehdot ja johtopäätökset, siirrytään ulkoisen kielen vaiheeseen, jonka kautta luodaan edellytykset konkreettiseen kohoamiselle, so. todellisuuden ajatukselliselle reproduktiolle teoreettisten käsitteiden avulla. Kuten Galperin oikein tähdentää, ”aineellisen tai materialisoidun teon koko sisältö ei tosin siirry kielelliselle tasolle”.¹⁰ On tärkeää, että opettajat järjestävät niin kauan keskustelua kunnes teon ja siten reaalisen sisällöllisen abstraktion olennaiset puolet on siirretty kielelliselle tasolle.

Jo ulkoisen puheen vaiheessa tapahtuu siirtymistä välittömästi havaitun konkreettisen pelkistämiseen, tarkemmin sanottuna osanottajien arkikokemusten muokkaamista. On yleensäkin vaikeaa kurssin aikana erottaa toisistaan välittömästi havainnollisen konkreettisen olennaisten piirteiden pelkistyminen (abstraktio) ja kohoaminen ajatuksellisesti eriteltyn konkreettiseen (yleistys). Jo materialisoituneen teon vaiheessa tapahtuu tällaista etene-

*Galperinin teoriaan sisältyy ajatus, että opittavia ilmiöiden välisiä suhteita tulisi voida käsitellä aineellisessa, havaittavassa muodossa ennen kuin siirrytään niiden kielelliseen ja puhtaasti ajatukselliseen ”käsittelyyn”.

mistä. Mutta lopullisesti kohoaminen ajatuk-sellis-konkreettiseen toteutuu vasta tehtävien suorittamisen myötä. Ilmeisesti kurssilaisia on suorastaan vaadittava muotoilemaan uude-leen omia kokemuksiaan saavuttamiensa abstraktioiden avulla. Tämä on helpompaa, kun annetaan tiettyä ohjausta välittömästi havait-tujen seikkojen tulkitsemiseen. Mitä intensiivi-
sempi tämä tapahtuma on sitä suuremmassa määrin päästään sisäisiin tekoihin, joissa ei tarvita ulkoista puhumista.

Tässä yhteydessä viitattakoon erääseen eri-koistapaukseen, jolla on merkitystä ay-koulu-tuksessa, mutta jota tavataan aina silloin, kun opiskelija omaa aiheesta teoreettisten selitysten vastaisia tietoisuussisältöjä. On kysymys tapauksista, joissa ei tarvitse oppia jotakin uutta, vaan joissa oikeastaan on kysymys jo opitun oppimisesta uudella tavalla. Tällaisessa tapauksessa on itse väärinkäsitykset selvitettä-vä. Yhteiskunnallisista yhteyksistä vallitsevaa vääriä tietoisuutta ei korvata yksinkertaisesti osuvilla teoreettisilla yleistyksillä, se on ylitet-tävä dialektisesti teoreettisten yleistysten avul-la.

Esitellyssä kurssimallissa tämä saavutettiin lopuksi kontrolliteon järjestämisen avulla. Osanottajat saivat tehtäväksi laatia pienissä työryhmissä puheenvuoroja, joissa kumottiin viikon alussa esitelty yrittäjätteksti. Tällä koh-den oli tarkoitus saada selvile, pystyivätkö esi-tetyt abstraktiot ajatussisältöinä muuttamaan välittömästi havaitun konkreettisen kaosmai-sesta moninaisuudestaan ajatuksellisesti jäsen-tyneeksi konkreettiseksi. Tämä tehtävä päätti kurssin kolmannen osan.

Sanottakoon lopuksi jotakin osanottajien motivaatiosta. Kurssin ensimmäisellä jaksolla täytyy käyttää suhteellisen paljon aikaa, jotta tavoitellut oppimisteot saatiin sovitetuksi osanottajien enemmän tai vähemmän epämää-

räisiin tarpeisiin. Viikon kuluessa oppimisteot muuttuvat varmemmiksi. Sikäli kuin osanotta-jat saadaan sopivien käsitteiden käytön avulla hankkimaan syvälleneviä oivalluksia, jotka tekevät heidän oman elämäntilanteensa heille itselleen ymmärrettävämmäksi, kehittyy myös tavoitesuuntautunut motivaatio. Onkin jatku-vasti kiinnitettävä huomiota siihen, että elävän todellisuuden ja oppimisteokojen välinen yhteys on näkyvissä. Jos tämä yhteys katkeaa, liitty-vät yksittäiset oppimisvaiheet liian nopeasti toisiinsa ja kohoaminen ajatuksellisesti hallit-tuun konkreettiseen supistuu pelkäksi abstrak-tioiden johdatteluksi, jolloin abstraktiot jää-vät tyhjiksi ja osanottajien motivaatio heikke-nee tuntuvasti.

Lähdeviitteet

- ¹Negt Oskar, 1971. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt am Main.
- ²Werner Harald. Das Prinzip des exemplarischen Lernens bei Oskar Negt — oder die Folgen einer Theorie. Demokratische Erziehung Nr4/1975
- ³Negt Oskar. Sama, s. 27
- ⁴Weick Edgar. Exemplarisches Lernen und politi-sches Handeln in der Arbeiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung Nr. 2/1973, s. 107
- ⁵Dawydow W.W. 1977; Arten der Verallgemeine-
rung im Unterricht. Berlin/DDR.
- ⁶Holz kamp-Osterkamp Ute, 1978. Motivations-
forschung osat 1 ja 2. Frankfurt am Main/New
York.
- ⁷Dawydow W.W. Sama, s. 286
- ⁸Wilhelmer Bernhard, 1979. Lernen als Handlung.
Köln
- ⁹Werner Harald, 1981. Erfahrung, Erkenntnis und
Motivation in der Arbeiterbildung Köln.
- ¹⁰Galperin P.J., 1967. Die geistige Handlung als
Grundlage für die Bildung von Gedanken und
Vorstellungen, in: Probleme der Lerntheorie,
Berlin/ DDR, s. 39.

Vastine Antti Eskolan artikkeliin

”Välittömyyden myytti ja ihmiskuva”

Lukiessani Antti Eskolan artikkelia ”Välittömyyden myytti ja ihmiskuva” (Aikuiskasvatus 1/82) intuitiivinen ymmärrykseni sanoo minulle heti, että tuossa jutussa on jotain perusteellisen vääriä. En pysty löytämään kokemukselleni yhtä nopeasti analyttis-loogis-rationaalista muotoa, ainoaa muotoa, joka ilmeisesti vakuuttaa kirjoittajaa.

Siispä minun on alkuun puhuttava kielellä, johon kirjoittaja todennäköisesti suhtautuu vähättelevän halveksivasti. Kuten mahdollisesti myös lehden toimituskin: havaitsen, että Aikuiskasvatus on lukuunottamatta Helena Kekosen läsnäoloa toimitusneuvostossa, miesten lehti. Käsissäni olevan numeron kirjoittajista on myös yhdeksän miespuolista henkilöä. Aikuiskasvatuksessa on siis vallalla miesten suosima vasemman aivopuoliskon ajattelu. Ja luonnollisesti tietenkin pelkään, että minun enemmistöllä vaiennetaan, että juttuuni suhtaudutaan hallitsijoiden yliolkaisella välinpitämättömyydellä.

Niin, Eskola puhuu Sennettiä siteeraten sivistyneiden ihmissuhteiden puolesta, jotka ovat ”mahdollisia vain siinä laajuudessa, kuin himon, ahneuden ja kateuden likaiset pikku salaisuudet pidetään sisään suljettuina.”

Tämä näkemys, mielestäni, heijastaa esittäjästään jonkun hyvin olennaisen puuttumista. Tämän näkemyksen esittäjällä ei ole rakkautta ihmistä kohtaan. Häneltä puuttuu lämmin, hyväksyvä suhtautuminen niin omaan kuin toistenkin syvään perusihimillisyyteen.

”Jokaisen minä on jossain mitassa kauhu-kabinetti”: siinä missä on pelkoa, ei ole rakkautta. Tämä raamatulliselta kalskahtava lause on psykologisesti totta.

”Sivistyneet ihmissuhteet” perustuvat henkiseen väkivaltaan: ihminen kuristaa ja tukahduttaa oman ”pimeän” -se on RAKKAUTTA VAILLE JÄÄNEEN- puolensa, ja edellyttää tätä myös toisilta. Seurustellaan ”kohteliaasti”, ”suojaudutaan toisilta ihmisiltä”. Toisin sanoin, pinnallisen älyllisen vuorovaikutuksen alla ihmiset ovat syvällisesti yksin. Kokiessaan Ingmar Bergmanin elokuvatuotantoa kuulee, millä paineella huutaa ihminen, jonka sisin on toisten ihmisten tavoittamattomissa.

Vaihtoehtonako siis pinnallinen, syvimmitään välinpitämätön, välittömyys? Ei, tässä suhteessa Antti Eskola on oikeassa. Sivistyneet ihmissuhteet, mielestäni, ovat rakastavia suhteita ihmisten välillä: syvästi kunnioittavia, syvästi ymmärtäviä.

Vielä vain toistaiseksi kovin harvinaisia. Siteeraisin Erich Frommia: rakkaus miltei loistaa poissaolollaan länsimaisessa yhteiskunnassa.

Kommentti edelliseen

Aikuiskasvatus-lehti julkaisee erittäin mielellään myöskin naisten kirjoittamia artikkeleita.

Toimituskunta

Valtion koulutuskeskuksen julkaisut

Valtion koulutuskeskus on julkaissut lähes koko toimintansa ajan henkilöstökoulutustyötä tukevaa oppimateriaalia. Monissa oppimateriaalijulkaisuissa painottuu erityisesti julkisen hallinnon näkökulma.

Opetussuunnitelmatyön myötä on oppimateriaalien julkaisemiseen tullut enemmän systemaattisuutta. Suurinta osaa julkaisuista käydetään jonkin koulustilaisuuden tai -tilaisuussarjan ennako-opiskelumateriaalina tai koulustilaisuuden aikana varsinaisen opetuksen tukena.

Vuoden 1982 alusta lähtien on VKK:n julkaisut ryhmitetty kolmeen sarjaan: julkaisusarja A sisältää kirjamuotoiset julkaisut, julkaisusarja B varsinaiset oppimateriaaliraportit. Kolmas sarja on nimeltään Valtion koulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä.

Viimeaikaisen opetusta koskevan keskustelun pohjalta voi nostaa esille muutamia B-sarjan julkaisuista.

Eräitä opetuksen suunnittelun erityiskysymyksiä henkilöstökoulutuksessa nimisessä raportissa (B n:o 8, 1979) käsittelee Yrjö Engeström orientoinnin merkitystä opetuksessa, Veikko Teikari työtapauksen analyysiä sekä ammatinanalyysiä ja Ritva Jaku-Sihvonen opetusmenetelmän käsitettä sekä menetelmävalintaa.

Johdatusta didaktiikkaan -raporttia (Engeström, 1981) on käytetty VKK:n kouluttajakoulutuksen perusoppimateriaalina. Siinä luonnehditaan opetuksen pääkäsitteitä erityisesti kognitiivisen opetus-oppimiskäsityksen pohjalta.

Henkilöstökoulutuksen erityisluonteen kannalta on Jaakko Virkkusen ja Reijo Miettisen laatima raportti Opetus ja työstä oppiminen henkilöstön kehittämisessä (B n:o 14, 1981) tärkeä. Raportissa pohditaan henkilöstön pätevyyyden kehittämisen ongelmaa, koulutusta hallintotieteen sekä ammattien sosiologian näkökulmasta sekä osoitetaan didaktiikka-tieteen asettamat ehdot hyvän työpaikkakoulutuksen toteuttamiselle.

Vuoden 1982 aikana ilmestyy B-sarjassa kaksi mielenkiintoista raporttia. Raportissa Kognitiivisen oppimiskäsityksen tausta käsittelee Reijo Miettinen hyvinkin seikkaperäisesti nykyaikaiseen kognitiiviseen oppimiskäsitykseen vaikuttaneiden suuntauksien kehitystä. Tätä raporttia on käytetty monistemuotoisena jo VKK:n kouluttajakoulutuksessa.

Kvalifikaatio ja työn vaatimukset koulutuksen suunnittelun lähtökohtana-raportissa kuvaavat Juha Vartola, Kari Toikka ja Anneli Vihmalo kvalifikaatio-käsitettä sekä kvalifikaatioiden arvioinnin metodologian lähtökoh-
tia hallintotieteen, sosiologian sekä psykologian näkökulmista. Myöskin tätä raporttia on käytetty monistemuotoisena VKK:n kouluttajakoulutuksessa.

A- ja B-sarjaan kuuluvia osuuksia voi ostaa Valtion painatuskeskuksesta, PL 516, Annank. 44, 00101 HKI 10. Puhelintilaukset 90-539011.

Seuraavassa on luettelo VKK:n julkaisuista:

Selkeä virkakieli A 1, 1980
Esko Koivusalo & Liisa Huovinen-Nyberg

Ryhmätyön käyttö koulutuksessa A 2, 1981

Koulustarpeen arviointi henkilöstökoulutuksessa
B n:o 1, 1977

Koulutuksen kustannukset ja vaikutukset
B n:o 2, 1978

Työelämän aikuisopetuksen kehittämisen teoreettisia lähtökoh-
tia
Jaakko Virkkunen
B n:o 4, 1978

Valtion henkilöstöhallinnon käsitteistö
B n:o 5, 1979

Valtion henkilöstökouluttajien ammattikuvatutkimus
Eva Launos & Seppo Peisa
B n:o 6, 1979

Opetusprosessin optimointi
Pentti Hakkarainen laatima referaatti J.K. Babanskin teoksesta "Opetusprosessin optimointi"
B n:o 7, 1979

Eräitä opetuksen suunnittelun erityiskysymyksiä henkilöstökoulutuksessa
Yrjö Engeström, Veikko Teikari ja Ritva Jaku-Sihvonen
B n:o 8, 1979

Kirjallisuutta

Patricia Cross. Adults as learners. Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, California 1981. 300 s.

Kirja koostuu yhdeksästä luvusta. Suomalaisen aikuiskasvattajan näkökulmasta käsin on se jaettavissa kiinnostavaan ja vähemmän kiinnostavaan osaan. Vähemmän kiinnostavassa osassa (kattaa 4 lukua) käsitellään elinikäistä kasvatusta, siihen vaikuttavia tekijöitä sekä aikuisten osallistumista aikuiskoulutukseen ja osallistumisen/osallistumattomuuden syitä. Tarkastelu on lähinnä määrällistä: sen

sovellusarvo ja merkitys Suomen oloissa lienee vähäinen. Kiinnostavassa osassa Patricia Cross tarkastelee yleisiä aikuisten oppimismotivaatioon ja oppimiseen liittyviä ilmiöitä. Lisäksi hän pyrkii hahmottelemaan sekä aikuisten oppimismotivaatioon liittyvän että andragogisen teorian nykytilaa, edellytyksiä, rakennetta ja tulevaisuutta. Kirjoittaja esittelee runsaasti tutkimustuloksia ja pyrkii koostamaan niistä synteesin.

Aikuisten oppimismotivaatioon liittyviä tutkimuksia on julkaistu runsaasti. Kuitenkin sitä käsittelevän teorian rakentaminen on osoittautunut

vaikeaksi. Cross näkee tähän olleen useita syitä:

- 1) Useimmat aikuiskasvattajat suuntautuvat kysynnän mukaan. Mahdollinen tutkimus keskittyy tällöin oman organisaation kulutuskysynnän maksimointiin.
- 2) Aikuiskasvatuksen kenttä on tuottanut vähän tutkijoita.
- 3) Aikuiskasvatus on luonteeltaan monitieteistä. Tulisiko kokoava teoria tällöin psykologiasta, sosiologiasta, gerontologiasta ... Vaiko kaikista esitetyistä.

Toimistotyö ja -ammatti julkisessa hallinnossa
Reijo Miettinen
B n:o 9, 1980

Ajattelu, oppiminen ja opetus
Mikko Korhikangas & Pentti Hakkarainen
B n:o 10, 1980

Käytännön pienvideotekniikkaa
Erkki Kivi
B n:o 11, 1980

Valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman opetus-suunnitelma
B n:o 12, 1980

Johdatusta didaktiikkaan
Yrjö Engeström
B n:o 13, 1981

Opetus ja työstä oppiminen henkilöstön kehittämisessä
Jaakko Virkkunen & Reijo Miettinen
B n:o 14, 1981

Ryhmätyöskentelyn teoreettisia perusteita
Klaus Helkama
B n:o 15, 1981

Training Programme Curriculum for In-Service Trainers in Finnish State Administration
B n:o 16, 1981

Mielekäs oppiminen ja opetus
Yrjö Engeström
B n:o 17, 1981

Kognitiivisen oppimiskäsityksen tausta
Reijo Miettinen
(ilmestyy 1982)

Kvalifikaatio ja työn vaatimukset koulutuksen suunnittelun lähtökohtana
Kari Toikka & Juha Vartola & Anneli Vihmalo
(ilmestyy 1982)

Opetussuunnitelman käsite ja kehitys
Yrjö Engeström
(ilmestyy 1982)

JULKAISUSARJA VKK:N TUTKIMUKSIA JA SELVITYKSIÄ

Tavoitteisuus ja opettamisprosessi
— observointiin ja haastatteluun perustuva tutkimus VKK:ssa tuotetusta opetuksesta
Ritva Jaku-Sihvonen
n:o 1, 1981

Objectives and Teaching in In-Service Training
— a Study on the Training at the

State Training Centre Based on Observations and Interviews

Ritva Jaku-Sihvonen
n:o 2, 1981

VKK:N TUOTTAMAT VAPK:N MYYNNISSÄ OLEVAT JULKAISUT

Valtioneuvoston esittelijän asema ja tehtävät
toim. Jorma Hirvonen, 1974

Perustietoa valtionhallinnosta
toim. Jorma Hirvonen, 1975

Perustietoa johtamisesta
toim. Jorma Hirvonen, 1976

Perustietoa valtionhallinnosta koulutuksen suunnittelijalle
toim. Jorma Hirvonen, 1977

Puhelinkäyttäytyminen
Kerttu Poutiainen, 1978

Toimistotyön kehittäminen
Timo Alhola & Teuvo Tuominen & Pasi Haikola
1980

Valtion palvelussuhteen ehdoista
1980

Mainituista tekijöistä on aiheetunut — ymmärrettävää kyllä — teorianmuodostuksen kykenemättömyys nähdä met-sää pulta eli kohottaa käytännöstä irti yleisempää, toimintaa suuntaavaa ja yksittäisten tutkimustulosten merkityksen osoittavaa kokonaisnäkemyistä. Kirjoittaja näkee epätodennäköisenä, että koskaan esiintyisi yksi yhtenäisen aikuisten oppimismotivaatiota käsittelevä teoria (huolimatta siitä, että hän hahmottelee sitä). Aikuisten oppimismotivaatiota käsittelevien teorioiden yhteisinä piirteinä nähdään seuraavat:

- Ne pohjautuvat yksilön ja hänen ympäristönsä väliseen vuorovaikutukseen.
- Ne ovat kognitiivisia: ihmisen nähdään olevan ainakin jossain määrin tavoitehaluinen ja kykenevän päättämään omasta toiminnastaan. Behaviorismi ja psykoanalyysi teoreettisina viitekehyksinä kielletään.
- Ne hyödyntävät viiteryhmäteoriaa ja käyttävät epätasapainon ja/tai dissonanssin käsitteitä.

Aikuisten oppimismotivaatiota käsittelevän luvun loppuun Cross hahmottelee monitasoista, ajassa ja paikassa etenevää systeemanalyttistä mallia toisaalta oppimismotivaatiota muotoavista tekijöistä ja toisaalta koulutukseen hakeutumiseen vaikuttavista tekijöistä. On ilmeistä että mallin sisällytetyt tekijät (itsearviointi, asenteet kasvatusta kohtaan, elämänmuutokset, osallistumisen esteet jne.) vaihtelevat populaatiosta (esim. yhteiskuntaluokka) toiseen. Oleellista on kuitenkin nähdä oppimismotivaatio ja mahdollinen päätös osallistumisesta erittäin pitkän monitahoisen ketjun tuloksena, jossa vasta aivan lopussa sijaitsee ja osittain determinoitu valintakäyttäytyminen. Mielestäni tässä on hyviä vihjeitä myös Suomen aikuiskasvatukselle: teoreettisen tarkastelun on katettava aikaluottuvuuden kaikki osat, ol-

tava sosiologis-psykologista, määrällistä ja systeemianalyttistä. Tällöin mahdollistuu myös teorian/mallin jatkuva korjailu ja paikkailu — huonosti selittävä tai ennustava elementti voidaan vaihtaa parempaan.

Teoksen loppupuolella käsitellään 1) mitä ja kuinka aikuiset haluavat oppia ja 2) miten tätä oppimista kyetään tukemaan (lähestyy kirjoittajan näkemystä andragogisesta teoriasta). Ensimmäisen kohdan kiintoisin seikka on mielestäni itseohjattavien oppimistilanteiden osuus aikuisten oppimisessa ja niiden suhde aikuiskoulutukseen hakeutumiseen ja koulutuksessa pysymiseen. Itseohjatut oppimistilanteet Cross määrittelee tilanteiksi, joissa itse suunnitellaan ja toteutetaan oppimishjelma, jonka tavoitteena on jonkin tarkasti rajatun taidon tai tietouden saavuttaminen. Crossin mukaan 79 % aikuisista toteutti vähintään kerran vuodessa yhden oppimisprojektin, joka oli kestoltaan keskimäärin sata tuntia. Mitä tarkemmin taito tai tietous kyettiin ennakolta määrittämään, sitä epätydyttävämmäksi koettiin normaalimallinen, aineorientoitunut aikuiskoulutus. On siis mahdollista, että vapaaseen sivistystyöhön osallistumisen ja oppimismotivaation välillä vallitsee käyräviivainen suhde.

Kirjan ehkäpä parasta antia on sen viimeinen luku, jossa Cross pohtii aikuiskasvateorian luonnetta. Hänen mukaansa ei ole vielä selvästi jäsentynyt, onko aikuiskasvatuksen teoriaa pidettävä 1) oppimisen teoriana, 2) filosofisena oppirakennelmana tai asenteena, 3) poliittisena realiteettina vaiko 4) hypoteesijoukkona, joka on alistettava tieteelliseen verifiointiin. On ilmeistä, että toiminta ohjautuu ja sen tulee ohjautua kaikista esitetyistä näkemyksistä käsin. Erityisen mielenkiintoinen on kysymys siitä, että mikä on aikuiskasvateorian ja oppimisen/opettamisen teorian välinen suhde. Toisin

sanoen onko aikuiskasvateoria enemmän opettamisen kuin oppimisen teoria. Kysymys on erittäin ajankohtainen: heijasteleeko aikuiskasvatus/aikuiskoulutus -käsitteiden välinen linjanveto nykyisin vastaavaa, perustavampaa näkemyseroa.

Juha Varila

Dubell, F. & Erasmie, T. & de Vries, J. (editors). Research for the people — research by the people. Selected papers from the International Forum on Participatory Research in Ljubljana, Yugoslavia 1980. Linköping University. Department of Education. LiU-PEK-R-70. (Tilausosoite: Linköping University. Department of Education. S-581 83 Linköping. Sweden. Hinta 53 mk)

Kirja sisältää raporttikokelman vuonna 1980 Jugoslaviassa pidetyn Osallistavan tutkimuksen kansainvälisen foorumin -kokouksessa esitetyistä alustuksista. Kokouksen tukijana toimivat Unesco ja Aikuiskasvatuksen kansainvälinen neuvosto (ICAE). Esipuheen raporttiin on kirjoittanut jälkimmäisen organisaation pääsihteeri Budd L. Hull.

Kokoukseen, jonka oli organisoinut Jugoslavian aikuiskasvatuksen liitto yhdessä kehitysmaissa toimivien julkisten yritysten kansainvälisen keskuksen kanssa, osallistui yli 50 henkilöä 23 eri maasta edustaen Afrikan, Aasian, Pohjois-Amerikan, Latinalaisen Amerikan ja Euroopan maita.

Osallistavan tutkimuksen juuret ovat Budd Hullin mukaan Kurt Lewinin tutkimuksissa, Tavistock ryhmän toiminnassa sekä latinalaisen Amerikan ”taistelevassa” tutkimusperinteessä ja toimintatutkimuksessa, jonka tunnetuin edustaja lienee Paolo Freire. Osallistavan tutkimuksen sukulaisina voitaneen lisäksi pitää Keski-Euroopan maissa (lähinnä Ranskassa ja Hollannissa) muodissa olevaa animaatio-toimintaa sekä täällä Suomessa erilaisia yhdyskuntien kehittämiseen liittyviä projekteja, joista parhaiten tunnettuja lienevät kylä- ja kaupunkiosatoiminta. Osallistava tutkimus tutkimusalueena ei siis ole kovinkaan selvä. Toisaalta voidaan kuitenkin sanoa, että tämä tutkimussuuntaus — jos siitä tätä nimitystä voi käyttää — on kansainvälinen ja se on syntynyt eräänlaisena vastareaktiona perinteiselle empiiriselle tutkimustavalle. Sitä voidaan pitää tavallaan ”toimintatutkimuksen” (action research) perinteiden jatkajana ja kehittäjänä. Aikaisempiin toimintatutkimuksiin verrattuna siinä on se selvä ero, että sen tavoitteena on saada ihmiset osallistuviksi — siitä sana osallistava — eikä vaan seurata sivusta tarkkailen (observoiden) ihmisten käyttäytymistä ja toimintaa.

Aikaisemmin toimintatutkimuksissa lähdettiin siitä, että tutkija osallistui tutkittavaan toimintaan, mutta hän toimi vain eräänlaisena tarkkailijana ja ulkopuolisena havainnoitsijana. Osallistavassa tutkimuksessa tutkijan rooli on keskeisempi. Hän pyrkii myös itse aktiivisesti saamaan toimintaa aikaan, eli aktivoimaan ihmisiä. On selvää, että tätä tavoitetta ei voida rakentaa minkään keinotekoisena tavoitteen varaan, vaan toiminnan täytyy perustua väestön todellisille tarpeille. Tutkijan tehtävä on toimia näiden tarpeiden herättäjänä ja kanavoijana. Näin ”tutkijan” rooli on muuttunut ulkopuo-

lisesta havainnoijasta oma-kohtaiseksi osallistujaksi. Osallistava tutkimus on siis aina myös tutkijalle itselleen oppimis- ja opiskeluprosessi, sillä hänen täytyy oppia tuntemaan tutkimansa väestöryhmän tarpeet ja tavan ajatella sekä suhtautumistavan eri asioihin.

Osallistavan tutkimuksen tekee ”tutkimuksellisesti” ongelmalliseksi juuri sen käytäntö- ja osallistujakeskeisyys. Toisaalta tämä lähtökohta on tietysti hyvä asia, mutta toisaalta ehdoton pitiäytyminen käytännön tasolla ja ongelmissa vaikeuttaa yleisten lainalaisuuksien ja laajempien sovellusmahdollisuuksien kehittämistä. Yleensä yhteiskunta tieteellisessä tutkimuksessa pyritään juuri tällaisten yleisten käyttäytymistä kuvaavien lainalaisuuksien löytämiseen.

Raportti sisältää joitakin osallistavan tutkimuksen teoreettisia perusteita pohdiskelevia artikkeleita sekä muutamia esimerkkitapauksia osallistavan tutkimusmetodin soveltamisesta käytäntöön. Teoreettisten artikkeleiden aiheina ovat: tiede ja tavallinen ihminen, osallistumisen dynamiikka osallistavassa tutkimuksessa, metodologian ongelma osallistavassa tutkimuksessa, osallistavan tutkimuksen yhteiskunnallis-poliittiset implikaatiot, osallistavan tutkimuksen epistemologiasta ja osallistavan tutkimuksen metodologia. Näistä artikkeleista käy ilmi, että alan teoreetikot sisällyttävät osallistavan tutkimuksen piiriin varsin laajan ja hajanaisen joukon erilaisia väestön aktivointiin pyrkiviä poliittisia ym. yhteiskunnallisia liikkeitä lähtien Venäjän vallankumouksen kuvailusta aina nykypäivän automaatiotekniikan passivoiminen työläisten ”osallistamiseen”.

Yusuf Kassam esittelee osallistavan tutkimuksen peruspiirteinä seuraavat viisi kohtaa:

1) Tutkijan ja tutkittavien

henkilöiden välillä on vallittava henkilökohtainen yhteys. Tämä merkitsee välttämättä ”arvo-neutraaliteetin” hylkäämistä ja sitä, että tutkija ei voi toimia ainoastaan teknisenä työvälineenä. Hänen täytyy myös tuntea myötätuntoa ”alistettuja” kohtaan ja hänen täytyy kyetä samastumaan heidän ajatteluunsa ja arvoihinsa.

2) Tutkijan ja tutkittavan yhteisön välillä on oltava läheinen suhde. Tämä edellyttää jatkuvaa dialogia yhteisön ja tutkijan välillä.

3) Lähestymistapa on ongelma-keskeinen.

4) Osallistuva tutkimus on nähtävä yhtä lailla tutkijan (-joiden) oppimis- ja kasvu-prosessina kuin niiden, jotka ovat tutkimuksen kohteena.

5) Osallistava tutkimus pyrkii kannustamaan ihmisten omia kykyjä ja mahdollisuuksia tuottaa tietoa ja analysoida sitä. Lähtökohtana on, ettei tiedon luominen ole yksistään tutkijoiden asia, vaan sen tuottaminen tapahtuu yhteisesti tutkimusprojektin aikana.

Raportissa esiteltävät tapaus-tutkimukset käsittelevät seuraavia aiheita: nais-asialiikettä Intiassa, maanomistussuhteita Appalakiassa kartoittanut projekti (USA), perinteisten maaseutuyhteisöjen koulutusprojekti (Peru), kulttuurin roolia kehitystyössä tarkastellut projekti (Tansania) sekä ay-liike ja automaatioprojekti (Norja).

Kuten esimerkeistä käy ilmi, on osallistavaa tutkimusta pyritty soveltamaan lähinnä sellaisissa maissa ja tilanteissa, joissa jokin väestöryhmä on ”alistetussa” asemassa ja jonka aktivoiminen tavanomaisilla keinoilla ei ole onnistunut. Etupäässä osallistavaa tutkimusta on käytetty kehitysmaissa. Jonkin verran sitä on pyritty soveltamaan myös pitkälle kehittyneissä teollisuusmaissa. Kuten edellä mainittiin Suomessa harjoitettava kylä- ja kaupunkiosatoiminta on mm. tällaista toimintaa. Samanlaista lähesty-

Työryhmästä toimikunta

Opetusministeriö asetti 25.2.1982 toimikunnan selvittämään jatkuvan koulutuksen periaatteiden toteuttamista koulutusjärjestelmässä ja sen kehittämistyössä. Toimikunta jatkaa aiemman työryhmän työn pohjalta.

Jatkuvan (elinikäisen) koulutuksen periaatteiden toteuttamiseen on viitattu muun muassa koulutusrakennekomitean (1969), vuoden 1971 koulutuskomitean, opetussuunnitelma-komitean ja aikuiskoulutuskomitean mietin-
noissä.

Valtioneuvosto teki 7.6.1978 periaatepäätöksen aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaateista. Päätöksen mukaan koulutusjärjestelmää kehitetään jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaisesti kokonaisuutena siten, että eri koulutusasteen ja -muodot kiinteästi nivELYVÄT toisiinsa ja että järjestelmällinen ja joustava opiskelu on mahdollista kaikina ikäkausina.

Toimikunnan tehtävänä on:

- 1) selvittää, millaisia vaatimuksia jatkuvan koulutuksen periaate asettaa maamme koulutusjärjestelmälle pitäen erityisesti silmällä aikuiskoulutuksen kehittämistarpeita; sekä
- 2) selvittää, miten nämä vaatimukset tulee ottaa huomioon koulutussuunnittelussa.

Toimikunta voi työssään käyttää lähtökoh-
tana opetusministeriön asettaman jatkuvan koulutuksen työryhmän suorittamaa jatkuvan koulutuksen määrittelyä ja sen määrittelemiä keskeisiä periaatteita sekä arviointiperusteita. Toimikunta joutuu suorittamaan arvioinnin jatkuvan koulutuksen periaatteiden toteutumista lähinnä aikuiskoulutusjärjestelmän piiris-
sä ottaen huomioon sen yhteydet koulutusjär-
jestelmän muihin osiin.

Selvittelytyön jälkeen opetusministeriö ottaa

kantaa selvityksien tuloksiin ja antaa ohjeet mahdollista jatkotyöskentelyä varten.

Kun toimikunnan työssä tulisi ottaa huomioon eri koulutusasteita koskeva kehittämis-
työ, ja siinä tulisi olla mukana opettajajärjes-
töjen ja tutkimuksen edustus siksi kokoonpa-
no on seuraavaa:

Suunnittelupäällikkö Liekki Lehtisalo (ope-
tusministeriö) puheenjohtajana
opetusneuvos Olavi Alkio (opetusministe-
riö)

korkeakouluneuvos Seppo Kiiskinen (ope-
tusministeriö)

osastopäällikkö Aslak Lindström (Opetta-
jien ammattijärjestö)

professori Matti Peltonen (Tampereen ylio-
pisto)

filosofian toht. Singa Sandelin (Helsingin
yliopisto)

professori Annika Takala (Joensuun korke-
akoulu)

apulaisprofessori Tapio Vaherva (Jyväsky-
län yliopisto)

ylivohtaja Reijo Virtanen (ammattikasvatus-
hallitus)

ylivohtaja Yrjö Yrjönsuuri (kouluhallitus).

Toimikunta joutuu selvittämään jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttamista, lähinnä aikuiskoulutuksen toiminnan järjestämisessä. Tehtävän laajuuden vuoksi toimikunnalle va-
rataan vuoden pituinen työaika.

Tehtävien laajuuden vuoksi toimikunnalle otetaan päätoiminen sihteeri sekä kolme sivu-
toimista sihteeriä, jotka ovat hyvin perehtyneet eri koulutusasteita koskevaan kehittämis-
työhön. Päätoimiseksi sihteeriksi on otettu VTM Sinikka Sorvari ja muiksi VTM Seppo Koistinen sekä suunnittelija Matti Poutanen.

mistapaa on käytetty myös vankien aktivoimisessa (ks. Kekkonen, *Psykologia* 6/1981). Näyttää siltä, että myös teollisen yhteiskunnan vieraannuttavat tendenssit tarjoavat otollisen maaperän tämän tyyppisille lähestymis-
tavoille. Tämä näkyy myös siinä, että myös suomalaisten sosiologien keskuudessa on jälleen herännyt keskustelu laadullisten tutkimusmenetelmien käytöstä ja merkitykses-

tä sosiaalitutkimuksessa (ks. *Sosiologia* 1/1982).

Vaikka raportti antaa ai-
hetta moniin reunahuomau-
tuksiin ja kysymyksiin, niin sitä voi suosittelua luettavaksi henkilöille, jotka ovat kiin-
nostuneita "vähäväkisten" väestöryhmien aktivoimisesta ja heidän elämän laatunsa pa-
rantamisesta. Muillekin saat-
taa olla hyödyllistä tutustua tällaiseen hiukan toisenlaiseen näkökulmaan.

Suomalaisesta näkökul-
masta raporttia arvioiden voi-
daan puutteena pitää sitä, että
siinä ei ole esitelty yhtään
Keski-Euroopassa toteutettua
osallistavan tutkimuksen pro-
jektia. Erityisesti Ranskassa
ja Hollannissa toteutetut pro-
jektit olisivat varmasti kiin-
nostaneet suomalaisia lukijoi-
ta ja ne olisivat ehkä antaneet
virikkeitä myös oman toimin-
nan kehittämislle.

Jukka Tuomisto

Ohjeita kirjoittajille

Yleistä

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

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

Artikkelit

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta.

Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa on käytettävä väliotsikoita.

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

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

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

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

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

Muuta

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

Aikuiskasvatusta kesäyliopistoissa

Ensi kesänä on mahdollisuus opiskella aikuiskasvatuksen approbatur-arvosanaa mm. Helsingin, Jyväskylän, Kymenlaakson ja Päijät-Hämeen kesäyliopistoissa sekä Mikkelin kesäkauppakorkeakoulussa.

Cum laude approbatur ja laudatur -arvosanojen osia voi opiskella Kanta-Hämeen kesäyliopistossa Hämeenlinnassa.

Muistio tasa-arvosta

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä on perusprojektiin liittyen valmistanut 45 sivuisen muistion Tasa-arvo aikuiskoulutuksen suunnittelun periaatteena. Julkaisua voi tilata Kansalais- ja työväenopistojen liitosta puh. 90-499128 á 12 mk.

Käsikirja aikuiskasvattajille

Vapaan sivistystyön vuosikirjaa on julkaistu jo 25 nidettä, ja viime vuosina on teemaa laajennettu siten, että on käsitelty yleisesti aikuiskasvatusta. Tarkoitus on ollut saada vuosikirjan lukijoiksi myös muut kuin vapaassa sivistystyössä toimivat aikuiskasvattajat.

XXIV vuosikirjassa kuvailtiin aikuiskasvattajaa, aikuiskasvattajan ammattia, koulutusta, arvofilosofiaa ja aikuisen opettajana toimimista.

XXV vuosikirjassa, joka ilmestyi kuluvan vuoden alussa, oli teemana "aikuiskasvatus ja työelämä". Tässä vuosikirjassa on yhdeksän artikkelia, joissa käsitellään ammatillisen osaamisen, työelämän ja teknologisen kehityksen haasteita aikuiskasvatukselle.

Vuosikirjoja on saatavissa kirjakaupoista ja KVS:n keskustoimistosta, Museokatu 18 A 2, 00100 Helsinki 10, puh. 441925.

Seuraava Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatus 3/1982:een tarkoitettujen artikkeleiden tulisi olla toimituksessa viimeistään 20.8.1982. Kirjoittajille tarkoitettut ohjeet on edellisellä sivulla.

Tilaan Aikuiskasvatuksen 1982 vuosikerran	()	á 40 mk
Tilaan Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirjan (Aikuiskasvattaja)	()	á 62 mk
Tilaan Vapaan sivistystyön XXV vuosikirjan (Aikuiskasvatus ja työelämä)	()	á 72 mk

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Lähiosoite _____

Postitoimipaikka _____