

ELÄMÄNKÄÄREN
TEEMANUMERO

AIKUISKASVATUS 1/83

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 1/1983

3. vuosikerta

- Päätoimittaja* Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyynikintie 2
33230 Tampere 23
puh. 931-156 092
- 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 1983
- 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, Matti Peltonen,
Jussi Pikkusaari, Esa Poikela,
Paavo Suvanto ja Tapio Vaherva.

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

Kansi: Elsa Ytti

Julkaisija

Kansanvalistusseura
ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —
Kirjapaino

Sisältö

<i>Jukka Tuomisto</i>	Elämänkaaritutkimus ja aikuiskasvatus	2
<i>Yrjö-Paavo Häyrynen</i>	Elämänprosessi ja oppiminen	4
<i>Jan-Erik Ruth</i>	Vanhusten oppiminen psykologisen tutkimuksen valossa	9
<i>Paula I. Robbins</i>	Urakehitysteorian evoluutio	15
<i>Mirja Tolkki-Nikkonen</i>	Yksilön elämäkaaren kriittiset vaiheet	18
<i>Tapani Sihvola</i>	Ikääntymiseen liittyvät koulutustehtävät	22
	Tutkijasymposiumi	25
Katsaus		
<i>Pertti Pohjolainen</i>	Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry	26
	YK:n ikääntymistä käsitelty maailmankongressi	26
Keskustelua		
<i>Andragogi</i>	Ikääntyminen — aikuiskasvatuksen kohtalonkysymys?	27
<i>Mirja Virtala</i>	Kasvatus, koulutus ja vapaa sivistystyö	29
<i>Maikki Kaajakari</i>	Kiinnostava tietopaketti, mutta	31
Kirjallisuutta		
	C. Wright Mills: Sosiologinen mielikuivitus (Jukka Tuomisto)	33
	Marja Jylhä & Pertti Pohjolainen & Riitta-Liisa Arajärvi (toim.) Kasvun ja vanhenemisen tutkimus (Jukka Tuomisto)	34
	Uusintapainoksia	36
	Aikuiskasvatuksen 1981—1982 sisältö	37
	Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma	39
	Täydennyskoulutuksen koordinaatioseminaari	39
	Aikuiskoulutuksen johtoryhmä	40
	Valtion kansansivistyslautakunta 1983—85	40
	Kirjoittajat	40
	Kansainvälisiä seminaareja Seuraava Aikuiskasvatus	

Elämänkaaritutkimus ja aikuiskasvatus

Yhteiskuntatieteissä on viime vuosina keskusteltu paljon elämäntavan kategoriasta ja tämä käsite on ollut peruslähtökohtana useissa tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa on selvitetty ansiokkaasti eri väestöryhmien elämäntapoja ja niitä yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet näiden elämäntapojen muotoutumiseen. Tällainen tutkimustieto on antanut aikuiskasvattajillekin konkreettista tietoa siitä yhteiskunnallisesta todellisuudesta, jossa aikuiset toimivat ja opiskelevat. Vähitellen on elämäntapatutkimuksissa siirrytty yhä enemmän yksityisten elämänhistorioitten tarkasteluun ja ihmisten toiminnan selitysmallien etsintään tästä näkökulmasta. Ongelmaksi tällöin on muodostunut se, voidaanko näitten yksilökohtaisten tarkastelujen perusteella tehdä mitään laajempia väestöryhmiä koskevia yleistyksiä.

Tämä näkökulman "kaventuminen" on ilmeisesti seurausta yleisestä yhteiskunnassa tapahtuneesta privatisoitumiskehityksestä. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna voidaan pitää luonnollisena, että aivan viime vuosina on tutkijoiden mielenkiinto kohdistunut yhä enemmän ihmisen elämäntapa-ongelmiin. Tämä on tapahtunut samanaikaisesti useilla eri tieteenaloilla.

Edesmennyt amerikkalainen sosiologi Wright Mills on todennut vuonna 1959 ilmestyneessä kirjassaan, että "Mikään yhteiskuntatieteellinen tutkimus, joka ei palaa elämänhistorian, historian sekä niiden leikkauskohdienten ongelmiin, ei ole kulkenut taivaltaan päähän". Elämäntapa-ongelmissa on kysymys juuri tämälämäntapaisesta lähestymistavasta.

Elämäntapa-ongelmissa soveltuu erityisen hyvin poikkitieteellisen tutkimuksen lähtökohdaksi, sillä siinä yhdistyvät yksilön kehityksen fysiologiset, psykologiset, sosiaalipsykologiset, kasvatustieteelliset sekä sosiologiset kysymykset yhtenäiseksi ongelmakimpuksi, jota pyritään tarkastelemaan historiallisesta perspektiivistä. Kysymys on siis ihmisen ja hänen elämänhistoriansa tutkimisesta tietyissä ajallisissa rajoissa. Tämä ongelma liittyy tavalla tai toisella kaikkeen yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen.

Perustan elämäntapa-ongelmissa antaa ihmisen fysiologisen kehityksen tutkimus, johon läheisesti liittyy myös persoonallisuus- ja oppimispsykologinen tutkimus. Aikuiskasvatuksen kannalta erityisen mielenkiintoisia ovat olleet sellaiset oppimispsykologiset tutkimukset, joissa on selvitetty eri ikäisten henkilöiden oppimista erilaisissa tilanteissa ja erilaisen oppiaineksen kyseenollessa. Edellä mainitut lähestymistavat edustavat elämäntapa-ongelmissa yksilöllistä näkökulmaa. Myös historiallis-yhteis-

kunnallisilla tekijöillä on vaikutuksensa yksilön elämänkaaren muotoutumiseen. Havainto että eri aikoina syntyneet henkilöstöryhmät eroavat huomattavasti toisistaan kohaloittensa ja yhteiskunnallisen kokemuksensa suhteen, on ohjannut ikääntymisen tutkijoita eri aikoina syntyneiden ikäluokkien elämänkaarien vertailuun. Vasta tällainen historiallis-yhteiskunnallinen tarkastelu liittyy elämänkaaritutkimuksen konkreettiseen todellisuuteen.

Ikääntymistä voidaan ja tulee tutkia monen eri tieteenalan piirissä. Näiden tutkimustulosten hyväksikäyttö on kuitenkin ollut vaikeaa, koska tuloksia ei ole koottu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tämä olisi ainakin aikuiskasvatusta ja aikuiskasvattajia ajatellen tärkeä tehtävä. On merkillepantavaa, että muillakin tahoilla on havaittu tämä puute. Tästä on osoituksena vuonna 1980 perustettu Kasvun ja vanhenemisen tutkijat -yhdistys, joka on koonnut yhteen laajan joukon ikääntymisen ongelmasta kiinnostuneita eri tieteenalojen edustajia. Tulevaisuus näyttää, millaisia tuloksia tämä yhteistyö tuottaa. Alku ainakin näyttää lupaavalta.

On luonnollista, että elämänkaariproblematiikka on aina kiinnostanut aikuiskasvattajia, sillä muodostaahan opiskelijantuntemus koko toiminnan lähtökohdan. Tietysti se on kaikessa muussakin opetustoiminnassa merkityksellinen, mutta aikuiskasvatuksessa se on erityisen keskeinen kahdesta syystä. Ensinnäkin, aikuisten elämänkohtalot ja -kokemukset sekä opiskelumahdollisuudet vaihtelevat huomattavasti. Tämä aiheuttaa opetuksen järjestämiselle monia ongelmia. Toiseksi, opiskelijoiden tietotasoa sekä oppimiskykyä ja -tyyliä koskevat virhearvioinnit voivat johtaa opetuksen täydelliseen epäonnistumiseen. Opettaja voi joutua pian puhumaan tyhjille seinille.

Vaikka aikuiskasvatuksessa usein korostetaan opiskelijakeskeisyyttä didaktisena lähtökohdana, niin käytännössä se jää usein pelkäksi fraasiksi. Tämä ei varmaankaan johdu siitä, etteivät aikuisopettajat haluaisi ottaa tätä periaatetta huomioon, vaan siitä, että heiltä tavallisesti puuttuu aikuisen syvällinen fysiologinen, kehityspsykologinen ym. tuntemus. Tässä suhteessa aikuiskasvattajat asettavat suuria odotuksia nyt virinneeseen kiinnostukseen ihmisen kasvu- ja vanhenemistapahtuman tutkimusta kohtaan. Toivottavasti se tuottaa myös sellaista tietoa, jota aikuiskasvattajat voivat käyttää hyväkseen opetustoimintaansa kehittäessään. Tämän lehden artikkelit pyrkivät osaltaan täyttämään tätä tarvetta.

Jukka Tuomisto

Elämänprosessi ja oppiminen

Häyrynen, Yrjö-Paavo. 1983. Elämänprosessi ja oppiminen. Aikuiskasvatus 3, 1, 4–9. — Kirjoittaja johtaa par'aikaa tutkimusta, jossa selvitetään ylioppilaiden elämänkulkua v:sta 1965 nykyhetkeen. Kehitelyä ura- ja elämänprosessikäsitteistöä on sovellettu koulutuksen tarkasteluun mm. Kansanopisto-lehdessä ja Alasen ja Sihvosen toimittamassa kirjassa 'Elinikäinen kasvatus' julkaistuissa tutkielmissa. Tässä keskeisenä lähtökohtana on koulutusta koskevan teorian ja opetuksen irrallisuus yhteiskunnallisista elämänprosesseista: oppimisteorioiden steriilisyyttä. Tarkastelukäsitteitä ovat elämänprosessi, ura, oppimishistoria, oppimisminäkuva ja persoonallisuuden kehitys. Artikkelissa kritisoidaan sekä ympäristön osuutta mekaanisesti korostavia malleja että biologistista elämänkaariajattelua. Aikuiskasvatus tulisi kirjoittajan mukaan liittää elämänprosessien tutkimiseen.

Johdanto

Elämänprosessi tarkoittaa yksilön ja hänen yhteiskunnallisen ympäristönsä välistä vuorovaikutusta eli *dialektiikkaa*. Tässä vuorovaikutuksessa muovautuvat motiivimme ja kuvamme ulkomaailmasta. Vaikuttamalla ympäristöömme opimme siitä jatkuvasti myös uutta. Yhteiskuntaa ja luontoa ei ole annettu havainnoillemme valmiina, totesi jo Karl Marx. Oppiminen edellyttää ajatustyötä, toimintaa, missä erittelemme ilmiöitä ja kehitämme niistä kokonaiskuvaa eli synteisiä. Kokemus tai tieto syntyy oikeastaan vasta kun yksilöt tai yhteiskuntaryhmät asettuvat vastakkain eli konfrontoituvat ehtojensa kanssa. Se ei siis ole passiivista vastaanottamista vaan aktiivista toimintaa. Tätä kautta yritämme pohdiskella elämänprosessin ja oppimisen yhteyksiä. Kasvatuksessa on ongelmana se, miten elämänprosessille ominaiset piirteet saataisiin mukaan opetukseen. Oppimisen mielekkyys tarkoittaa sitä, että se nivoutuu elämänprosesseissa kehityviini motiiveihin ja tarpeisiin. Erityisesti *aikuisen oppimista* olisi tarkasteltava elämänuran, kasautuvan kokemuksen ja tätä kautta muovautuvien tarpeiden näkökulmasta. Näkökulma lienee tuttu niille, jotka pyrkivät motivoimaan erilaisia ihmisryhmiä koulutukseen taikka ohjaamaan yksilöiden elämänsuunnitelua.

Tässä sovelletaan käsitteitä, joita on kehitelty käynnissä olevassa elämänuratutkimuksemme (Y-P. Häyrynen, L. Häyrynen, Jaakkola ja Tormulainen 1982). Tuossa tutkimuk-

sessä selvitetään yliopistoon pyrkineiden urakehitystä ja elämäntilannetta noin 20 vuotta myöhemmin; kysymyksessä on joukko, joka 1965 osallistui uranvalintatutkimukseen. Taus-tana oli minäkuvia ja intressisuuntauksia käsittelevä teoria (mm. Häyrynen 1968); tulokset osoittivat minäkäsitysten kytkeytyvän uranvalintaan ja myös opintosuoritusten tasoon (mm. Häyrynen 1970, 1970 a). Minäkäsitysten ja ammattikulttuurin yhteyksien tarkastelussa sovellettiin Hollandin kehittämää persoonallisuustypologiaa sekä Caplow'n, Roen ja Superin teorioita. Tällä hetkellä tutkitaan, miten kokemukset tai ammattiympäristöt muuttavat arvosuuntauksia. Olemme soveltaneet kenttä-tutkimuksessa myös eräitä yhteistyössä eestiläisten ja ruotsalaisten tutkijain kanssa kehitettyjä asteikkoja (eri elämäntoimintojen painottaminen sekä elämänkausiensa hahmottaminen aikaviivalle). Tulosten käsittely on vielä kesken, mutta se on suunnannut pohtimaan mm. minäkäsitysten merkitystä eri elämänvaiheissa.

Elämänprosessianalyysi on ollut keskeisenä myös siinä diagnostisessa lähestymisessä, jota Joensuun korkeakoulun psykologian laitoksella on kehitelty. Ns. tekstikeskeisestä lähestymisestä on pyritty siirtymään elämän kokonaisuuden, alueyhteisön ja yhteiskunnallisen taustan huomioonottamiseen (mm. Häyrynen 1978). Tällainen lähestyminen ei ole kasvatus-tutkimuksessa kovin yleistä. Silti opetuksen vaikutus määräytyy viime kädessä yksilöiden persoonallisen suhtautumistavan ja elämäntilanteen kautta.

Oppimisprosessin yhteiskuntapuitteista

Oppimispsykologisissa malleissa tarkastellaan oppimistilannetta tavallisesti suppeasti. Niissä erotetaan rajattu informaationvälitys, taustastaan erillinen oppia ja prosessia säätelevä opettaja. Oppimisen ajatellaan noudattavan usein etukäteen määriteltyjä, peräkkäisyyppisiä "vaiheita". Oppimiseen sisältyvä ajatustyö ja yleensä kytkentä elämän yhteiskunnalliseen prosessiin jää erittelemättä; teoriomalli on luonteeltaan steriili. Varsin harvoin pohditaan, josko oppimisessa tapahtuu yksilön persoonallista kehittymistä. Oppimiskohdeeksi ajatellaan "tieto" pikemmin kuin ajatusprosessi tai toiminnan ohjaus. Yhteys tiedon historialliseen perustaan jää myös avoimeksi: oppi on ikäänkuin annettu valmiina.

Kun tällaista rajattua kuvaa oppimisprosessista arvioidaan, tulee yllättävän tuoreena esille se kritiikki, jota V.N. Volosinov (alias Mihail Bahtin) suuntasi 1920-luvulla ns. elämäntutkimukseen, jota hän katsoi psykoanalyysin edustavan. Tällainen oppi näkee elämän ja kehityksen suljettuna orgaanisena yksikkönä, toteaa Volosinov. Silti jokainen ihminen on aina jonkin sukupolven, jonkin ammatin ja yhteiskuntaluokan jäsen, siis historiallinen olento. Kehityksessämme nivoutuu tällainen historiallinen aines ja yksilöllinen elämäntutkimus melko saumattomasti yhteen.

Yksilökehityksen ja historiallisen muutoksen yhteennivoutumista käsittelee aikanaan ranskalainen persoonallisuuspsykologi Pierre Janet. Karl Mannheim on samoin ottanut esille sukupolvien vuorottelun ja sen, että elämäntutkimuksen konteksti on eri sukupolvilla erilainen. Myöhempi psykologinen tutkimus on nähnyt yksilökehityksen taustasta irrallisena, tai sitten on erotettu yksilökehitys, ura ja historiallinen muutos kaikki omiksi erillisiksi ulottuvuuksikseen (vrt. Häyrynen 1982). Yhteiskuntatutkimuksessa on luultavasti paremmin onnistuttu liittämään yksilökehitys ja ympäristömuutos toisiinsa; esim. Heikki Waris tutki elämäntutkimuksella menetelmällä asuin ympäristön muutoksen ja yksilöiden sisäisen kehityksen yhteyttä Sörnäisten työläisyhteiskunnassa (ks. mm. akateemikko Wariksen juhla kirjassa esitetyistä sovelluksista elämäntutkimuksesta: Roos, Haatanen, Sipilä, Häyrynen ym.).

Akateemisten urien tutkimuksessa olemme mm. pyrkineet selvittämään, miten koulutuksen jälkikäteisarviointi — mitä yliopistoympäristöstä muistetaan — liittyy yksilön muuhun suuntautumiseen. Näyttää siltä, että tällaiset

arviointit ja muistikuvat vaihtelevat mm. sen suhteen, yhdistääkö yksilö koulutusvaikutukset laajempiin yhteiskunnallisiin puitteisiin (esim. 1960-luvun "kuohuvat vuodet") vai liittyykö hän koulutuskokemuksensa yksityisiin elämäntapahtumiinsa (missä asui, mitä tentti jne.). On myös todennäköistä, että koulutus vaikuttaa eri yksilöillä *persoonallisuuden eri tasoihin*: yksillä ajattelutapaan (fyysikon tai juristin ajattelun muovautuminen), toisilla pätevyys hankkimiseen, kolmansilla ehkä tietoisuuden muutoksiin. Monet kuitenkin toteavat, että tärkeimmät kyvyt on hankittu vasta yliopistoaajan jälkeen: työssä, elämän ongelmia ratkaistaessa, erityiskoulutuksessa.

Elämänprosessin kuvauskäsitteistä

Käsite elämäntutkimus on yleistynyt viime aikojen keskustelussa. Samalla se on tullut melkoisen abstraktiksi: taustalla on yleinen kuva syntymisen, kasvun, vanhenemisen ja kuoleamisen prosesseista, joiden pohjalle rakentuu ns. biologinen elämäntutkimusmalli. Tällä perustellaan mm. ikäkausimuutoksiin ja muuhun kehitykseen liittyvät "elämän tosiasiat". Ihminen on luonnollisesti sidoksissa biologiseen elämäntutkimukseen, eikä ikä tai yksilöllinen laatu voi olla vain heijastusta yhteiskunnallisista vaikutuksista (mitä väittää ns. environmentalistinen näkökanta). Mutta kaikissa piirteissämme on aina mukana myös yhteiskunnallinen aines (vrt. B.F. Lomovin käsityksiin). Syntyvyyteen vaikuttaa väestöpolitiikka; ikääntymisen merkitys määräytyy siitä, miten vanhusten elinolot järjestetään; lapsen psyykinen kehitys ei ole mahdollista ilman aikuisten suorittamaa huoltamista ja kasvatusta, mikä vuorostaan määräytyy yhteiskuntaoloista.

Voidaan puhua tietyn sukupolven todennäköisestä yhteiskunnallisesta elämäntutkimuksesta, johon koulutuskin liittyy eri elämäntutkimusvaiheissa. Mutta prosessin luonteen ymmärtäminen edellyttäisi yksityiskohtaisempaa tietoa eri yksilöiden ja yhteiskuntaryhmien elämäntutkimuksesta: ei vain niiden ulkoisista radoista, vaan myös sisäisistä kehitysilmioista. Ongelmana on, miten eri yhteiskuntaluokkien jäsenet kehittävät uusia tavoitteita vastatessaan yhteiskunnan kehitysilmioihin: mitä uusia motiiveja ja persoonallisuustyyppisiä myrskyisiä kehityksiä nostaa esiin. Tämä on prosessi, joka mielestäni ei ole yksiselitteisesti ennustettavissa: se noudattaa omaa dialektiikkaansa, ehtojen ja vastaikutusten lakeja. Osa muutoksista on ohjaamattomia ja vaikuttaa paineina ihmisten

elämänprosesseihin: työn monimutkaistuminen, ammattien hajoaminen, työttömyysilmiöt, elämän epävarmuus. Samalla nämä muutosprosessit luovat juuri koulutustarpeita.

Elämänuralla tarkoitetaan yleensä erilaisten elämäntilanteiden sarjaa, josta muodostuu yksilön ammattiura, organisaatioura, eläkeura ym. Korostus on siis ulkoisella radalla. Eräät tutkijat puhuvat toisaalta *persoonallisuuden elämänkerrasta*, mikä sisältäisi juuri yksilön sisäiset vastaukset elämäntilanteisiin: hänen kehityshistoriansa. Tällainen elämänkerta jakautuisi elämänvaiheisiin, jotka ovat suhteellisen yksilöllisiä ja tarkoittavat sitä, että yksilö tietynä kautena keskittää elämänsä päätoiminnan tiettyyn tavoitteeseen (ks. Merlin sekä Reinhold). Koulutus voi muodostaa jollekulle tällaisen keskeisen vaiheen, samoin ammattikuvan omaksuminen. Mutta kausi voi hahmotua myös omakotitalon rakentamisen, rakkaussuhteen taikka tietyn yhteisön tai poliittisen tilanteen kautta. Samanikäiset voivat siis elää eri elämänvaiheita, jopa samassa ura-asemassakin olevat (Marcel Proust on vastaavasti todennut, että ihminen on eläin joka elää samanaikaisesti useita eri ikävaiheita). Tutkimuksen ongelmana on, että persoonallisuuden elämänvaihetta on mahdotonta päätellä pelkästään ulkoisista tilanteista eikä usein henkilön omasta selostuksestaan (A.N. Leontiev on todennut, ettei tavallisesti voida eritellä juuri niitä motiiveja, jotka paraikaa ohjaavat toimintaamme sen päämääriin). Silti elämäntilanteiden ja motiivien yhteyksien havaitseminen on elämänprosessitutkimuksen tärkeimpiä näkökulmia.

Psykologiselta kannalta elämäkerta on siis persoonallisuuden muuttumista. Muutoksen voi luoda ulkoinen tekijä, jollaiseksi voimme katsoa äkillisen sairauden tai työttömäksi joutumisen: jälkimmäinen voi vaikuttaa samanaikaisesti kokonaisuun yhteiskuntaryhmiin ja luoda näiden *kollektiivista todellisuutta*. Toisaalta muutos voi muovautua asteittain ja todentua vasta jälkikäteen: ”havaitsemme”, että perheessä tai ihmissuhteissa on jokin olennaisesti muuttunut. Useimmiten muutoksiin liittyy minäkäsitysten uudelleenarvioimista ja tarkistamista. Amerikkalainen organisaatiotutkija Schein kertoo tutkittavastaan, joka totesi: ”Organisaatiossa opetettiin tavoitejohtamista. Sitten huomasin, etteivät yhtiön tavoitteet olekaan minun tavoitteitani. Niinpä nostin lopputilin ja lähdin”. Kielteinen vaikutus ilmenee siten, että yksilö ryhtyy rajoittamaan minäkuvaansa, vetäytyy tilanteesta vaikkapa kuvitelmiin. Koulutuksella ja ohjauksella pyritään

edistämään aktiiveja tapoja vastata tilanteisiin. Tällaiseen periaatteeseen perustuvat juuri *konfrontoivan oppimisen* erilaiset muodot, joissa ihmiset asetetaan luovalla tavalla vastakkain olosuhteittensa kanssa: tätä edustaisi mielestäni mm. Danilo Dolcin tai Paolo Freiren pedagoginen ajattelu, mutta myös ongelmaopetus (*problemhaftes Unterrichts*) sosialistisissa maissa sekä eräät ns. luovuuskoulutuksen metodit.

Tarkasteltaessa elämänkertaa oppimisprosessina kiinnittyy huomio yksilön *oppimishistoriaan*: missä tilanteissa hän on oppinut uutta, missä epäonnistunut. Vastaavasti voidaan puhua *oppimisminäkuva*sta, joka kasaa tällaisia oppimiskokemuksia ja ohjaa tulevaa oppimista. Oppimisminäkuva voi olla virheellinen: nuori on voinut menettää koulussa itseluottamuksensa eikä käytä hyväksi omia oppimisresurssejaan. Opetuksen päätehtäviä on silloin oppimisminäkuvan avartaminen. Olemme soveltaneet persoonallisten elämänvaiheiden tutkimisessa mm. oman elämäkerran hahmotte-
lua. ”Elämän kirja” voidaan hahmotella ylimalkaisesti, jolloin siihen kaavailut luvut osoittavat persoonallisesti koettuja elämänvaiheita. Oppimisminäkuva on periaatteessa mahdollista tutkia mm. ainekirjoituksella tai keskustelulla, jonka aiheena on esim. ”miten opin asioita”, ”tilanne jossa opin jotain uutta” tms.

Elämäntilanteen vaikutus sisäiseen kehitysprosessiin

Elinehdot määräävät sitä, mitä mahdollisuuksia yksilöllä on suunnitella omaa tulevaisuuttaan. Joensuulaisessa laudaturtutkimuksessa (Riitta-Liisa Asikainen) ilmeni, ettei yksitoikkoista palvelutyötä tekevillä naisilla ollut erityistä perspektiiviä eli näköalaa tulevaisuuteensa: työuralla ei ollut tällaista liikkumaa-
alaa. Pentti Sinisalo on vuorostaan lisensiaattitutkimuksessaan osoittanut, että osalla pohjoiskarjalaisia nuoria salpautuu ainakin ulkoinen ammattiura, mikä johtuu puutteellisista uranvalintamahdollisuuksista ja usein myös ympäristön heikosta koulutustasosta, joka ei suo malleja opintoratkaisuille. Puutteellisessa elämäntilanteessa vain poikkeuksellisen voimakkaat ihmiset pystyvät kehittämään oppimishalukkuutta, joka voittaisi kahlehtivat olosuhteet.

Akateemisten urien tutkimuksessa on ilmennyt, että yksilön kyky ylläpitää valittuja elämänsuuntauksia riippuu siitä, voiko hän toteuttaa näiden arvostusten mukaisia ratkaisuja. Esim. 1960-luvulla ohjasi noin kolmanneksella ylioppilaita uratoiveita ja opintovalintojakin kiinnostus luovuuteen. Osa ei voinut toteuttaa tätä kiinnostusta työssään; heistä muutammat saattoivat suuntautua työstä johonkin vapaa-ajan luovaan toimintaan. Joillakin tällainen luova kiinnostus saattoi kuivua ja ns. pragmaattiset arvot astua tilalle. Tähänastiset tulokset osoittavat kuitenkin, että kokonaisuutena ottaen on luova suuntaus jopa kasvanut tuolla ikäpolvella; etenkin akateemisen tutkinnon suorittaneet ja naiset asettavat ammatilleen suurempia vaatimuksia sekä luovuuden että taloudellisten tekijäin suhteen. Pistokokeet niinkään osoittavat, että luovuuskiinnostus olisi nousemassa myös siirryttäessä vanhemmista nuorempiin ylioppilaspolviin. Näiden kehitysilmioiden taustana saattaa olla kulttuurimuutos, joka nostaa vaatimustasoa ja suuntautunee ajan mittaan koulutustakin koskeviin odotuksiin.

Elämänprosessitutkimus ja aikuispedagogiikka

Psykologian teorioita ja tuloksia ei voida aivan ongelmattomasti muuttaa opettamisen malleiksi. Hyvin helposti jälkimmäisissä korostuvat pelkät menettelytavat eikä oppijain sisäisten prosessien analysointi ja seuraaminen. Kuitenkin pitänee edelleen paikkansa L.S. Vygotskin lause: Hyvä opetus ylittää muuten tapahtuvan kehityksen ja pakottaa oppimaan. Pakko oppia saa tosin eri sisältöjä erilaisissa historiallisissa vaiheissa: se voi olla sisäisen välttämättömyyden tajuamista. Koulutettu nykyajan yksilö näyttääkin poikkeuksetta suuntautuvan vakavasti oppimiseen ja kokevan sen elämänolosuhteittensa kannalta tarpeelliseksi. Aikuiskasvatuksen ongelmana on, ettei peruskoulutus useinkaan tosiasiaassa ole luonut tällaista koulutustasoa.

Aikuisen oppimisen pääsuuntaaja on *elämän kokonaistilanne*: elettävä elämänvaihe, sen objektiiviset puitteet, koettu ongelma. Oppiminen työprosessin kautta näyttää olevan sitä tehokkaampaa, mitä korkeanasteisempaa työ on ja mitä parempi teoreettinen pohja työntekijällä on kokemustensa jäsentämiseen. Tällainen oppimisprosessi näyttää kiinnittävän tiedot ja taidot myös lujemmin yksilön persoonallisuuteen kuin opetus pelkästään. Tämä ei

tarkoita opetuksen aliarvioimista, mutta korostaa sen roolin muuttumista aikuisoppimisen tilanteissa.

Aikuisoppijat vaihtelevat oppimishistoriansa ja -minäkuvansa suhteen. Myös jotain tiedonaloja koskevan ajattelutoiminnan kehitystaso voi olla eri oppijoilla varsin erilainen. Tästä syystä ei aina ole edullista lähteä samalta oletetulta didaktiselta tasolta — esimerkiksi käsitteenmuodostuksen vaiheesta — kaikkien aikuisoppijain kohdalla. Tilanne on yleensä toinen kuin ns. ensikertaisoppimisessa, joka kohdistuu systemaattisen käsitteerakenteen omaaviin oppiaineisiin. Kokemusten merkitystä osoittaa mm., että sellaisten oppiaineiden kuin sosiaalipolitiikka opiskelussa näyttää voimakas intressi hyvin kompensoivan aikuisopiskelijan perustietojen puutteellisuutta, mikä taas esim. fysiikan opiskelussa on ratkaiseva este. Ongelmaoppimisessa olisi harkittava tehtäviä, joiden ratkaiseminen edellyttäisi tiedon omintakeista etsintää ja järjestelyä ehkä kuu-kausien aikana. Ainakin korkeakoulutuksessa tällaisilla oppimismalleilla olisi erittäin suuri merkitys, vaikka tutkinnonuudistus näyttää ainakin tässä pedagogisessa suhteessa jääneen toteuttamatta. Aikuisopetuksessa ei silti tule etsiä keinotekoisesti ”mielekkäitä” ongelmia: on myös mahdollista konfrontoida oppimishaluton yksilö oman elämänprosessinsa kanssa ja kysyä, mitä hän haluaa. Juuri tällaisissa kysymyksissä *oppijain keskinäinen yhteistyö* tulee keskeiseen asemaan.

Joidenkin neuvostotutkijain (mm. Brushlinski) mukaan käsiteoperaatioiden hallinta on eri asia kuin *ajattelun suuntautuminen*. Aktiivin ajatteluprosessin kehitys saattaa tämän mukaan jopa ehkäistyä formaaliin oppimiseen suuntautuvan opetuksen vaikutuksesta. Juuri tästä syystä mm. Brushlinski suosittelee *ongelmaoppimista* tärkeimmäksi ajattelun suuntaamisen muodoksi: niin kysymysten kuin pitkän jännevälin tehtävien avulla voidaan virittää oppimista, joka saa erilaisia yksilöpiirteitä eri henkilöissä. Oppiminen käynnistyy tavallaan *ajattelun kautta*, mitä vuorostaan *virittävät* intressit ja tehtävätilanteessa syntyvät jännitteet.

Amerikkalaistutkija Paula Robbins käsittelee erillisartikkelissa eräitä uraohjauksen menetelmiä (mm. järjestetyt monipäiväiset seminaarit, ”*work-shops*”), joilla Yhdysvalloissa on pyritty tavoittamaan opinnoissa väliinpuolonneita, rooliaan selkiäntäviä naisia tai erilaisten elämänmuutosten kohteiksi joutuneita. Kysymys näyttää olevan elämänuraltaan mur- tuneista tai ns. marginaaliryhmistä, jotka ovat

aikuiskasvatuksen ongelmaryhmiä. Seminaari-
menetelmät sisältävät lukuisia pedagogisesti
kiinnostavia mahdollisuuksia. Meidän olois-
samme lienee kuitenkin syytä tarkkailla sitä,
ettei tällaisilla metodeilla sidota yksilöitä liikaa
valmiiksi suunniteltuihin organisatorisiin — tai
”koulutusurisiin”: aikuiskasvatuksen olisi väl-
tettävä byrokratisoitumista ja sitoutumista val-
tiosäätelyn tarpeisiin.

Muutama loppuajatus

Kokenut aikuiskasvattaja pyrkinee aina etsi-
mään sellaisia haasteita tai vaikutuksia, joilla
hän voi saada yksilön oppimisprosessin lii-
kkeelle. Tässä useat käyttävät pedagogista intui-
tiotaan, jolla etsivät mahdollisuuksia suunnata
yksilöä. Aikuiskasvatukseen ja laajenevaan
työllisyyskurssitukseen tulee nuorisoa, jonka
oppimisminäkuvaa niin koulu kuin muutkin
elämänolosuhteet ovat pikemmin vaurioitta-
neet kuin tukeneet. Juuri tällöin tulee liittää
opetus ja oppiminen nuoren koko persoonalli-
suuden kehitykseen. Elämänprosessiohjaus tu-
lee siis lähelle kasvatustilannetta. Aikuiskasva-
tuksenkin olisi analysoitava lähemmin eri yksi-
löryhmien ja yhteiskuntaluokkien elämänpros-
sesseja.

Elämänprosessien yhteiskuntaperustan
muutokset kuvastuvat suhteellisen herkästi ai-
kuiskasvatuksessa. Yhtenä piirteenä on juuri
marginaaliryhmien elämänprosessin lisääntymis-
minen: nuoret vailla elämänsuuntaa, työttö-
mät, ennenaikaisesti työkyvyttömyyseläkkeelle
siirtyvät, elämänympäristöistään poismuutta-
vat. Muutostilanteissa yksilöt pyrkivät puolus-
tamaan jotain itselleen tärkeätä: identiteetti-
ään, minäkuvaansa, yhteiskunnallista perin-
nettään. Tätä prosessia voi oikein suunnattu
koulutus tukea. Kouluttamattomuus muodos-
tuu yhä useammin esteeksi yhteiskunnalliselle-
kin osallistumiselle.

Tässä ei ole käsitelty laajemmin iän ja oppi-
misen suhdetta, minkä oletan tulevan esille
muilla kirjoittajilla. On kuitenkin aihetta tode-
ta, että käsitys vanhenemisen vaikutuksesta
oppimiseen on usein turhan suoraviivainen:
katsotaan, että informaation prosessointiky-
vyn — mieleenpainamisen ym. — normaalikin
rappeutuminen iän mukana vaikuttaisi ratkai-
sevasti oppimisprosesseihin. Kuitenkin van-
hoille on periaatteessa ominaista suuntaumi-
nen elämän arvioimiseen ja arviointien välittä-
miseen nuoremmille. Tällaiseen prosessiin ei
normaaleissa rajoissa esiintyvä biologinen rap-
pautuminen juurikaan vaikuta. Henkisen ky-
vyn säilyminen vireänä riippuu ennen kaikkea

kyvyn käyttömahdollisuuksista etenkin työssä,
ja samoin koulutuksen luomasta perustasta.
Siksi koulutuksella on mahdollista lisätä täysi-
painoisten elämänprosessien osuutta ihmisten
yhteiskunnallisella elämänkaarella. Hallitse-
maton yhteiskuntamuutos ilmenee siten, että
ihmisten jälkinäkemys elämästään on usein se-
kasortoinen ja vailla kiinnekohtia. Koulutus,
työllisyyspolitiikka ja ammattien kehittäminen
lisää mahdollisuuksia luoda uusia elämänvai-
htohtoja.

Kirjallisuutta

- Caplow, T. (1954): *The sociology of work*.
Univ. of Minnesota Press, Minneapolis.
- Holland, J.L. (1962): *Some explorations of a theory
of vocational choice: I. One and two-year longi-
tudinal studies*. Psychol. Monogr., 26 / Whole
nr. 545.
- Häyrynen, Y.-P. (1968): *Ammatillisten intressien
ja minäkuvan tutkimus. Ammatinvalinnanoh-
jauksen monistesarja 13*.
- Häyrynen, Y.-P. (1970) *The flow of new students to
different university fields: career motivation,
educational choice and effects of university ad-
mission*. Suomalaisen Tiedeakatemian toimituk-
sia.
- Häyrynen, Y.-P. (1970 a): *Suomalainen miesyliop-
pilas: yliopistoon valinta ja valikoituminen. Hel-
singin yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen jul-
kaisuja*.
- Häyrynen, Y.-P. (1978): *Elämänprosessidiagnoosin
käsitteistöä*. Luentomoniste: Joensuun korkea-
koulun psykologian laitos.
- Häyrynen, Y.-P. (1981): *Elinikäinen kasvatustieteiden
henkisten kykyjen kehittyminen*. Teoksessa A.
Alanen ja J. Sihvonen (toim.): *Elinikäinen kas-
vatus*. Gaudeamus, Helsinki.
- Häyrynen, Y.-P. ja muut (1982): *Academic careers
study: a framework for a 17 year longitudinal
study*. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden
osaston tutkimuksia ja selosteita.
- Häyrynen, Y.-P. (1982): *Elämänkaaren yhteiskun-
nallisista puitteista*. Teoksessa Maria Jylhä ja
muut: *Kasvun ja vanhenemisen tutkimus. Kas-
vun ja vanhenemisen tutkijat -yhdistyksen semi-
naari 1981*. Jyväskylän yliopiston terveystieteen
laitos, Katsauksia B/2.
- Janet, P. (1929): *L'évolution psychologique de la
personnalité*. Paris.
- Leontiev, A.N. (1977): *Toiminta, tietoisuus, persoo-
nallisuus, Alkuteos venäjäksi 1975*. Kansankult-
tuuri, Helsinki.
- Lomov, B.F. (1976): *Sosiaalisen ja biologisen yhteys
psykologian metodisena ongelmana*. Psykologia
11,3:4—17.
- Mannheim, K. (1952): *The problem of generations*.
In: K. Mannheim (Ed.): *Essays on the sociology
of knowledge*. Oxford Univ. Press, New York.
- Merlin, V.S. (1981): *Toiminnan yksilöllinen operaa-
tiojärjestelmä välittävänä renkaana yksilöllisyy-
den eritasoisten ominaisuuksien suhteessa*. Suo-

Vanhusten oppiminen psykologisen tutkimuksen valossa

Ruth, Jan-Erik. 1983. Vanhusten oppiminen psykologisen tutkimuksen valossa. Aikuiskasvatus 3, 1, 9—14. — Artikkelinä on katsaus vanhusten oppimista käsittelevään tutkimukseen, ja siinä kuvataan tutkimuslähtökohtien ja -menetelmien sekä tulosten kehitystä. Artikkelissa katsotaan tähänastisen oppimistutkimuksen diskriminoineen vanhuksia. Nyt tarvitaan uusia laajempia tutkimusmetodeja, jotka antavat laajempaa tietoa ihmisen koko elämänkaaren aikaisesta kehityksestä.

Vanhusten oppimisedellytyksiä koskevat ensimmäiset psykologiset tutkimukset lähtivät liikkeelle ärsyke-reaktio -mallista. Vanhoille ihmisille suoritettujen klassisen ehdollistumisen tutkimukset osoittivat suorastaan dramaattisen selvästi: vanhoilla ihmisillä näyttää olevan suuria oppimisvaikeuksia. Braun ja Geiselhartin (1959) tutkimuksessa silmäluomirefleksistä lapsilla, keski-ikäisillä ja vanhoilla ihmisillä tuli esiin huomattavan suuria eroja vanhojen ja muiden ikäryhmien välillä. Ehdollistuminen vanhoilla ihmisillä oli aivan merkityksetöntä. Myös galvaanisella ihoreaktiolla suoritettujen tutkimusten antoivat musertavia tuloksia (Botwinick & Kornetsky 1960). Vanhukset olivat huomattavasti hitaampia hankkimaan uusia reaktioita.

Useimmat tutkimukset, jotka koskivat oppimista ja ikääntymistä, pohjautuivat välineellisen ehdollistamisen paradigmaan, jota kokeiltiin eläinten oppimisessa, (katso esimerkiksi Botwinick 1970). Näissä tutkimuksissa kävi ilmi myös sellainen seikka, että nuoret eläimet oppivat nopeammin uusia käyttäytymismalleja sattumalta, johtuen korkeammasta spontaanisesta aktiivisuudesta. Eläintutkimuksista yleistämisen ongelma on kuitenkin niin ylitsekäymätön, ettei näitä tutkimuksia ole tarpeen käsitellä enempää tässä yhteydessä.

Eddinghaus loi 1870-luvulla oppimistutkimukseen perinteen, jossa oppimisaines koostui sanapariluetteloista, jotka esitettiin koehenkilöille. Oppimisen mittana käytettiin lukukertojen määrää, joka tarvittiin tai sitä aikaa, joka

malais-neuvostoliittolaisen persoonallisuus-symposiumin aineistoa. TT-komitean julkaisusarja. Reinhold, N.I. (1981): Toimintaperiaatteen asema persoonallisuuden psykologista vaihemallia luottaessa. Suomalais-neuvostoliittolaisen persoonallisuussymposiumin aineistoa. Suomen ja NL:n välisen tt.yht.komitean julkaisusarja, Helsinki.

Roe, Anne (1964): Personality structure and occupational behavior. In H. Borow (Ed.): Man in the world of work. Houghton Mifflin, Boston.

Schein, F.H. (1978) Career dynamics: Matching individual and organizational needs. Addison-Wesley, Menlo Park.

Sosiaalipolitiikka, historiallinen kehitys ja yhteiskun-

nan muutos. (1981). Juhlakirja Heikki Wariksen täyttäessä 80 vuotta. Toim. R. Jaakkola ja muut. Weilin & Göös, Helsinki.

Super, D.E. & al. (1963): Career development: self-concept theory. College Entrance Examination Board, Princeton, N.J.

Waris, H. (1932): Työläisyhteiskunnan syntyminen Helsingin Pitkäsillan pohjoispuolelle. Historiallisia Tutkimuksia. Suomen Historiallinen Seura XVI,1.

Volosinov, V.N. (1976): Freudianism: a Marxist critique. Alkuteos venäjäksi n. 1929. Ed. Neal Bruss. Academic Press. New York.

kului, ennenkuin oppiaines oli opittu. Edelleen pidettiin välttämättömänä poistaa alkuperäiset koulutuserot, joita ihmisillä on ja tämä suoritettiin vähentämällä oppiaineksen merkityksellisyyttä. Merkityksettömät tavuparit ja erityisesti sellaiset, joista puuttuivat konsonantit osoittautuivat soveliaimmiksi. Jos oppimismateriaali ei herättänyt mitään miellelyhtymiä, ei koehenkilöiden aikaisempi koulutustausta voinut vaikuttaa tutkittavana olevan oppimisasi-
nesteeseen oppimiseen. Kaikki olivat nyt samassa tilanteessa ja "puhdasta" oppimista voitiin näin tutkia psykologisessa laboratoriossa.

Vuodesta 1940 pitkälle 1960 luvulle koottiin laaja tutkimusaineisto inhimillisestä oppimiskyvystä, joka pohjautui tälle tutkimusparadigmalle. Joissakin tutkimuksissa oli mukana myös vanhempia ihmisiä. Gilbert (1941) raportoi esimerkiksi, että tavuparien assosiaatiot näyttävät olevan äärimmäisen vaikeita vanhoille ihmisille opittaviksi, mutta sensijaan vanhuksat selviytyvät jonkinverran paremmin toisentyypisistä oppimis- ja muistitehtävistä.

Nämä ensimmäiset tutkimustulokset antoivat aiheen perustuvaan pessimismiin vanhusten oppimisedellytyksistä. Näistä hyvin spesifisistä laboratoriotutkimuksista tehtiin rohkeita yleistyksiä vanhusten oppimiskapasiteetistä yleensä. Sananlaskun "ei vanha koira opi uusia temppuja" katsottiin osuvasti tiivistävän oppimispsykologisen tietämyksemme vanhoista ihmisistä.

Oppimisen tahti

Ensimmäinen tutkija, joka jossakin määrin kriittisemmällä tavalla ryhtyi selvittämään vanhusten oppimista oli Canestrari (1963). Hän huomasi, että vanhusten huonot tulokset tavuparien oppimisessa ensisijaisesti riippuivat siitä, että näissä tutkimuksissa oli tiukka aikasidonnaisuus. Jos sensijaan vanhoille ihmisille annettiin vapaat kädet itse säännöstellä, kuinka paljon aikaa he tarvitsivat oppiakseen ja muistaakseen tehtävät, he selviytyivät paremmin. Vanhemmat ihmiset käyttivät myös innokkaasti mahdollisuuttaan rauhallisessa tahdissa opiskella aineisto ja mahdollisuutta omaan tahtiinsa palauttaa opittu mieleensä.

Vastaavia tuloksia on raportoinut myös Eisdorfer joissakin tutkimuksissa, joista on tullut jo "klassikkoja" psykogerontologian piirissä (Eisdorfer, Axelrod ja Wilkie 1963 sekä Eisdorfer 1965). Eisdorfer oli sitä mieltä, että pääongelmana vanhusten oppimisessa ei ollut mieleenpainaminen, vaan opitun mieleenpalauttami-

nen. Hänen pohdiskelunsa siitä, ettei mitään suurempia eroja olisikaan, jos vanhuksille annettaisiin riittävästi aikaa painaa mieleen uusi oppiaines on laajalti levinnyt gerontologian piiriin. Myöhemmät tutkimukset osoittavat kuitenkin, että sekä nuoret että vanhat yleensä parantavat oppimistuloksiaan, jos heille annetaan enemmän aikaa (Monge ja Hultsch 1971).

Canestrari (1963) ja Eisdorfer (1968) huomasivat, että vanhuksat usein jättävät mieluummin vastaamatta tehtäviin kun taas nuoret ihmiset usein vastasivat väärin. Näyttää siltä, että vanhemmat ovat mieluummin vastaamatta silloin kun he eivät ole aivan varmoja tehtävän osaamisesta, kun taas nuoret arvaavat niissäkin tehtävissä. Vanhemmat näyttävät toimivan varovaisemmin. Erityisesti tiukan aikataulun puitteissa lisääntyy vanhemmilla poisjätettyjen vastausten määrä. Erilaisilla manipulatiokeinoilla on yritetty lisätä vanhojen ihmisten vastausalttiutta esimerkiksi maksamalla koehenkilölle jokaisesta vastauksesta, jonka he antavat (Arenberg 1976). Tällä tavoin vanhuksat on todella saatu antamaan useampia vastauksia kuin normaaleissa koeolosuhteissa.

Merkittävyyden vaikutus

Myöhemmät oppimistutkimukset ovat huomattavalla varmuudella osoittaneet Ebbinghausin merkityksettömyyden vaatimuksen onnettoman vaikutuksen oppimateriaaliin. Tämä vaatimus on erityisen haitallinen vanhemmille ihmisille. Laboratoriotutkimusten tulokset ovat osoittaneet, että vanhemmilla ihmisillä on suuria vaikeuksia abstraktin aineiston kanssa. Kun tavupareista saatiin mielekkäitä miellelyhtymiä, selviytyivät vanhuksat paremmin (Canestrari 1966). Jos tavuparit vaihdettiin tutuiksi sanoiksi, saatiin huomattavasti parempia tuloksia (Hulicka 1967).

Arenberg (1968) raportoi esimerkiksi, että osa vanhoista ihmisistä ei edes käsittänyt, mitä koko tutkimus tarkoitti, kun opittava aineisto koostui pelkästään väreistä, muodoista ja luvuista. Epätavalliset parit ja epäselvästi esitetyt tehtävät aiheuttavat sen, että vanhemmat ihmiset helposti kehittävät virheelliset toimintamallit oppimistilanteessa. Vanhemmat ihmiset näyttävät olevan taipuvaisia täysin luopumaan tehtävistä, joille he eivät löydä merkitystä.

Motivaation merkitys laboratoriossa

Motivaatio on tärkeä lähtökohta oppimiselle. Kun huomattiin ensimmäiset merkit siitä, että vanhuksilla on vaikeuksia oppimistutkimuksissa, ajateltiin, että vanhukset ovat vähemmän motivoituneita kuin muut ikäryhmät oppiakseen. Ensimmäisen nykyään jo "klassisen" yrityksen tutkia tätä hypoteesia suorittivat Powell, Eisdorfer ja Bogdonoff (1964). Motivaatiota mitattiin tässä tutkimuksessa psykofysiologisella tasolla: vapaiden rasvahappojen määrällä (FFA) verinäytteessä ennen ja jälkeen sarjaoppimiskoetta. Tämä vapaiden rasvahappojen taso antaa tietyn mittarin autonomisen hermoston aktivaatiotasosta ja uskottiin, että koehenkilöiden motivaatio tehtävien suorituksiin heijastuu myös siinä. Tulos osoitti, että vanhukset (60-vuotta vanhemmat) päinvastoin kuin mitä odotettiin, osoittivat korkeampaa aktivaatiotasoa kuin nuoremmat (28—48 vuotiaat). Tulosta tulkittiin siten, että vanhemmat ovat ylimotivoituneita pikemminkin kuin liian vähän motivoituneita oppimistilanteissa.

Eisdorfer, Nowlin ja Wilkie (1970) kehittivät edelleen tätä järkeilyä ja yrittivät kokeessa alentaa autonomista aktivaatiotasoa vanhuskeskuudessa käyttämällä lääkeaineita oppimistilanteessa. Tulos osoitti, että se ryhmä vanhoja ihmisiä, jolla kemiallisella aineella oli alennettu aktivaatiotasoa selviytyi oppimiskokeesta paremmin kuin placebo-lääkityksellä ollut vanhusryhmä.

Näiden kahden tutkimuksen pohjalta on päätelty, että vanhat ihmiset ovat ylimotivoituneita oppimistilanteissa ja tämä häiritsee tehokasta toimintaa. Näillä tutkimuksilla on huomattava asema myös nykyisin arvioitaessa motivaation merkitystä vanhusoppimisessa (esim. Botwinick 1973; Walsh 1975; Arenberg ja Robertson-Tchabo 1977) siitä huolimatta, että informaatio, joka näistä tutkimuksista on saatavissa, ei ole kovin selvää ja faktat kaikenkaikkiaan ovat hyvin vaatimattomat. Kärjistetysti sanoen nämä tutkimukset osoittavat vain sen, että vanhoilla ihmisillä on kohonnut stressitaso tilanteissa, jotka pikemminkin muistuttavat lääketieteellisiä laboratoriotutkimuksia kuin varsinaisia oppimistilanteita. Tämä tulos on jo kauan ollut tiedossa.

Aikuisopiskelijan motiiveista

Aikuiskasvatuksen alueelta voidaan kuitenkin löytää tutkimuksia, jotka elämänläheisemmällä tavalla kuvailevat niitä tekijöitä, jotka kannustavat aikuisopiskelijaa hakeutumaan uudelleen koulutukseen. Houle (1961) on suorittanut syvähaastatteluja aikuisopiskelijoiden parissa ja todennut, että heidät voidaan jakaa kolmeen perustyyppiin: Päämääräsuuntautuneet, toiminnallisesti suuntautuneet ja oppimissuuntautuneet. Päämääräsuuntautuneet ilmoittavat useimmiten hyvin konkreettisen syyn opintoharrastukselleen. He tarvitsevat opintojaan ratkaistakseen tehtävän, joka heillä on työssään tai vapaa-aikatoiminnassaan tai ratkaistakseen jonkin perheongelman. Toiminnallisesti suuntautuneet hakeutuvat koulutukseen sen vuoksi, että he kokevat olevan hauskaa ottaa osaa kursseihin, joilla tapaa ihmisiä ja joilla voi vaihtaa mielipiteitä. Oppimissuuntautuneet hakeutuvat jatkokoulutukseen lähinnä koulutuksen itsensä vuoksi. He pitävät oppimista tärkeänä päämääränä elämässä ja tahtovat kehittää persoonallisuuttaan osallistumalla koulutukseen. Tough (1968) ja Morstain ja Smart (1974) vahvistavat tutkimuksessaan tätä käsitystä aikuisopiskelijan motiiveista, joita he vielä tarkemmin yksilöivät. Tough on todennut, että aikuisopiskelijan kannustimena ovat ensisijaisesti käytännölliset syyt: he tarvitsevat koulutusta voidakseen toteuttaa suunnitelmiaan. Monia kannustaa myös puhdas uteliaisuus tiettyjen oppiaineiden suhteen ja toiset taas saavat tyydytystä itse oppimistapahtumasta.

Morstein ja Smart tutkivat aikuisopiskelijojta laaja-alaisella psykometrisella testauksella ja käsittelevät tulokset faktorianalyyksillä. Tulokset voitiin tiivistää kuuteen faktoriin, jotka selittävät aikuisten ihmisten opiskeluun osallistumista:

1. Sosiaaliset suhteet, 2. Ulkoiset odotukset, 3. Sosiaaliset, altruistiset syyt, 4. Uralla menestymisen syyt, 5. Uusien virikkeiden hakeminen /eskapismi ja 6. Tiedolliset, kognitiiviset intressit.

Aikuisopiskelijoiden motiiveina ovat täten halu luoda sosiaalisia kontakteja opintoryhmässään, tunne ulkoisista odotuksista opiskelun suhteen tai tarve voida käyttää tietoja työssään. Osalla motiivina ovat myös humanitääriset syyt, he tarvitsevat tietoja kyetäkseen autamaan muita. Osa taas kokee elämäntilanteensa virikkeettömäksi ja haluaa koulutuksen avulla saada enemmän sisältöä elämäänsä. Toiset taas kokevat oppimistilanteet jännittäviksi ja pitävät oppimista arvona sinänsä.

Ne tulokset, joita on saatu aikuisopiskelijoiden motiivitutkimuksessa koskevat luonnollisesti kaikkia aikuisia, eivät ainoastaan vanhuk-
sia. Meiltä puuttunevat yhä vanhimpien ikä-
ryhmien todellisia opiskelumotiiveja koskevat
tutkimukset.

Informaatioteoreettinen oppimismalli

Informaatioteoreettisen oppimisparadigman mukaan keskeisenä tutkimuskohteena ovat tietojen rekisteröinti, koodaus, tallentaminen ja mieleenpalauttaminen sekä näiden tekijöiden vuorovaikutus.

Tämän tietojenkäsittelysysteemin perusjako tapahtuu rakenteellisten prosessien ja kontrolliprosessien välillä. Ne rakenteelliset prosessimuutokset, joita ilmenee oppimisessa vanhoilla voidaan esimerkiksi päätellä johtuvan hermosoluista jotka kuolevat, vaikeuksista herosolujen välisissä kytkennöissä, tai puutteista keskushermoston perusyksiköiden koordinaatiokyvyssä (katso esim. Isomaa ja Ruth 1978).

Eriyisesti kontrolliprosessit ovat kiintoisia pedagogisesta näkökulmasta. Niihin voidaan vaikuttaa ja niitä voidaan muuttaa suurem-
massa määrin kuin rakenteellisia tekijöitä. Keskeisinä kysymyksinä, jotka liittyvät inhi-
milliseen tietojenkäsittelyn kontrolliprosessiin, ovat esimerkiksi: Kuinka tarjotaan ja esitetään oppimismateriaalia niin, että se mahdollisimman helposti havaitaan ja rekisteröidään? Kuinka lisätään oppimateriaalin merkityksellisyttä niin, että sen koodaus sujuu helpoim-
min? Millaiseksi tulisi oppimateriaali muokata, jotta se parhaiten sopisi niihin luokituksiin ja kategorioihin, joita on jo muotoutunut vanhojen ihmisten informaation käsittelysysteemiin heidän aikaisempien oppimuskokemuksensa perusteella? Mitkä välittävät tekijät helpottavat materiaalin oppimista ja mitkä johtolangat auttavat vuorostaan mieleenpalautumisessa? Mitkä toimenpiteet helpottavat yleensä syväprosessointia, jonka avulla opittu varastoidaan kesto-
muistiin?

Aikaisemmat laboratoriotutkimukset, jotka vaativat mitattavaksi ”puhdasta” oppimista ja jotka pitävät aikaisemmin opittuja kokemuksia häirötekijöinä kokeissa, antavat itse asiassa kovin vähän käytännölliselle didaktikalle ja sen kehittämislle. Paradigman muutos ärsykereaktio-tutkimuksesta tietojenkäsittelysysteemiajatteluun on sen sijaan häivyttänyt rajaa oppimis- ja muistamistutkimuksen väliltä ja on myös huomattavasti helpompaa nähdä käytännöllisiä soveltamismahdollisuuksia näille tuloksille.

Vanhat ihmiset ja muistitekniikat

Aikaisemmat oppimistulokset osoittavat esimerkiksi, että keski-ikäiset ja vanhemmat ihmiset oppivat jotakin uutta paremmin, jos heille riittävän selvästi etukäteen osoitetaan, mihin oppiaineksen ominaisuuksiin heidän tulisi kiinnittää erityistä huomiota (Arenberg ja Robertson-Tchabo 1977). On myös osoitettu, että vanhemmilla ihmisillä on pyrkimys välttää spontaania muistitekniikan, mnemoniikan, hyväksikäyttöä (välttääkseen muistinsa ylikuormittamista?). Ne muistitekniikan keinot, joita vanhat ihmiset käyttävät ovat usein sen tyyppisiä, että ne pikemminkin hämmentävät oppimistilannetta kuin edesauttavat sitä (Hulicka ja Grossman 1967).

Silloin kun oppimateriaali itsessään luo mahdollisuuden visuaalisten apuvälineiden käyttöön, ne selvästi helpottavat omaksumista. Kaikilla ikäryhmillä näyttää olevan hyötyä tästä, mutta vaikutus on selvästi suurempi vanhemmilla ikäryhmillä (Rowe ja Schore 1971). Sen lisäksi, että vanhemmat ikäryhmät käyttävät harvempia visuaalisia ja verbaalisia apukeinoja, he myös käyttävät vähemmän hyväkseen kertausta vahvistaakseen oppimaansa (Rowe ja Schore 1971).

Vanhusten on myös havaittu järjestävän uutta oppiainesta eri tavalla kuin nuorten (Arenberg ja Robertson-Tchabo 1977). Oppiaineksen rakenteen selkeys helpottaa myös opitun mieleenpalauttamista. Tästä tietenkin hyötyvät kaikki ikäryhmät (Craick 1977).

Positivistinen tutkimusote on johtanut trivialisoitumiseen

Edellä esitetty yleiskatsaus vanhenemista koskevasta oppimispsykologisesta tutkimuksesta osoittaa selvästi, että tällä hetkellä käytettävissä on ainoastaan hajatietoja niistä keskeisistä kysymyksistä, jotka liittyvät vanhusten oppimismahdollisuuksiin.

Pääosa kokeellisista tutkimuksista on perustunut luonnontieteellisesti orientoituneisiin tutkimusparadigmoihin. Tutkimukset ovat koostuneet laboratorioskokeista, joissa yksinkertaisia käyttäytymismalleja tutkitaan hyvin kontrolloiduissa olosuhteissa. Tutkimusten sisäinen validiteetti on pikkutarkasti taattu. Sen sijaan kysymystä tutkimusasetelmien ulkoisesta validiteetista ja yleistettävyydestä ei ole riittävässä määrin otettu huomioon.

Se positivismin perusidea, että tutkimus asettaisiin etenee tarkoin tehdyistä yksinkertaisten ilmiöiden ja organismien tutkimuksista monimutkaisempiin, on johtanut siihen, että suhteellisesti merkityksettömiä, mutta hyvin kontrolloituja tutkimuksia edelleen pidetään tieteellisesti arvokkaimpina. Kohtalokkainta tässä ajattelutavassa on se, että tutkimuksessa itse asiassa harvoin myöhemmin uskalletaan ottaa tätä askelta kohti kompleksisempia prosesseja ja kaikkein vähiten kohti sellaisia tutkimuksia, joissa pyrittäisiin selvittämään inhimillisten kykyjen ilmenemistä käytännössä. "Elävässä elämässä" ongelmaa ei nähdä enää riittävästi rajattuna, mahdollisuudet kontrolliin alenevat ja kausaliteettiyhteydet tulevat epäselviksi.

Psykologisen tutkimuksen trivialisointiminen, johon positivistinen pyrkimys on johtanut, on osoittanut erityisen hedelmättömäksi silloin, kun tutkitaan ihmisen kognitiivisia motiiveja ja oppimista.

Behavioristiset ja reduktionistiset tutkimustavat kapeuttavat tutkimusta liiaksi. Tietenkin ihmisen psyykkisiä prosesseja on tutkittava tarkoin ottaen huomioon, kuinka ihmiset todella käyttäytyvät, ei ainoastaan sitä, kuinka ihmiset ajattelevat tai tuntevat. Mutta jos eksaktisuuden ajatus ja täsmällisten havaintojen vaatimus johtavat siihen, että inhimillistä motivaatiota oppimiseen mitataan vapaiden rasvahappojen määränä tai kemiallisten aineiden vaikutuksena oppimistilanteeseen, jo koeseitelma osoittaa, että näiden tutkimustulosten soveltamisessa käytännölliseen vanhuuspedagogiikkaan tulee olemaan ongelmia. Fysiologiset muuttujat voivat sisältyä psykologisiin tutkimuksiin kontrollimuuttujina, esimerkiksi aktivaatiotasoa mitattaessa. Jos kuitenkin syyt, jotka saavat ihmiset opiskelemaan vanhoilla päivillään ovat psykologisia, heidän motivaationsa oppimistilanteissa ei selviä fysiologisten mittausten avulla. Rärkeimpiä esimerkkejä oppimismotivaatiota koskevasta "nonsense -tutkimuksesta" ei ole tämän katsauksen yhteydessä otettu edes esiin. Osa näistä tutkimuksista rakentuu sille, kuinka nälkiintyneet hiiret juoksevat tai uivat läpi labyrinttien (Elias ja Elias 1977).

Tutkimusmenetelmät ovat diskriminoineet vanhuksia

Monet tässä katsauksessa käsitellyt oppimistutkimukset kärsivät siis siitä, että useimmat tyyppillisesti inhimilliset ilmiöt koetaan häiriömuuttujina tutkimusten kannalta ja sen vuoksi ne pyritään eliminoimaan pois. Ajatus, että

voitaisiin löytää perustava, kaiken takana oleva "puhdas" oppimisprosessi, on selvästi eräs positivismin harhoja. Inhimillinen oppiminen on erityisen monimutkainen prosessi. Saattaa olla, ettemme voi tutkia sitä tieteellisesti valiidilla tavalla, jollemme ota ainakin seuraavia variaabeleita ja niiden yhteisvaikutusta huomioon tutkimuksessa: Opettajan luonteenpiirteet, oppijan luonteenpiirteet, opittavan aineksen ominaisuudet ja ne olosuhteet tai se psyykinen miljö, jossa oppiminen tapahtuu. Myös opiskelijan elämäntilanne ja sosiaaliset olosuhteet sekä tarjolla olevat opiskelumahdollisuudet vaikuttavat aikuisen oppimismahdollisuuksiin.

Yksidimensionaalinen tutkimusote, johon yhtyy kaiken varjostava mittavuuden, kvantitatiivisuuden vaatimus, asettaa sekin hedelmättömällä tavalla rajoituksia kokeellisille tutkimusasetelmille. Oppimista ei pitäisi mitata ainoastaan oikeiden tai väärin vastausten määränä tai oppimiseen ja mieleenpalauttamiseen käytettynä aikana. Nykyään tiedämme, että ne tutkimukset, joissa on aikarajoitukset, diskriminoivat eniten vanhempia ikäryhmiä. Nopeuden vaatimus tulee vielä epämielikkäämmäksi, jos otamme huomioon sen, että ajan käytön vapaushan on ehkä vanhusten suurin yhteinen resurssi.

Sama diskriminointi tulee esiin vaatimuksessa pikkutarkan muistitiedon oppimisesta. Vanhuksilla on vaikeuksia mekaanisten, merkityksettömien asiatiertojen hallinnassa, kun taas he selviytyvät huomattavasti paremmin järjestelmällisten ja mielekkäiden kokonaisuuksien hallinnassa. Nykyisen kehityksen myötä tulee yksittäisten faktojen opiskelu yhä vähemmän relevantiksi kaikille ikäryhmille.

Se kuinka paljon informaatioteoreettisella kin paradigmalla saadut tiedot vanhempien ikäryhmien erityisestä oppimisstrategiasta todella riippuvat sisäisistä vanhenemismuutoksista ja kuinka paljon ne riippuvat kohorttieroista, on myös avoin kysymys. Paradigman muutos oppimistutkimuksessa ei ole kuitenkaan vielä johtanut muutokseen perusmetodien kehittämisessä. Kaikki tässä luetellut tutkimukset ovat poikkileikkaustutkimuksia luonteeltaan. Siten me emme tosiasiassa tiedä, johtuvatko ne vanhojen ihmisten taipumukset, etteivät he spontaanisti löydä olennaisia piirteitä oppimateriaalista ja etteivät he käytä apukeinoja tai osaa organisoida ja toistaa oppiainesta, normaalista vanhenemisestä vai riippuvatko nämä seikat siitä, että useimmilla vanhuksilla on paljon vaatimattomampi koulutustaus-ta kuin nuoremmilla ikäryhmillä (Johansson 1982).

Me tarvitsemme nyt tutkimusmetodeja, jotka eivät vain kuvaile ikäryhmäeroja eri sukupolvien välillä, vaan jotka ottavat huomioon myös sosiaalishistorialliset olosuhteet ja jotka todella antavat meille tietoa koko elämänkaaren aikana tapahtuvasta kehityksestä.

Lähteet:

- Arenberg, D.: Anticipation interval and age differences in verbal learning. *Journal of Abnormal Psychology*, 1968, 70, 419—425.
- Arenberg, D.: Age differences in retroaction. *Journal of Gerontology*, 1967, 22, 88—91.
- Arenberg, D. & Robertson-Tchabo, E.A.: Learning and aging. In J.E. Birren & K.W. Schaie: *Handbook of the psychology of aging*. New York: van Nostrand, 1977.
- Berg, S. & Ruth, J.—E.: Psykologisk forskning om intelligens och kreativitet. *Nordisk Psykologi*, 1982, 34, 275—289.
- Botwinick, J.: Learning in children and older adults. In L.R. Goulet & P.B. Baltes: *Life-span developmental psychology: research and theory*. New York: Academic Press, 1970.
- Botwinick, J.: Aging and behavior: a comprehensive integration of research findings. New York: Springer, 1973.
- Botwinick, J. & Kortensky, C.: Age differences in the acquisition and extinction of the GSR. *Journal of Gerontology*, 1960, 83, 83—84.
- Braun, H.W. & Geiselhart, R.: Age differences in the acquisition and extinction of the conditioned eyelid response. *Journal of Experimental Psychology*, 1959, 57, 386—388.
- Canestrari, R.E.: Paced and self-paced learning in young and elderly adults. *Journal of Gerontology*, 1963, 18, 165—168.
- Canestrari, R.E.: The effects of commonality on paired-associates in two age-groups. *Journal of Genetic Psychology*, 1966, 108, 3—7.
- Craick, F.I.M.: Age differences in Human memory. In J.E. Birren & K.W. Schaie: *Handbook of the psychology of aging*. New York: van Nostrand, 1977.
- Eisdorfer, C.: Verbal learning and response time in the aged. *Journal of Genetic Psychology*, 1965, 107, 15—22.
- Eisdorfer, C.: Arousal and performance: experiments in verbal learning. A tentative theory. In G.A. Talland: *Human aging and behavior*. New York: Academic Press, 1968.
- Eisdorfer, C., Nowlin, J. & Wilkie, F.: Improvement of learning in the aged by modification of autonomic nervous system activity. *Science*, 1970, 170, 1327—1329.
- Eisdorfer, C., Axelrod, S. & Wilkie, S.: Stimulus exposure time as a factor in serial learning in an aged sample. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 594—600.
- Elias, M.F. & Elias, K.E.: Motivation and activity. In J.E. Birren & K.W. Schaie: *Handbook of the psychology of aging*. New York: van Nostrand, 1977.
- Gilbert, J.G.: Memory loss in senescence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1941, 36, 73—86.
- Hulicka, J.M. & Grossman, J.L.: Age-group comparisons for the use of mediators in paired associate learning. *Journal of Gerontology*, 1967, 22, 46—51.
- Houle, C.O.: *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press, 1961.
- Isomaa, U. & Ruth, J.—E.: *Forskning om åldrandet. Psykologiska rapporter*, Åbo Akademi, 1978, 14.
- Johansson, B.: Inlärning, minne och åldrande. En kunskapsöversikt. *Rapporter från Institutet för Gerontologi i Jönköping*, 1982, 46.
- Monge, R.H. & Hultsch, D.: Paired-associate learning as a function of adult age and the length of the anticipation and inspection intervals. *Journal of Gerontology*, 1971, 26, 157—162.
- Morstain, B.R. & Smart, J.C.: Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, 1974, 24, 83—98.
- Powell, A.H., Eisdorfer, C. & Bogdonoff, M.D.: Physiological response patterns observed in a learning task. *Archives of General Psychiatry*, 1964, 10, 192—195.
- Rowe, E.J. & Schore, M.: Item concreteness and reported strategies in paired associate learning as a function of age. *Journal of Gerontology*, 1971, 264, 470—475.
- Though, A.: Why adult learn: a study of the major reasons for beginning and continuing a learning project. *Monographs in Adult Education*, Ontario institute for studies in Education, 1968, 3.
- Walsh, D.A.: Age differences in learning and memory. In D.S. Woodruff & J.E. Birren: *Aging: scientific perspectives and social issues*. New York: van Nostrand, 1975.

Urakehitysteorian evoluutio

Robbins, Paula I. 1983. Urakehitysteorian evoluutio. Aikuiskasvatus 3, 1, 15–18. — Artikkelin on katsaus yhdysvaltalaiseen uratutkimukseen ja ammatinvalinnanohjauksessa käytettyjen testien kehitykseen. Artikkelissa esitellään aikuisiin kohdistuneita sosiologisia ja psykologisia tutkimuksia sekä uravalinnan teorioita.

Yleistä

Suomen Akatemian tuella minulle avautui tilaisuus toimia syyslukukaudella 1982 Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osaston vierailavana luennoitsijana aiheenani aikuiskasvatus. Tuolloin pidin paitsi Helsingissä myös Tampereen ja Joensuun yliopistossa luentosarjan aikuisten ura- ja psykologista kehitystä koskevien teorioiden evoluutiosta tällä vuosasadalla rajoittaen tarkastelun pääasiassa kehitykseen Yhdysvalloissa. Olen ottanut mielihyvän vastaan minulle osoitetun pyynnön laatia luentojen pohjalta artikkelin ja esitän seuraavassa lyhyen ja näin ollen pakostakin vain hahmotelmaksi jäävän erittelyn aikuisia koskevien urakehitysteorioiden evoluutiosta. Sen tarkoituksena on toimia oppaana niille, jotka ehkä mielellään perehtyisivät alaan tarkemminkin; artikkeliin liittyy bibliografia (julkaistaan seuraavassa numerossa).

Nykyisessä kehitysvaiheessaan urateorioita ei voida vielä kutsua teorioiksi sanan perinteisessä merkityksessä eivätkä ne myöskään täytä luonnontieteen teoriatteille asetettamia vaatimuksia. Ne eivät ole deterministisiä, syyn ja seurauksen ilmaisevia, eikä niitä näin ollen vielä voida käyttää hyväksi ennustettaessa käyttäytymistä. Nämä teoriat jäävät toistaiseksi vain erillisiksi palasiksi. Ne ovat kontingenssiteorioita, jotka tuovat esiin useiden muuttujien joukossa ilmeneviä malleja ja muuttujien välisiä suhteita. Ne on kehitetty pääasiassa tutkimalla keski- tai ylempää keskiluokkaa edustavia amerikkalaisia pieninä kohderyhminä. Usein tutkittavat ovat olleet yliopisto-opiskelijoita ja tavallisesti miehiä. Kyseisiä teorioita olisi testattava huomattavasti laajemmilla populaatioilla, eri maissa ja eri kulttuureissa,

kronologisesti eri ikäkausina edustavilla ihmisillä ja myös naisilla. (Tulen mielenkiinnolla seuraamaan Yrjö-Paavo Häyrysen ja hänen työtoveriensa raportointia Joensuun yliopistosta). Oli miten oli, teorian on saatava alkunsa jossain ja me olemme nähneet hämmästyttävän kehityksen tapahtuneen viimeisten 75 vuoden aikana. Jo tässä vaiheessa urateoriat voivat olla hyödyksi toimimalla osana aikuiskasvatustyön ja ammatinvalinnanohjauksen perustaa.

Yhdysvaltojen ammatinvalinnanohjauksen historiaa

Varhaisimpien urakehitysteorioiden laatijoina olivat ammatinvalinnanohjaajat, jotka pyrkivät kuvaamaan työssään havaitsemaansa käyttäytymistä. Ensimmäinen nimenomaan ammatinvalinnanohjaajana dokumentoitu henkilö Yhdysvalloissa oli Frank Parsons -niminen Bostonissa työskennellyt Nuorten Miesten Kristillisen Yhdistyksen sosiaalityöntekijä. Vuonna 1909 hän julkaisi kirjan *Choosing a Vocation* (ammattin valitseminen), joka kuvasi hänen ”luonteenpiirre- ja faktorteoriaansa” ammatinvalinnanohjauksesta.

Hän kannatti seuraavien kolmen vaiheen käyttöä ohjaustoiminnassa: yksilön arviointi, ammatteihin liittyvän tiedon jakaminen ja yksilön ohjaaminen hänelle sopivaan työhön. NMKY harjoittaa yhä maanlaajuista ammatinvalinnanohjaustoimintaa ja samoin tekee myös Jewish Vocational Service-järjestö (juutalaisten ammatillisia palveluja välittävä järjestö). Näistä organisaatioista ammatinvalinnanohjaus levisi aikoinaan nopeasti oppikouluihin ja yliopistoihin.

Ihmisyksilöiden luonnetta koskeva analyysin osuutta lisäsivät niin psykometrian etene-

minen kuin myös sellaisten testien kuin Termanin kehittämän Stanford-Binet-testin ja E.K. Stronging 1930-luvulla kehittämän Strong Vocational Interest Blank-testin käyttöönotto. Teollisuuspsykologian laajeneminen, joka lähti liikkeelle vuonna 1912 F.W. Taylorin tuolloin julkaistun teoksen *The Principles of Scientific Management* (tieteellisen liikkeenjohdon periaatteet) ansiosta, oli myös tärkeä tekijä kasvavassa ammatinvalinnanohjausliikkeessä. Funktionaalista ammattikuva-analyysiä pyrittiin käyttämään hyväksi määrittäessä, mitä kykyjä kunkin työn suorittajalta edellytetään.

Näitä pyrkimyksiä kannusti eteenpäin Franklin D. Rooseveltin sosiaalinen ja taloudellinen uudistusohjelma suuren laman massiivisen työttömyyden kurissapitämiseksi. Työvoimaministeri Frances Perkins, joka oli maan ensimmäinen naisministeri, perusti työvoimapolittista tilastointia varten oman osaston, joka on vastuussa vuodesta 1939 lähtien ilmestyneen *Dictionary of Occupational Titles*-teoksen (ammattinimikehakemisto) laadinnasta. Tämä hakemisto pohjautuu funktionaalisen ammattikuva-analyysin käsitteeseen ja sen viimeisimmässä painoksessa luetteloidaan noin 20 000 työnimikettä. Yhdysvaltain liittohallitus myönsi vuonna 1938 ensi kerran varoja ammatinvalinnanohjaajien koulutukseen ja tukemiseen. Samanaikaisesti liittovaltio loi myös oman työllisyyspalveluiden koordinoimista huolehtivan järjestelmänsä, joka tuo jokaista amerikkalaista riittävän lähelle paitsi työttömyyskorvauksia maksavan myös samalla neuvontaa ja toimipaikkainformaatiota (nykyisin tietokoneiden avulla) antavan toimiston.

Toisen maailmansodan aikana perustettiin yleinen soveltuvuustestiosasto, the General Aptitude Test Battery, avustamaan sotilaiden oikeassa sijoittelussa. Nyt se on laajassa käytössä monenlaisen työhön testauksen piirissä. Työvoimaministeriö julkaisi myös ensimmäisen kerran *Occupational Outlook Handbook* -käsikirjan vuonna 1949. Se sisältää useiden eri ammattien kuvauksia ja ennustaa uuden työvoiman tarvetta aloittain.

Sodanjälkeisinä vuosina alettiin lisääntyvässä määrin tunnustaa persoonallisuusdynamiikan tärkeys uravalinnassa. Sotaveteraanihalinnon piiriin perustettiin toimistoja hoitamaan palaavien veteraanien asioita ja auttamaan heitä löytämään asianmukaista työtä. Bernard Haldane keksi tuolloin joitakin veteraanien ammatinvalinnanohjauksessa hyödyllisiä menetelmiä ja perusti myöhemmin yksityisen ammatinvalinnanohjaustoimistojen ver-

koston, joka on toiminut menestyksekkäästi sekä Yhdysvalloissa että muualla. Ihmiset maksavat useiden tuhansien dollareiden suuruisia summia Haldanen ammatinvalinnanohjaajien palveluksista.

Uravalinnan teorioita

1. Differentialistiset

Monet uravalintaa tutkineet teoreetikot ovat osoittaneet, että uran valinta on osin jopa todistettavasti tietyssä suhteessa yksilöllisten persoonallisuuspiirteiden eroihin. Anne Roe, joka tutki taiteilijoiden ja huomattavien tiedemiesten persoonallisuuspiirteitä, kehitti teorian, joka pyrkii selittämään geneettisten tekijöiden ja varhaislapsuuden kokemusten ja myöhemmän ammatillisen käyttäytymisen välistä suhdetta. Hänen työnsä perustana olivat psykoanalyttinen teoria ja Abraham Maslow'n tarvehierarkia. Toiset psykoanalyttiset teoreetikot ovat osoittaneet, millä tavoin identifikaation ja sublimaation käsitteet ilmenevät ammatillisissa valinnoissa. Esimerkiksi teurastajat ja lääkärit saattavat sublimoida sadistisia ylläkyitä yhteiskunnallisesti hyväksyttävillä tavoilla. Yleisten persoonallisuuspiirteiden suhde suoriutumismotivaatioon, epäonnistumisen pelkoon ja halun hyväksyä riskejä näyttävät tarjoavan hyödyllisen kehityksen, jonka pohjalta voidaan ennustaa ammattiin liittyvien tapahtumien kulkua yksilön elämässä. Muut psykologit ovat tutkineet erilaisia responssi- ja oppimistapoja ja niiden suhdetta uravalintaan. Krumholtz on hahmotellut urakehityksen kokeellisen oppimisteorian ja Kolb on osoittanut, miten kognitiivinen tyyli vaikuttaa uravalintaan.

Persoonallisuusteoreetikoista merkittävin on ollut John Holland. Hänen teoriansa etuna ovat selkeys, yksinkertaisuus ja helppo testattavuus (joko hänen omalla Self-Directed Search-menetelmällä tai Strong-Campell'in Vocational Interest Blank-testillä). Hän on esittänyt hypoteesin, jonka mukaan meidän kulttuurissamme useimmat ihmiset voidaan luokitella kuuluviksi yhteen seuraavista kuudesta tyyppistä: realistinen, tutkiva, taiteellinen, sosiaalinen, yritteliäs tai konventionaalinen. Kukin näistä on teoreettinen tai ihannetyyppi, malli, joka kuvastaa mieltymyksiä, kiinnostuksen kohteita ja pystyvyyttä. Ihmisen kiinnostuksen kohteet ja kyvykkyys muodostavat tietyn hänelle ominaisen disposition, joka saa hänet ajattelemaan, tajuamaan asioita ja toimimaan tietyllä tavoin. Kullakin kuudesta tyyppistä on oma työympäristönsä ja ihmiset

yleensä etsivät mielellään itselleen ympäristön, jossa he voivat käyttää kykyjään ja taitojaan, tuoda ilmi mielipiteitään ja arvojaan sekä käsitellä mieleisiään kysymyksiä ja toimia haluumissaan rooleissa.

2. Kehitysteoriat

1950-luvulla kaksi ryhmää tutki uravalintaa kehityksellisestä näkökulmasta Columbia-yliopistossa. Ginzberg, Ginsburg, Axelrad ja Herma osoittivat, että uravalinta on kehitysprosessi, joka kestää 6—10 vuotta. Se on sarja suuressa määrin peruuttamattomiksi katsottavia ja toisiinsa liittyviä päätöksiä vuosien varrelta. Prosessi loppuu kompromissiin. He tutkivat kaksi eri poikaryhmää ja kuvasivat kolmea jaksoa näiden kehityksessä: mielikuvitusvaiheita sekä tunnustelevaa ja realistista vaihetta. He löysivät myös neljä tärkeää muuttujaa: todellisuustekijät, yhteiskunnalliset ja taloudelliset voimat, kasvatusprosessi, määräävät emotionaaliset tekijät ja yksilön arvot.

Donald Super tutki sitä, miten ihmisen minäkäsitys ilmenee hänen uravalinnassaan. Hänen työnsä perustui Charlotte Bühlerin ja Robert Havighurstin teorioihin. Hän erotti toisistaan kasvun, tutkimisen, vakiintumisen, säilyttämisen ja taantumisen prosessit. Yhdessä työtoveriensa kanssa hän aloitti erään, nyt jo 40 ikävuottaan lähestyvän poikaryhmän uramallitutkimuksen. Hänen työllään on ollut merkittävä vaikutus Yhdysvaltain urakasvatusliikkeissä ja myös urakypsyyssäkäsitteen kehittelyssä.

Aikuisiin kohdistunut tutkimus

Suurinta edistystä on viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana saavutettu ulotettaessa urapohdinta koskemaan keski-ikää ja myöhäistä aikuisuutta sekä tutkittaessa urakehitysprosessia ja sen rakennetta. Aikoinaan otettiin käyttöön jungilaiset diskontinueetti- sekä koko elämää koskevan kasvun ja muutoksen mahdollisuuksien käsitteet. Käsitteet rooli, viiteryhmä, odotukset, motivaatio ja uraidentiteetti tulivat tutkittaviksi. Suuressa määrin tämä työ on perustunut Erik Erikson'in määrittämiin kahdeksaan elämänvaiheeseen ja niiden keskeisiin tehtäviin.

Nämä tutkimukset jakautuvat kahteen ryhmään. Ensimmäistä voidaan kutsua "elinikäisen kehityksen näkemykseksi". Tätä ajatussuuntaa edustavat sellaiset henkilöt kuin Baltes, Schaie Brim, Riley ja Neugarten. Mukana

on lähinnä sosiologeja, jotka ovat kiinnostuneet tutkimaan aikuisten esittämiä rooleja. He vastustavat aikuisuuden jakamista eri vaiheisiin ja katsovat, että kasvu on individualistista, vaikka siihen usein heijastuukin voimakkaana sen ryhmän vaikutus, johon ihminen on syntynyt.

Toinen ryhmistä, aikuisten psykologinen tutkimus jakautuu puolestaan kolmeen alaryhmään. Niihin, jotka ovat kuvailleet aikuisiän kehitysvaiheita, kuuluvat Lawrence Kohlberg moraalista kehitystä koskevine tutkimuksineen ja Jane Loevinger egon kehitystä käsittelevine tutkimuksineen. Niihin, jotka ovat kuvanneet eri elämänvaiheita jaksoittain, kuuluvat Jung, Bühler, Havighurst, Erikson ja Levinson. Levinson on kuvannut eri jaksoja tarkimmin ja hän on antanut panoksensa sellaisten käsitteiden kehittelyyn kuin elämän rakenne, siirtymäkaudet, unelma ja myös kasvattajan osaa koskevaan pohdintaan. Joukko psykoanalyttikkoja on tutkinut aikuisten selviytymiskäyttäytymistä eri elämänvaiheissa. Heihin kuuluvat Elliot Jacques, Roger Gould ja George Vaillant.

Kaavio 1. Uratutkijoiden tutkimuskohteet

Uraa edeltävät vaiheet	Uravalinta — Holland
	Uravalintaprosessi — Ginzberg, Superkognitiivinen tyyli — Keen
	Oppimistyyli — Kolb & Plovnick, Krumholtz
Uran alkua	Psykoanalyttiset teoriat — Roe
	Autonominen työ — Mortimer & Lorence
	Elämän rakenteen kehittäminen — Levinson
Uran keskiosa	Kasvattajien tärkeys — Levinson, Schein, Henning & Jardim
	Ura-ankkurit — Schein
	Paneutuminen & sopeutuminen — Jung, Bailyn, Fisk
Uran loppuosa	Selviytymiskäyttäytyminen — Vaillant, Gould
	Keski-ikä kriisi — Jacques
	Siirtymäkaudet — Levinson
Uran loppuosa	Tuottavuus — Erikson
	Tavat, joilla uran keski- ja loppuosa mielletään — Hall, Levinson, Schein
	Integriteetti — Erikson
	Nuoret — vanhat — Neugarten

Yksilön elämänkaaren kriittiset vaiheet

Tolkki-Nikkonen, Mirja. 1983. Yksilön elämänkaaren kriittiset vaiheet. Aikuiskasvatus 3, 1, 18–21. — Artikkelissa tarkastellaan ihmisen elämäntapahtumaan, aikuisuuteen ja ikään vaikuttavia tekijöitä sekä sitä, miten ihmiset kokevat elämänsävaiheita, kriisivaiheita. Persoonallisuuden kehitysprosessin todetaan olevan aina yksilöllinen ja ainutlaatuinen tapahtuma.

”On kammottavaa ajatella, että elämämme on kertomus vailla juonta ja sankaria” (Osip Mandelstam). Yhtä kammottavaa on ajatella, ettei tässä jutussa ole mitään juonta, vaikka sen pitäisi olla seuraava: Yksilön elämänkaareen vaikuttavat yhteiskunnalliset ja historialliset tekijät ja vaikka ihmisten elämässä olisi sattunut samoja asioita, niiden merkitys on heille erilainen.

Ikä, sosiaalinen ja historiallinen aika

Ihmisen elämä kuvataan usein eräänlaisena kaarena: fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten voimavarojen kasvuna, huippuna ja heikentymisenä. Elämänvaiheet voidaan karkeasti peri-

odisoida lapsuuteen, nuoruuteen, aikuisuuteen ja vanhuuteen. Ikä sinänsä ei kuitenkaan selitä elämän eri vaiheita. Ajatellaan vaikkapa aikuistumista, jota voidaan tarkastella fyysiseltä ja psykologiselta kannalta eli onko biologisesti tai psyykkisesti kypsä, sekä kognitiiviselta ja sosiaaliselta kannalta eli miten vanhaksi itsensä tuntee ja onko saavuttanut tietyt sosiaaliset rajapyykit. Eri kriteerien mukaan aikuisuuden ikä vaihtelee. Puberteetin jälkeen sosiaalisilla tekijöillä on keskeinen rooli kehityksellisten muutosten säätelyssä. Esimerkiksi 20-vuotias taloudellisesti riippumaton ansiotyössä käyvä voi olla ”kehityksellisesti” vanhempi kuin samanikäinen opiskelija, joka asuu vanhempiensa luona. Mutta jos opiskelija on naimisissa, on aikuisuuden määrittely ongelmallisempaa.

Ura organisaation puitteissa

Jokainen uusi edistysaskel ura-käsitteen ymmärtämisen tiellä on mahdollistunut siten, että jo olemassaolevaa tietoa on tarkasteltu uudesta näkökulmasta. Tuoreimpia tuloksia ovat tuoneet esiin liike-elämän hallintotehtäviin valmistavissa oppilaitoksissa työskentelevät organisaatiopsykologit, jotka ovat tutkineet uraaniissä organisaatioissa, joissa suurin osa ammattiurista luodaan.

Edgar Schein on tarkastellut sosialisatioprosessia organisaation sisällä ja kehittänyt käsitteen ura-ankkuri. Kyseessä on jatkuvasti kehittyvä käsite, joka saa sisältönsä työtilanteesta tapahtuvan realiteettitilauksen kautta ja joka

pohjautuu itse koettuihin lahjoihin ja kykyihin, motiiveihin ja tarpeisiin, asenteisiin ja arvoihin. Se on tulos yksilön ja hänen ympäristönsä välisestä vuorovaikutuksesta. Lotte Bailyn on tutkinut työhön paneutumisen astetta, käsitettä joka on tärkeä sekä miesten että naisten ammattiuraa ajatellen. Mortimer ja Lorence sekä Kohn ovat suorittaneet joitakin mielenkiintoisia tutkimuksia työympäristön suhteesta persoonallisuuteen. Rosabeth Moss Kanter ja Margaret Henning sekä Anne Jardim ovat tarkastelleet naisten uraa liike-elämän organisaatioissa.

Edellisen sivun kaavio perustuu Douglas Hall'in ajatuskehitelmiin ja on yhtenveto siitä, mitä olen aiemmin esittänyt. Se pyrkii havainnollistamaan, miten uratutkimuksen lohkot ovat sovitettavissa eri elämänvaiheisiin.

Aikuisuuden sosiaalisiksi rajapyykeiksi usein mainitaan kotoa lähtö, avioituminen, lapsen syntyminen ja työelämään siirtyminen. Nämä rajapyykit saavutettuaan ihminen saat-
taa kokea, että nyt sitten täytyy olla aikuinen. Eräs 19-vuotiaana avioitunut mies totesikin 10 vuotta jälkeinpäin: "Oli niin erilainen silloin, fossiili, vanhempi kuin nyt, suhtautui elämään haudanvakavasti. Muutti pois kotoa, tuli jonkinlainen rooli päälle, tässä sitä ollaan naimisissa oleva mies, pitäis yrittää, tässä elämässä pyrkiä, potkia eteenpäin".

Aikuisuuteen siirtyminen on viime vuosi-
taan verrattuna ajallisesti pidentynyt mm. siksi, että koulua käydään pidempään ja työelämään siirrytään myöhempään. On myös esitetty, että viime vuosisadalla siirtyminen lapsuudesta aikuisuuteen ja aikuisuudesta vanhuuteen olivat vähemmän jyrkkiä kuin nykyisin, mikä saattoi helpottaa yksilön elämäkukulussa jatkuvuuden tunnetta.

Ikä on kuitenkin siinä mielessä keskeinen, että ikävaiheisiin liittyy *sosiaalisia aikatauluja* siitä, milloin ja missä järjestyksessä eri elämäntapahtumat etenevät. Kaiken voi tehdä "ajallaan", liian "aikaisin" tai liian "myöhään". On aika siirtyä työelämään, avioitua, hankkia lapsia, siirtyä eläkkeelle ja jopa aika sairastua ja kuolla. Neugartenin termiä käyttäkseni sosiaalinen kello on ajoituksen päälähteitä säädellössään yksilön elämänkulkua ikään liittyvien rajapyykkien ja tapahtumien läpi (Kimmel 1974, 67). Tämän ilmiön tuottavat ikänormit (millainen käyttäytyminen missäkin iässä on sopivaa), ikärajoitukset (mm. oppivelvollisuuslaki, lapsityövoiman käytön kieltäminen, täysi-ikäisyys-, avioliiton solmimis- ja eläkkeelle siirtymisikä), ikästatus-
systeemi ja ikään liittyvät roolit. Kysymys on itse asiassa siitä, kuinka ihmisten tulisi tässä yhteiskunnassa elää.

Siitä, havaitsevatko ihmiset sosiaalista painetta noudattaa aikatauluja on saatu hieman ristiriitaisia tuloksia. Joidenkin tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, ettei painetta havaita ja toisten perusteella siltä, että ihmiset ovat tietoisia normeista ja paineesta, mutta he eivät välitä niistä. Ryder (1974, 77) puolestaan on väittänyt, että sosiaaliset aikataulut ovat niin syvällä elämässämme, että ne katoavat näkymättömiin, mikä on yksi niiden voiman päälähteistä. Toisaalta on havaittu, että elämäntapahtumien järjestys on tällä vuosisadalla tullut vapaavalintaisemmaksi ja nuoret eivät havaitse ikänormeja yhtä tiukasti kuin vanhemmat ihmiset (Kimmel 1974, 67).

Elämäntapahtumien ajoitus joka tapaukses-

sa vaihtelee eri yhteiskuntaluokissa ja eri historiallisina aikoina. Amerikkalaisissa tutkimuk-
sissa on mm. havaittu, että työväestöön kuuluvat ajoittavat keski-ikä ja vanhuuden aikaisemmaksi kuin keskiluokka. Työväestö näkee myös varhaisaikuisuuden vakiintumisen ja keskiluokka kokeilujen kaudeksi. Työväestölle elämäнкааri etenee jossain määrin nopeam-
massa tahdissa kuin ylempiin yhteiskuntaluok-
kiin kuuluvilla, sillä mitä korkeampi yhteis-
kuntaluokka sitä myöhempään ikävaiheeseen ajoittuvat koulunkäynnin lopettaminen, työ-
elämään siirtyminen, avioliiton solmiminen, lasten hankinta, isovanhemmuus ja työuran huippu (Neugarten 1968, 144—145).

Tietyissä olosuhteissa saattaa tosin olla vaikeaa elää kulttuurin normien mukaan, vaikka normit hyväksyisikin, koska ei ole resursseja noudattaa niitä. Vaikkapa lamakausi vakaan taloudellisen kasvun vaiheeseen verrattuna saattaa aiheuttaa muutoksia avioliiton solmimisessa ja ajoituksessa, lasten hankinnassa, opiskelussa ja tietenkin työllisyydessä ja nämä muutokset ovat erilaisia eri yhteiskuntaluokissa. Elämäнкааren mallit ja sosiaaliset aikataulut ovatkin erilaisia eri historiallisina aikoina. Ihmiset elävät, kehittyvät ja muuttuvat eri aikoina ja yhteiskunnan muutoksesta seuraa myös elämäнкааren mallien ja tärkeiden käännekohtien muuttuminen. Eri ikäluokilla, sukupolvilla on ollut erilaiset kehitysedellytykset ja elämänkulun reittien valinnan vapausaste on ollut erilainen. Viime vuosisadalla saattoi kolmekin sukupolvea elää suhteellisen samankaltaisessa muuttumattomassa yhteiskunnassa, jolloin sukupolvien välinen kuilukin lienee ollut pienempi. Sen sijaan tällä vuosisadalla syntyneet eri sukupolvet ovat eläneet täysin erilaisissa maailmoissa. Vuosisadan alkupuolella syntyneet ovat 1950-luvulla syntyneisiin verrattuna kokeneet kolme sotaa, lamakauden, yleislakon, avaruuden valloituksen, atomipommin keksimisen jne. Ikä onkin sijoitettava historialliseen yhteyteen. On aivan eri asia olla nuori esimerkiksi 1940-luvulla kuin 1980-luvulla. Myös samalla historiallisella tapahtumalla — esimerkiksi II maailmansodalla tai muuttoliikkeellä — voi olla hyvin erilainen merkitys riippuen siitä, missä elämänvaiheessa yksilö on (esim. nuori mies, äiti, lapsi).

Elämän käännekohdat

Elämänkulussa on tiettyjä kriisivaiheita, käännekohtia, joiden jälkeen muutos on välttämätön. Mutta minkä muutos? Mikä ihmisesä muuttuu? Leontjevin analyysiin perustuen voi vastata, että toiminta ja sen muuttuessa

myös persoonallisuus, jonka nimenomaan toiminta synnyttää. Leontjevin teoriassa motiivien hierarkian muoto on persoonallisuuden yksi parametri. Elämänkriiseissä on kysymys ennen kaikkea motivaatorakenteen muuttumisesta. Motiivien hierarkia muuttuu, syntyy uusia motiiveja ja samalla uusia toimintalajeja. Elämänprosessi onkin toimintojen kokonaisuus tai tarkemmin ilmaistuna vaihtuvien toimintojen järjestelmä.

Se todellinen kenttä, joka määrää ihmisen teot eli ole pelkästään fyysisesti läsnäoleva, mutta se on olemassa oleva vaikkapa vain illusorisesti. Yksilön tieto tästä olemassa olevasta edeltää aina sen muuttumista toiminnan määrittäjäksi. Todellisuus on myös olemassa ihmisen menneisyytenä ja hänen ennakoimanaan tulevaisuutena. Aikaisemmat vaikutelmat, tapahtumat ja teot saattavat vaihtaa panostaan persoonallisuudessa. Jokin aikaisemmasta häviää tai menettää mielensä, jokin toinen seikka menneisyydessä saattaa avautua aivan uudessa valossa tai jokin menneisyyden tapahtuma saatetaan torjua aktiivisesti. Tällaisia muutoksia tapahtuu jatkuvasti, mutta ne voivat myös keskittyä ja saada aikaan murroksen. Muutoksia tuottavat yksilön teot, toisinaan ulkoisetkin, kuten aikaisempien vuorovaikutussuhteiden katkeaminen, ammatin vaihto tai siirtyminen uusiin olosuhteisiin. (Leontjev 1977, 77, 171—172, 176—177).

Muutos, siirtymä voidaan määritellä katkoksi ihmisen elämänkaressa. Sillä on sekä objektiivinen että subjektiivinen merkityksensä. Kulttuurimme määrittelee siirtymiksi mm. kuoleman, syntymän, avioliiton solmimisen, paikkakunnan vaihdon, työpaikan vaihdon. *Subjektiivisuus* merkitsee yksilön omaa havaintoa tapahtumasta, tietoisuutta katkosta, joka vaatii muutosta joko tilanteen tai vaadittavan käyttäytymisen uutuuden tai molempien vuoksi (Adams et al. 1976. 5—6). Vain osalla ihmisen ympäristön objektiivisista ominaisuuksista on todellista vaikutusta hänen elämänsä, kehityksensä ja toimintaansa. Lisäksi on huomattava, että jollakin asialla, jonka objektiivisen merkityksen (esim. sairaus, kuolema) hyvin tiedostaa, ei ehkä tietyissä elämänvaiheissa ole merkitystä, se ei sisälly elämään eikä muuta sitä hiukkaakaan eikä hetkeksiäkään. Jossakin toisessa elämänvaiheessa sen mieli saattaa muuttua merkityksen pysyessä ennallaan. Elämäntapahtumilla on siis eri yksilöille erilainen persoonallinen mieli.

Tilanteen subjektiivinen arviointi näyttää eräiden sairastavuutta koskeneiden tutkimustulosten mukaan tärkeämmältä kuin itse ob-

jektiiivinen tapahtuma tai tilanne (esim. Thurlow 1970; Vinocur & Selzer 1975). Yksilön tulkinta jostakin tapahtumasta voi myös riippua sitä seuranneista muista tapahtumista tai hänen senhetkisestä emotionaalisesta tilastaan, ts. kullakin hetkellä menneisyyden eri puolet painottuvat vallitsevan tilanteen mukaan. Usein muutokset huomataan vasta jälkepäin. Ne näyttävät erityisiltä kriisikausilta, jotka ovat muodostuneet subjektiiviselle elämiselle käänteehteviksi elämänkulun kokonaisuuden kannalta.

Elämäntapahtumat ja muutokset ovat eri tavoin ennakoitavissa. Ne voivat olla tarkoituksellisia muutoksia, äkillisiä yllätyksiä tai yksilö voi vähitellen tiedostaa muutoksen. Jostakin tapahtumasta yksilö on itse vastuussa, joitakin muita hän ei pysty kontrolloimaan. Siirtymiä voi myös tarkastella sen perusteella, onko kysymyksessä jonkin saavuttaminen (työhönmeno, ylennys, avioituminen), jolloin täytyy löytää uusi identiteetti vai onko kysymyksessä jonkin menettäminen, jolloin on keskeistä päästä eroon menneestä (Adams et al. 1976). Sosiaaliisiin aikatauluihin liittyy se seikka, että tapahtumat sinänsä eivät välttämättä ole kriisiyttäviä. Sitä ovat lähinnä odottamattomat tapahtumat. Esimerkiksi leskeys 25-vuotiaana saatetaan kokea vaikeampana kuin aviero. Useimmissa tapauksissa elämän käännekohtat eivät ole varsinaisia kriisitilanteita, vaan kysymyksessä on normaali siirtymävaihe. Ongelmana on siirtymien ajoitus ja yhteensovittaminen.

Voisi myös olettaa, että erilaiset elämäntapahtumat (esim. sairastuminen) kärjistyvät normaaleissa siirtymävaiheissa. On jopa laskeuttu stressiarvoja elämän eri muutoksille ja arvioitu, kuinka monta muutosta ihmisen yhden vuoden kuluessa kestää. Muutoksia ei kylä ole järkevää vain formaalisti laskea yhteen eikä niiden kasautuminen välttämättä aiheuta kriisiä negatiivisessa mielessä. Tilanteen arviointi (esim. sen uhkaavuus) riippuu myös aikaisemmista kokemuksista vastaavanlaisista tilanteista sekä yksilön psykologisista resurssista (Lazarus 1966). Myös Chiriboga ja Dean (1978) havaitsivat, että jos ihminen pystyy hallitsemaan tilanteen, stressi voi aiheuttaa kasvua eli muutos ei välttämättä ole negatiivinen.

Kriisejä tarvitaan

Elämä voidaan kaaren sijasta nähdä myös tasaisena viivana, jossa toisinaan on pieni hypähdys — jos on. Hypähdykset eli kriisivaiheet antavat ihmiselle mahdollisuuden kasvuun ja kehitykseen. Kriisiin voi tietenkin myös reagoi-

da passiivisesti tai taantua sen seurauksena, mutta voi myös toimia aktiivisesti kohdatakseen sen ja nähdä siinä kasvun ja kehityksen mahdollisuuksia. Kehittyäkseen ihmiset tarvitsevat kriisejä, tasapainottomuutta ja jatkumattomuutta.

Se, mitä ihmiset ovat, määräytyy heidän toiminnastaan. Kehityksen myötä toimintojen piiri voi myös köyhtyä eikä ainoastaan laajentua. Yksilön objektiivisten kehitysmahdollisuuksien ja todellisten elämänolosuhteiden ristiriidasta voi olla seurauksena joko persoonallisuuden kehittyminen tai sen estyminen. Selitystä ei ehkä vaadikaan se, miksi ihminen muuttuu ja kehittyy, vaan se, että kehitys voi pysähtyä paikoilleen. Kehitykselliset ilmiöt ovatkin paremmin ja eritellymmin kuvattavissa, kun ne suhteutetaan elämänkaaren aikaisempiin osiin. Esimerkiksi vanhat ihmiset, joilla on passiivinen, "luopunut" elämäntyyli, ovat voineet päätyä siihen eri reittien kautta: toiset ovat todella luopuneet aikaisemmista toiminnoistaan, toisilla elämäntyyli on ollut passiivista aikaisemminkin elämänvaiheissa.

Yksi mahdollisuus kehitykseen lienee se, ettei noudata sosiaalisia aikatauluja. Ei alistu siihen, että tietyssä elämänvaiheessa täytyy toimia tietyllä tapaa. Tai ajattelee, että jossakin elämänvaiheessa voi todella tehdä jotakin, minkä muut ovat tehneet 10—20 vuotta nuorempina. Kaiken kaikkiaan näyttäisi olevan niin, että ihminen ei havaitse sosiaalisia aikatauluja silloin, kun hän niitä noudattaa. Ellei niitä noudata, ne hallitsevat koko elämää, sillä yksilö on tällöin poikkeava ja se saattaa pysähdyttää hänet pohtimaan elämäänsä ja mahdollisuuksiaan.

Loppulausahdus

Yksilön kehitystä voidaan ymmärtää vain muuttuvan henkilön ja hänen muuttuvan ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Persoonallisuuden kehitysprosessi pysyy

aina mitä suurimmassa määrin yksilöllisenä ja ainutlaatuisena. Se ei noudata ikäjatkumoa ja kehitys saattaa taantuakin. Se etenee täysin eri tavoin riippuen konkreettisista historiallisista olosuhteista ja yksilön kuulumisesta johonkin sosiaaliseen ympäristöön. Ihminen ei yhteiskunnassa vain kohtaa niitä ulkoisia ehtoja, joihin hänen täytyy toimintansa sopeuttaa, vaan inhimillisen toiminnan motiivit ja tavoitteet riippuvat näistä yhteiskunnallisista ehdoista (Leontjev 1977, 33, 78, 132, 175).

Kirjallisuus

- Adams, J., J. Hayes & B. Hopson. 1976. Transitions. Understanding and managing personal change. Martin Robertson & Company: Bath.
- Chiriboga, D.A. & H. Dean. Dimensions of stress: perspectives from a longitudinal study. *Journal of Psychosomatic Research* 22, 1978, 47—55
- Elder, G.H. Jr. 1978. Family history and the life course. T.K. Harevan (ed.), *Transitions. The family and the life course in historical perspective*. Academic Press: New York.
- Kimmel, D.C. 1974. Adulthood and aging. An interdisciplinary, developmental view. John Wiley & Sons, Inc.: New York.
- Lazarus, R.S. 1966. Psychological stress and the coping process. McGraw-Hill: New York.
- Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. *Kansankulttuuri*. Kuopio.
- Neugarten, B.L. 1968. Adult personality: toward a psychology of the life cycle. B.L. Neugarten (ed.). *Middle age and aging. A reader in social psychology*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Ryder, N.B. Comment on Robert Willis' economic theory of fertility behavior (ref. Elder 1978).
- Thurlow, H.J. Illness in relation to life situation and sick role tendency. *Journal of Psychosomatic Research* 15, 1970, 73—88.
- Vinokur, A. & M.L. Selzer. Desirable vs. undesirable life events: Their relationship to stress and mental distress. *Journal of Personality and Social Psychology* 32, 1975, 329—337.

Ikääntymiseen liittyvät koulutustehtävät

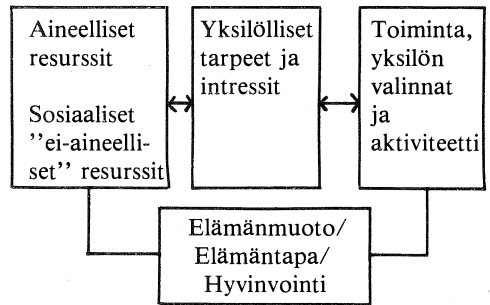
Sihvola, Tapani. 1983. Ikääntymiseen liittyvät koulutustehtävät. Aikuiskasvatus 3, 1, 22–25. — Artikkelissa tarkastellaan vanhenevan väestön koulutustarpeita ja -tavoitteita. Aikuiskoulutuksen tulisi kiinnittää lisääntyvää huomiota vanheneville tarkoitettujen opiskelumahdollisuuksien tarjoamiseen, vanhusten parissa työskentelevien henkilöiden kouluttamiseen, vanhenemiseen liittyvään asennekasvatukseen sekä eläkkeelvalmennukseen.

Neljännesvuosisata sitten tuskin mikään aikaansa seuraava koulutuspoliittinen julkaisu olisi pyytänyt artikkelia ikääntymiseen liittyvistä koulutustehtävistä. Viisikymmentä- ja kuusikymmentäluvulla koulutus nähtiin ensisijaisesti aineellisen hyvinvoinnin ja tuotannon kehittämisen välineenä. Iskulauseena oli: "Koulutukseen sijoitettu markka tuottaa suuremman koron kuin mikään muu tuotannollinen investointi". Vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana virinnyt keskustelu hyvinvoinnista, elämänlaadusta ja elämäntavasta on avartanut merkittävässä määrin näkemyksiä koulutuksen merkityksestä ihmisen koko elämän kaarelle. UNESCO:n suositus elinikäisestä kasvatuksesta ei sinällään vielä takaa, että koulutukselle olisi nähty myös ikääntymiseen liittyviä tehtäviä.

Keskustelu elämänlaadusta ei sinällään ole aivan uutta. Runsaat 1900 vuotta sitten Seneca kirjoitti kirjeissään: "Hyvää ei ole se, että elämme, vaan se, että elämme hyvin. Viisas ihminen elää siis niin kauan kuin hänen tulee elää, ei niin kauan kuin hän voi. Hän ottaa huomioon missä, kenen kanssa ja miten hän tulee elämään ja mitä hän tulee tekemään. Hän ajattelee aina elämänsä laatua, ei sen pituutta". Tähän Senecan kannanottoon voidaan lisätä gerontologian tuore tutkimustulos: mitä laadukkaampaa, koulutuksen, työn ja vapaa-ajan osalta monipuolisempaa ja rikkaampaa elämä on, sitä pitempi on todennäköinen elin-aika. Elämänlaatu- ja hyvinvointikeskusteluissa on koulutus usein mainittu hyvinvoinnin resurssina, keinona, jolla on mahdollista lisätä elämänlaatua. Elämäntarkastelun avulla voi-

daan koulutuksen merkitystä tästä ehkä vielä laajentaa, nähdä koulutus monipuolisempana, koko elämäntapaan ja elämänmuotoon vaikuttavana tekijänä eikä ainoastaan resurssina.

Elämäntapaa voidaan jäsentää esimerkiksi seuraavalla J.P. Roosin esittämällä kaaviolla:



Edelläolevaa kuviota tarkastellessa täytyy pitää mielessä, ettei se suinkaan ole tyhjiössä, vaan elämänmuoto ja elämäntapa toteutuu aina tietyn maailmankatsomuksen ja maailmankuvan sisällä. Näin yhteisesti hyväksymämme käsitykset ihmisenä olemisesta, yhteiskunnasta ja luonnosta luovat puitteet sille, mitä pidämme hyvänä elämäntapana, mikä on elämänlaatua. Tässä on myös ideologisia, maailmankatsomuksellisia eroja, yksilöiden, ihmisryhmien kulttuurien ja erilaisten yhteiskuntamuotojen kesken. Äärimmillään keskenään antagonististen ideologioiden käsitys siitä, mikä on hyvä elämä voi olla jopa täysin vastakkainen.

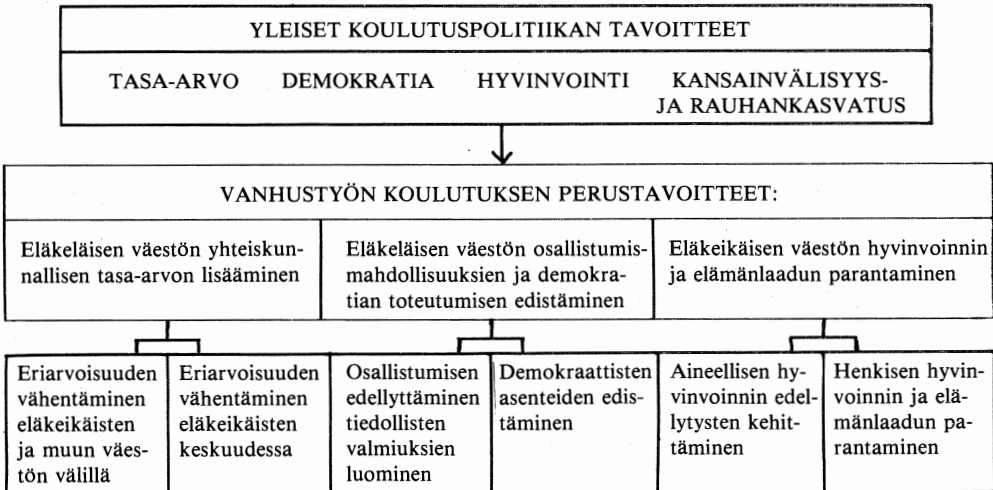
Tämän elämäntapatarkastelun puitteissa koulutus voidaan nähdä sen taustan luojana, niiden kulttuuriarvojen, maailmankatsomuksen ja ihmiskäsityksen siirtäjänä, jonka varas-

sa vallitseva näkemys hyvinvoinnista ja elämäntavasta muotoutuu. Koulutus on eräs resurssi, jonka avulla yksilöt voivat lisätä aineellisen ja sosiaalisen hyvinvointinsa edellytyksiä. Mutta koulutus on myös yksilölle keino tiedostaa omia tarpeitaan ja intressejään ja suhteuttaa niitä käytettävissä oleviin voimavaroihinsa. Edelleen yksilö voi koulutuksen avulla parantaa omia toimintaedellytyksiään käytettävissä olevien resurssien puitteissa sekä hahmottaa entistä paremmin aikaisempien toimintojensa ja valintojensa merkitystä elämässään sekä suunnata tulevaa toimintaansa tarkoituksenmukaisella ja tarpeitaan ja intressejään palvelevalla tavalla. Näin elämäntapakäsitteen kautta hahmotettuna elinikäinen koulutus saa aivan uudenlaista merkitystä. Tässä tarkastelus-

sa korostuu voimakkaasti yksilöllinen ihmisen itsensä kehittämismahdollisuus ja itsensä toteuttamistavoite, mikä tällöin jatkuu kautta koko ihmisen elämänkaaren aina myöhäisimpään vanhuusikään saakka.

Ikääntymisestä aiheutuvia koulutustarpeita tarkasteli vuosi sitten mietintönsä jättänyt opetusministeriön Vanhustyön koulutustyöryhmä myös yhteiskunnan yleisten koulutuspolitiikan tavoitteiden kannalta. Työryhmä määritteli vanhustyön koulutuksen kaikkien niiden tietojen, taitojen ja asenteiden opettamiseksi, joilla voidaan vaikuttaa vanhusten hyvinvoinnin ja elämisenlaadun paranemiseen. Vanhustyön koulutuksen tavoitteet työryhmä johti yleisistä koulutuspolitiikan tavoitteista oheisen kaavion mukaisesti:

Vanhustyön koulutuksen tavoitteet



Vanhenemisestä johtuvat koulutustehtävät

Vanhusväestön hyvinvoinnin edistäminen koulutuspolitiikan keinoin on mahdollista ainakin kolmella koulutussektoreilla.

Aikuiskoulutuksessa voidaan kehittää ja tarjota entistä enemmän *vanhuksille ja vanhuusikää lähestyville soveltuvia opiskelumahdollisuuksia* ja täten parantaa eläkeikäisten edellytyksiä osallistua täysipainoisesti muuttuvan yhteiskunnan eri toimintamuotoihin.

Erilaiset opintotilaisuudet tarjoavat myös tilaisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen sekä parempaan ymmärtämykseen eri ikäryhmien kesken. Tätä on korostanut myöskin UNESCO:n vuonna 1976 ai-

kuiskasvatussuositus, jossa on esitetty iäkkäiden henkilöiden aikuiskasvatustavoitteet. Niiden mukaisesti tulee pyrkiä: "1) antamaan kaikille kyky ymmärtää paremmin nykyajan ongelmia ja nuorempaa sukupolvea; 2) auttamaan iäkkäitä henkilöitä hankkimaan vapaaajan taitoja, vaalimaan terveyttään ja löytämään enemmän tarkoitusta elämälleen; 3) valmentamaan työelämän jättäviä henkilöitä asioissa, jotka koskevat eläkeiän ongelmia ja näiden ongelmien ratkaisutapoja; 4) luomaan työelämän jättäneille henkilöille paremmat mahdollisuudet ylläpitää fyysisiä ja henkisiä kykyjään ja osallistua edelleen yhteiskunnalliseen elämään sekä antamaan heille mahdollisuuksia paneutua opiskeluun ja toimintaan, joihin heillä ei ollut mahdollisuuksia työikäisinä". Suomalainen aikuiskoulutusjärjestelmä tarjoaa kylläkin varsin hyvät puitteet eläkeikäisten

koulutuksen järjestämiseen, mutta käytännön valmiudet, ohjaajien, opetussuunnitelmien ja oppimateriaalin osalta ovat heikot. Myös vanhusten oppimisedellytysten tutkimus ja tuntemus on hyvin vähäistä. Monet ennakkoluulot, jopa tietämättömyys vanhusten oppimisedellyksistä ja heille soveltuvista didaktisista ja pedagogisista järjestelyistä ovat usein esteenä toisaalta koulutustilaisuuksien järjestämisessä ja myös koulutukseen osallistumishalukkuudessa.

Toinen koulutussektori on *vanhusten parisesta toimivien työntekijöiden ja vapaaehtoisten koulutuksen kehittäminen*. Erityisesti sosiaali- ja terveydenhuollon piirissä työntekijöiden ammattitaidon kohentuminen ja monipuolistuminen heijastuu välittömästi vanhusväestön hyvinvointiin ja viihtyvyyteen. Tämä edellyttää riittävän vanhustietouden, gerontologisten oppisisältöjen, sisällyttämistä peruskoulutukseen yhtäläillä keskiasteen kuin korkeakouluasteen koulutuksessa niille ammattiryhmille, jotka joutuvat pääasiassa tai huomattavassa määrin toimimaan vanhusten parissa. Samoin tulisi näille ammattiryhmille luoda täydennyskoulutusjärjestelmä. Tätä on vastikään esitetty muunmuassa sosiaalihuollon ja lääkintöhallituksen työryhmämuistioissa. Parastaikaa on valmisteilla koulutussuunnitelma laitospaikkaisten täydennyskoulutukseksi yhteistyössä Vanhustyön Keskusliiton ja kunnallisten keskusjärjestöjen kanssa. Vapaaehtoisten avustajien, ystävien ja hyvin merkittävässä määrin vanhusten omaisten ja perheenjäsenten koulutus, valmennus ja tukeminen työnohjauksen muodossa luontuu parhaiten järjestöjen osalle, joskin aikuiskoulutusjärjestelmä voi tässä tarjota käyttökelpoisia koulutusväyliä.

Kolmas vanhusväestön hyvinvoinnin kannalta keskeinen koulutustehtävä on *koko väestön kohdistuva vanhenemiseen liittyvä koulutus ja asennekasvatus*. Tämä voisi tapahtua osin läpäisyperiaatteella peruskoulun ja keskiasteen oppilaitosten opetussuunnitelmien puitteissa ja osin aikuiskoulutusjärjestelmän ja tiedotusvälineiden kautta. Tavoitteena tulisi olla realistisen ja myönteisen käsityksen antaminen vanhenemisestä ja vanhuudesta.

Eräs merkittävä ja laaja-alainen ikääntymisestä aiheutuva koulutustehtävä on eläkkeellevalmennus. Eläkkeellevalmennus voisi olla luonteeltaan vanhempien ikäluokkien kansalaiskasvatusta, minkä puitteissa vanhuusikää lähestyvät voitaisiin perehdyttää heitä koskevaan sosiaaliturvaan, heille tarjollaoleviin terveys-, sosiaali-, virkistys- ja kulttuuripalveluihin. Informaation lisäksi eläkkeellevalmen-

nukseen tulisi sisältyä asennekasvatusta, jonka avulla luodaan edellytykset realistiseen ja myönteiseen suhtautumiseen vanhuuteen ja eläkeläisen rooliin. Terveyskasvatuksen avulla ikääntyvät voidaan perehdyttää ennalta vanhenemismuutoksiin sekä keinoihin terveillä elämäntavoilla, ruokavaliolla, liikunnalla ja muilla keinoin ennaltaehkäistä ennenaikaisia vanhuuden rappeutumisilmiöitä. Vanhustyön keskusliiton toimesta eläkkeellevalmennusta on kokeiltu kansalais- ja työväenopistojen puitteissa. Kuntokallio-Opisto on järjestänyt vuosittain 1—2 eläkkeellevalmennuskurssia viikon mittaisina kansanopistokursseina. Lyhytkestoisempaa eläkkeellevalmennuskoulutusta ovat järjestäneet eräät sivistysjärjestöt ja suurimmat eläkevakuutuslaitokset.

Kehittämistehtävät

Vanhuksille järjestettävän koulutuksen yhteydessä ovat eräät aikuiskoulutusviranomaiset esittäneet epäilyksiä siitä, että vanhuksille järjestetty kurssitoiminta ei luonteeltaan kuuluisi aikuiskoulutusjärjestelmän puitteisiin. Syynä tällaisiin epäilyksiin ovat olleet todennäköisesti eräiden kansanopistojen ja kansalais- ja työväenopistojen järjestämät eläkeläisten opintotilaisuudet. Aiemmin monien kansanopistojen eläkeläiskurssit olivat nimeltään virkistys- tai lomakursseja. Samoin eräiden kansalaisopistojen eläkeläisopintopiirien osalta saattoi olla aiheellista epäillä niiden olevan luonteeltaan pikemminkin sosiaalisia keskustelutilaisuuksia tai iltapäiväkahvihetkiä kuin varsinaisia opinnollisia tavoitteita sisältäviä koulutustilaisuuksia. Tulisi kuitenkin harkita, onko syytä vetää tiukkaa rajaa koulutuksen, vapaa-aikatoiminnan, sosiaalityön ja terveydenhuollon sektoreiden välille. Periaatteessa näiden alojen tavoitteita erityisesti vanhusten osalta voidaan pitää varsin yhtenevinä. Vanhustyön koulutustyöryhmä määritteli vanhuuspolitiikan tavoitteiksi: ”tyydyttää vanhusväestön perustarpeet sekä luoda edellytykset vanhojen henkilöiden persoonallisuuden kasvulle, itsensä toteuttamiselle, itsemääräämisoikeudelle ja sosiaaliselle osallistumiselle”. Tätä samaa perustavoitetta vanhusten osalta voidaan ajatella sekä aikuiskoulutuksen, vapaa-aikatoimen, sosiaalityötoimen ja terveydenhuollon pyrkivän toteuttamaan. Näiden toimintalojien erilainen lähestymistapa ei saisi olla esteenä niiden nykyistä joustavammalle yhteistoiminnalle. Jos virkistys- ja lomatoimintaan saadaan mukaan opinnollisia ja koulutuksellisia elementtejä, voi loman henkinen,

persoonallisuuden kehitystä ja itsensä toteutusta vahvistava merkitys siitä huomattavasti vahvistua ja tällä voi edelleen olla merkittävää vaikutusta vanhusten sosiaaliselle itsenäisyydelle ja selviytymiselle sekä ennaltaehkäisevää terveydenhuollollista vaikutusta. Nykyisin terveydenhuollon piirissä on yleistynyt näkemys, ettei terveydenhuolto ole pelkästään sairauksien hoitamista ja ennaltaehkäisyä vaan myös ihmisen kokonaiselämäntilanteen huomioottamista ja hänen tukemistaan itsenäisessä ja omatoimisessa selviytymisessä. WHO:n määritelmän mukaan tavoitteena voidaan pitää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edellytysten luomista kaikille ihmisille. Terveydenhuollon puitteissa voidaan erityisesti vanhusten osalta ennaltaehkäisevässä ja kuntouttavassa toiminnassa käyttää tällöin hyväksi erilaisia koulutuksen keinoja ja toisaalta koulutukseen silloinkin kun se ensisijaisilta tavoitteiltaan ei ole terveydenhuollollista voidaan sisällyttää sellaisia toimintamuotoja, jotka edistävät vanhusten fyysisistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä.

Koulutuksen, vapaa-aikatoimen, sosiaalitoimen ja terveydenhuollon rajankäynnissä on tietenkin ongelmana kustannusvastuun jakaminen näiden sektoreiden kesken. Tällöin taloudelliset seikat eivät kuitenkaan saisi olla tarkoituksenmukaisen ja mielekkään yhteistoininnan ja yhteisten kokonaistavoitteiden toteuttamisen esteenä. Tämä rajankäynti edellyttäisi avointa keskustelua ja yhteistyötä eri sektoreiden työntekijöiden kanssa ja ennakkoluulontota kokeilutoimintaa. Toisaalta on aivan

selvää, ettei kaikkea lomatoimintaa voida ryhtyä kustantamaan aikuiskoulutuksen valtion-apuvaroista, eikä toisaalta terveydenhuollon piirissä pystyä nykyisen vanhusten neuvolatoiminnan ja muun ennaltaehkäisevän terveydenhuollon puitteissa yhtäkkiä käynnistämään laaja-alaista terveystoimintaa, vaan siinä tarvitaan aikuiskoulutusinstituutioiden esimerkiksi kansalais- ja työväenopistolaitoksen ja kansanopistojen myötävaikutusta.

Yhteiskuntapolitiikka koulutus usein nähdään keinona kulttuurin siirtämiseksi, jatkuvuuden turvaamiseksi. Tässä mielessä vanhusten osallistumista koulutukseen ja koulutukselliseen vuorovaikutukseen nuorempien ikäluokkien kanssa ei ole vielä riittävästi otettu huomioon. Vanhukset muodostavat yhteiskunnassa hyvin merkittävän henkisen, kulttuuriperintöjen siirtymisen kannalta arvokkaan resurssin. Sukupolvien välisen vuorovaikutuksen lisääntymisellä voi olla olennaista merkitystä koko yhteiskunnan asenneilmastoon ja se voi edistää ihmisen elämänsä kaaren kokonaisuuden ymmärtämistä. Tällä voi olla suuriarvoinen merkitys nykyisen yhä sirpaloituneemman ihmiskäsityksemme ja yhä tiukemmin rooliutuvien sosiaalisten suhteiden uudelleen jäsentymiselle ja kokonaisemmalle hahmottumiselle. Luomalla paremmat edellytykset sukupolvien väliselle vuorovaikutukselle esimerkiksi aikuiskoulutusjärjestelmämme puitteissa, kulttuuritoiminnassa, muussa vapaa-aikatoiminnassa voimme löytää aivan uusia mahdollisuuksia inhimillisempään vuorovaikutukseen ja parempiin yhteisösuhteisiin.

FT Pekka Kuusi esittää 21.4.83 klo 13.00 tulevaisuuden haasteita aikuiskasvatukselle Helsingin ruotsinkielisessä työväenopistossa. Lisätietoja saa Vapaan sivistystyön yhteisjärjestöstä.

Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry. järjestää Turussa Åbo Akademin tiloissa **TUTKIJASYMPOSIUMIN 19.3.1983.**

Symposiumissa alustavat mm. FT Pirkko Niemelä, psykologi Kari Lahtela, ja Ph.D. Jan-Erik Ruth.

Tarkempia tietoja symposiumista antaa Jan-Erik Ruth, Kuntokallio-opisto, Östersundom, p. 90-8779807.

Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry

Kasvua ja vanhenemista käsittelevälle tutkimukselle on ollut tyypillistä, että elämänkaaren vaiheita on tarkasteltu erillisinä. Lapsuus ja nuoruus ovat muodostaneet yhden kokonaisuuden, joka on ollut erityisesti kehityspsykologien tutkimuskohteena. Gerontologit eli vanhenemisen tutkijat ovat puolestaan keskittyneet elämänkaaren loppupäähän ja pyrkineet selvittämään nimenomaan vanhenemiseen liittyvää problematiikkaa. Elämänkaaren vaiheista aikuis- ja keski-ikä ovat jääneet tutkimustoiminnassa selvästi vähäisimmälle huomiolle. Elämänkaaren keskiosa ei ole näyttänyt kiinnostavan tutkijoita läheskään samassa määrin kuin ääripäät. Vaikka tutkimuskohde elämänkaaritutkimuksessa eri tieteenaloilla on tavallaan sama, tieteiden välinen yhteistyö on näihin päiviin asti ollut varsin vähäistä.

Viime vuosina on kuitenkin tieteiden välinen yhteistyö kasvun ja vanhenemisen tutkimuksessa lisääntynyt. Toisaalta on alettu tehdä yhä enemmän pitkäaikaistutkimuksia aikaisempien poikkileikkaustutkimusten asemesta. Toisin sanoen elämänkaarta on ryhdytty tarkastelemaan sen pitkäaikaissuunnassa.

Yhtenä osoituksena tällä tutkimusalueella tapahtunees-

ta kiinnostuksen lisääntymisestä on uuden tieteellisen yhdistyksen syntyminen. Vuoden 1980 lopussa perustettiin tieteellinen yhdistys, Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry., jonka ensisijaisena tarkoituksena on koota yhteen kasvun ja vanhenemisen tutkimuksesta kiinnostuneita tutkijoita eri tieteenaloilta ja edistää tieteiden välistä yhteistyötä. Käytännössä tämä tapahtuu mm. konferensseja, seminaareja ja kokouksia järjestämällä sekä harjoittamalla ja tukemalla alan julkaisu- ja toimintaa. Muita keskeisiä alueita yhdistyksen toiminnassa ovat: osallistuminen alan kansainväliseen yhteistoimintaan, tieteellisen jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittäminen sekä yleensä yhteydenpito eri puolilla maata ja eri tieteenaloilla työskentelevien kasvun ja vanhenemisen tutkijoiden välillä.

Yhdistyksen puheenjohtajana on professori Eino Heikkinen (terveystieteen laitos, Jyväskylän yliopisto) ja varapuheenjohtajana professori Isto Ruoppila (psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto). Hallituksen muut jäsenet ovat Antti Hervonen (Tampereen yliopisto), Yrjö-Paavo Häyrynen (Joensuun korkeakoulu), Pertti Pohjolainen (Tampereen yliopisto), Jan-Erik Ruth (Kuntokallio-opisto), Tapani Sihvola (Kuntokallio-

opisto) sekä varajäsenenä Marja Jylhä (Tampereen yliopisto) ja Simo Koskinen (Tampereen yliopisto). Yhdistyksen sihteerinä toimii Harri Suominen (terveystieteen laitos, Jyväskylän yliopisto, 40100 Jyväskylä 10). Yhdistyksen toiminnasta kiinnostuneet voivat ottaa yhteyttä joko sihteeriin tai johonkin hallituksen jäseniin.

Vuoden 1981 marraskuussa Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry. järjesti Suomen Akatemian tuella Laukaassa seminaarin "Kasvun ja vanhenemisen tutkimusseminaari", johon osallistui noin 80 tutkijaa eri puolilta maata. Seminaarista on ilmestynyt seminaariraportti, jossa pääesitelmät on julkaistu. Vuonna 1982 yhdistys järjesti kaksi pienenmuotoisempaa symposiumia toisen toukokuussa Tampereella ja toisen marraskuussa Jyväskylässä. Seuraava tällainen symposiumi järjestetään Turussa maaliskuussa 1983. Kansainvälisestä toiminnasta mainittakoon, että yhdistys oli järjestämässä mm. Pohjoismaisiin tutkijakursseihin kuuluvaa seminaaria "Teoretiska och metodologiska frågor i den gerontologiska forskningen", joka pidettiin syyskuussa 1981.

Pertti Pohjolainen

YK:n ikääntymistä käsitellyt maailmankongressi

Yhdistyneiden Kansakuntien ikääntymistä käsitellyt maailmankongressi pidettiin Wienissä, Itävallassa 26.7.—6.8.1982.

Mukana oli edustajia YK:n 124 jäsenvaltiosta, YK:n eri

elimistä sekä YK:ssa neuvonantavan aseman omaavista hallitustenvälisistä organisaatioista ja etujärjestöistä sekä myös useita huomioitsijoita.

Kokouksen päätarkoituksena oli käynnistää kansainväli-

nen toimintaohjelma, jolla taattaisiin vanhoille ihmisille yhteiskunnallinen ja taloudellinen turva ja tarjottaisiin heille mahdollisuuksia antaa jatkuvasti oma panoksensa yhteiskuntansa kehittämiseen.

Ikääntyminen — aikuiskasvatuksen kohtalonkysymys?

Aikuiskasvatuksen kohtalonkysymyksenä voidaan pitää sitä, onko ihmisen kehittyminen ja oppiminen mahdollista myös aikuisiässä? Jos se ei ole, niin koko toiminnalta putoa pohja pois. Eri aikoina ja eri ihmisillä on ollut tästä kysymyksestä varsin erilaisia käsityksiä.

Suomen suurimmassa päivälehdessä oli vuoden alussa parin viikon välein kaksi mielenkiintoista ikään ja ikääntymiseen liittyvää kirjoitusta. Toisessa kirjoituksessa arvioitiin tunnettu, aikuiskasvatuksenkin alalla laakereita niittänyt, tiede- ja kulttuurinainen ikäänsä ja omaa elämänsä; toisessa taas vastaili tunnettu naistaiteilija merkkipäivähaastattelussaan omaa työtään koskeviin kysymyksiin.

Ensiksimmäinen totesi kirjoituksessaan, että "Tosiasiallisesti pääosa elämästäni on jo eletty. Ruumiini nesteiden ja kudosten muodosta-

ma elävä organismi on jo jättämässä minut. Päivittäin solujani kuolee enemmän kuin mitä uusia syntyy. Fyysisen kasvu ja uusiutuminen eivät anna enää nuoren voiman kaltaista dynaamisuutta... Voisin tietysti lohduttaa itseäni sillä, että fyysisen kasvun loputtua sitten alkaa se muodikas henkinen kasvu. Valitettavasti se on vain laiha osatotuus. Pääosa elämän antamasta mahdollisuudesta on henkisesäkin mielessä jo liki loppuun kulutettu... Käytännössä taas elämäkokemuksen ja saadun opetuksen istuttamat uskomukset, luulot ja varmat käsitykset, joihin nojaan, asettavatkin jo tässä vaiheessa ehdottomat rajat. Sen vuoksi mitä olen, monet asiat, jotka muille ovat mahdollisia, ovat minulta poissuljetut... Tässä vaiheessa tietää mitä tekee, ja tekee mitä tietää. — Ja jättää ajattelematta, että toiminnallinen tehokkuus, varma maku, asianhallinta, osaaminen,

Kokous kiinnitti huomiota 'ikäntyvien' väestöryhmien osuuden kasvuun. Korostuneesti tuli esiin, että maailmassa tulee vuoteen 2000 mennessä olemaan lähes 600 milj. yli kuusikymmenvuotiaista ihmistä ja että maapallon kaikilla alueilla tullaan kokemaan väestön ikääntymisilmiö. Tällaiseen arvioon antavat aihetta eliniän kohoaminen ja syntyvyyden väheneminen.

Kansainvälinen toimintaohjelma

Kokouksen merkittävin komitea käsitteli seuraavia ikääntymistä ja kehitystä koskevia asioita: a) kehityskysymykset suhteessa ikääntyvien yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja ikääntyvien rooli kehitysprosessissa; ja b) humanitaariset, ikääntyvän yksilön erityistarpeisiin liittyvät kysymykset, jotka koskevat esim. terveydenhuoltoa, sosiaalipalveluja, asumista, kasvatusta ja perhettä.

Työskentelynsä lopuksi konferenssi hyväksyi kansainvälisen toimintaohjelman, johon sisältyvät seuraavat tavoitteet: ohjelma pyrkii

- edistämään niiden taloudellisten, yhteiskunnallisten ja kulttuurillisten vaikutusten kansallista ja kansainvälistä ymmärtämistä, mitä väestön ikääntymisellä on suhteessa kehitysprosesseihin;
- edistämään ikääntymiseen liittyvien humanitaaristen ja kehityskysymysten ymmärtämistä kansallisella ja kansainvälisellä tasolla;
- ehdottamaan ja kannustamaan toiminnallisesti suuntautuvien periaatteiden ja ohjelmien toteuttamista, jotka pyrkivät takaamaan vanhoille ihmisille yhteiskunnallisen ja taloudellisen turvan ja antamaan heille mahdollisuuksia myötävaikuttaa kehitykseen ja jakaa sen mukanaantuuksia etuja;
- esittämään sellaisia vaihtoehtoisia väestön ikääntymistä ja vanhojen ihmisten tarpeita koskevia menettelytapoja ja vaihtoehtoisia ratkaisuja, jotka ovat sopuinnassa sekä kansallisten arvojen ja päämäärien että kansainvälisesti hyväksytyjen periaatteiden kanssa;
- rohkaisemaan maailman

väestön ikääntymisen kannalta tarkoituksenmukaisen kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen aikaansaamista ja edistämään alan kansainvälistä tietojen ja taitojen vaihtoa.

Toimintaohjelmaan sisältyneistä 48 suosituksesta 12 käsittelee nimenomaan kasvatusta ja koulutusta. Vanhojen ihmisten jatkuvan kasvatuksen tarve kytkettiin kokouksessa tieto- ja informaatiotietojärjestelmään, jonka vaikutuksesta myös vanhojen ihmisten tulisi päästä osallisiksi. Konferenssi suosittaa, että tulisi luoda sellaisia kasvatuksellisia ohjelmia, jotka näkevät ikääntyvät ihmiset opettajina ja tiedon, kulttuurin sekä henkisten arvojen välittäjinä.

Lähde: UNESCO Adult Education information notes No. 3/1982.

Vanhenemista on äskettäin käsitelty myös mm. seuraavissa julkaisuissa: The Unesco Courier, October 1982. The Fullness of Time. YK-tiedote 4/82. Harmaat pantterit. News Letter, 1982-2, The European Bureau of Adult Education. Adult Education and Retirement.

tietäminen ja arvojen asettaminen, uskominen ja luuleminen ovat vain oman rajoittuneisuuden kääntöpuoli. Näin se on.”

Jälkimmäinen — taidemaalari — toteaa, ”Kyllä mä itsekin ihmettelen, että olen yhä kuin teini-ikäinen — ja luovuus roihuaa”. Hän piti äskettäin laajan näyttelyn ja päätti, että se oli hänen viimeisensä. Päätös ei kuitenkaan merkinnyt työn lopettamista, päinvastoin. Tälläkin hetkellä hänellä on tekeillä pari teosta ja valoisat päivät tuovat lisää työntoa. Hänen mielestään inspiraation juuret liittyvät synnynnäiseen luovuuteen. ”Tekniikkaa voi opettaa, mutta kaiken muun on tultava sisältä käsin”. Nuoruuden työttömyyskokemusten ja vaikeuksien taitelija sanoo vaikuttavan hänen tunteisiinsa ja elämäntutkimukseensa edelleen.

Mielenkiintoiseksi nämä kirjoitukset tekee se, että ensimmäinen henkilö oli juuri täyttänyt 35 vuotta, jälkimmäinen 70 vuotta. Jälkimmäinen oli siis kaksi kertaa vanhempi kuin edellinen. Yhteistä näille naisille on se, että he ovat molemmat luovaa työtä tekeviä ja ilmeisen energisiä. Mistä sitten johtuu heidän erilainen suhtautumisensa ikään ja vanhenemiseen? Tähän on mahdotonta kirjoitusten perusteella antaa vastausta. Joitain arvailuja voidaan kuitenkin tehdä. Mahdollisesti edellinen on enemmän rationaalisesti ja luonnontieteellisesti suuntautunut ja hän korostaa näin yksipuolisesti vanhenemisen väistämättä mukanaantomia fysiologisia rappeutumismilmiöitä. Jälkimmäinen korostaa taas enemmän ihmisen henkistä puolta ja sen merkitystä elämässä. Tästä syystä hän ei anna fysiologisille muutoksille sellaista merkitystä kuin edellinen. Hän näkee myös selvästi ihmisellä olevan enemmän mahdollisuuksia persoonallisuutensa jatkuvaan kehittämiseen kuin edellinen.

Voidaan kysyä, onko edellinen kirjoittaja realistinen ja jälkimmäinen idealistinen? Edelleen voidaan kysyä, miten kummankin henkilön elämäntutkimus ja/tai senhetkinen ”sieluntila” on vaikuttanut kirjoitusten sävyyn?

Oli vastaus edellä esitettyihin kysymyksiin mikä tahansa, niin tosiasiaksi jää, että ikä voidaan kokea monella eri tavalla. Epäilemättä tämä kokeminen vaihtelee myös eri ikäkausina. Tietyissä kriisivaiheissa ihminen kokee helposti itsensä vanhemmaksi, kuin mitä varsinaisen ikä edellyttäisi. Seesteiset, tasapainoiset elämänvaiheet asettavat sen sijaan ikääntymisen paremmin oikeisiin suhteisiinsa. Eräs seikka joka varmasti vaikuttaa nykyisen aikuisväestön ikäkokemuksiin on tälle ajalle ominainen nuoruuden kohtuuton ihannointi. Tämä pitkälti mainosmiesten manipuloima ideaali saa monen aikuisen kokemaan itsensä fossiiliksi.

Jos ihmisen arvon mittana pidetään pelkkää fyysistä toimeliaisuutta ja aivosolujen lisääntymistä, niin on luonnollista, että ikääntyminen

koetaan pelottavana ja negatiivisena asiana. Maailman kehitys on kuitenkin kulkenut jatkuvasti siihen suuntaan, että fyysinen suorituskyky on menettänyt yhä enemmän merkitystään. Henkinen suorituskyky yhdistyneenä kokemuksen mukanaan tuomaan avarakatseisuuteen ja kykyyn kiteyttää moniaineksiset asia- ja arvokokonaisuudet muutamiksi todella tärkeiksi kysymyksiksi, on tullut yhä tärkeämmäksi. Tällaisten kykyjen kehitys kuuluu nimenomaan aikuisuuteen. Ikääntyminen ei voi siis olla pelkästään negatiivinen asia. Toisaalta tutkimustieto siitä, että aikuinenkin kykenee todella oppimaan uusia asioita ja kehittämään jatkuvasti itseään, antaa toivoa ja merkitystä myös elämän myöhäisemmille vaiheille. Se että oppiminen tapahtuu eri tavalla kuin nuoruudessa on jo taas eri kysymys.

Ihmisen persoonallisuuden kehittymisen kannalta kaikilla ikäkausilla on oma merkityksensä. Niiden asettaminen arvojärjestykseen on mielivaltaista ja mitä suurimmassa määrin arvokysymys. Järjestyshän riippuu nimittäin kokonaan siitä, minkälaisia kriteerejä käytämme. Vaikka fyysinen kunto ja hyvinvointi ovatkin ihmisen toimintamahdollisuuksien kannalta tärkeitä, niin ne luovat kuitenkin vain eräänlaiset ”rajat” ihmisen toiminnalle.

Aikuiskasvattajien täytyy toki tunnustaa ja tuntea ihmisen fysiologisen kehityksen oppimiselle ja opiskelulle asettamat rajoitukset. Tällä hetkellä on kuitenkin ilmeistä, että ihmiset eivät käytä läheskään kaikkea sitä henkistä kapasiteettia, mikä heillä on. Useimmat aikuiset elävät henkisesti ”säästöliekillä” kehittämättä kykyjään ja taipumuksiaan siihen mitaan, mikä heille olisi kohtuullisesti mahdollista. Yhteiskunnalliset olosuhteet ja yksilökohittaiset tekijät asettavat tietysti omia rajoituksiinsa, mutta ne eivät selitä varmasti kaikkea. Mikä on iän ”puhdas” vaikutus on jo vaikeampi kysymys. Kuten tiedämme, keskuudessamme elää erittäin vanhojakin henkilöitä, jotka ovat henkisesti vireitä ja osallistuvat edelleen yhteiskunnalliseen elämään. Useimmassa tapauksessa ”rappeutumis-ilmiöt” oppimisen ja aktiivisuuden suhteen näyttävät johtuvan enemmän yksilön yhteiskunnallisista kokemuksista ja niiden hänelle asettamista kehittymismahdollisuuksista, kuin varsinaisesti iästä.

Aikuiskasvattajan toimenkuvaan kuuluu (?) realistinen optimismi ihmisen jatkuvista kehittymismahdollisuuksista. Ainakaan toistaiseksi ei näytä olevan tarpeellista muuttaa tätä käsitystä. Aikuiskasvatuksen käytäntö on jo sellaisenaan eräs osoitus ihmisten halusta ja kyvystä oppia uusia asioita myös aikuisina. Jos ihmisen kehittyminen päättyisi nuoruusikänsä, niin miten ihmeessä olisi selitettävissä nykyinen kulttuurimme, joka on sentään useimmiten aikuisten luomaa ja kehittämää?

Andragogi

Kasvatus, koulutus ja vapaa sivistystyö

Aikuiskasvatus-lehden numerossa 4/1982 julkaistiin professori Urpo Harvan artikkeli Tasa-arvo ja kasvatus. Kirjoituksessaan Urpo Harva keskittyi pohtimaan tasa-arvon käsitettä ja määritelmää aikuiskasvatuksen näkökulmasta, mutta artikkelin alussa hän käsitteli myös koulutus- ja kasvatussanojen alaa ja merkitystä sekä vapaan sivistystyön sijoittumista kasvatukseen ja koulutuksen kenttään. Aikaisemmin tästä aiheesta ovat kirjoittaneet ainakin Aulis Alanen (Opistolehti 1/1981), Arvo Ikonen (Opistolehti 7/1980) ja Jukka Tuomisto (Opistolehti 4/1980).

Itsekin olen eri yhteyksissä joutunut pohtimaan näiden termien merkitystä ja suhteita. Seuraavassa joitakin kommentteja keskustelun jatkamiseksi.

Keskustelun lähtökohtana on ollut Aikuiskoulutuskomitean II osamietinnössään (KM 1975/28) esittämä käsitteiden ja termien määrittely, jossa aikuiskasvatus ja aikuiskoulutus asetettiin toistensa synonyymeiksi. Aikuiskoulutus otettiin yleistermiksi ja määriteltiin ohjattujen oppimistilaisuuksien järjestämiseksi aikuisille. Aikuiskasvatus viittaisi samaan toimintakokonaisuuteen pedagogisesta näkökulmasta.

Tätä määrittelyä on arvosteltu: aikuiskoulutuksen on katsottu olevan aikuiskasvatusta suppeamman ja muodostavan aikuiskasvatuksen kokonaisuudesta vain sen osan, joka liittyy muodollista kelpoisuutta tuottavaan koulutukseen. Vapaa sivistystyö ei kuuluisi aikuiskoulutuksen piiriin.

Mielestäni on sinänsä tärkeätä korostaa vapaan sivistystyön omasäätoistä, ”yhteiskunnan” ohjailusta riippumatonta luonnetta. Kuitenkin esitetty käsittemäärittely ei mielestäni ole aivan yksiselitteinen.

Käsittemäärittelyn perusteet

Käsitteitä ja niitä kuvaavia termejä voidaan määritellä monin eri perustein. Termejä kasvatus, koulutus ja vapaa sivistystyö määritellesään Urpo Harva käytti kirjoituksessaan ymmärtääkseni kahta eri määrittelyperustetta, joista toista nimitän organisatoriseksi ja toista sisällöllis-tavoitteelliseksi perusteeksi. Nimitykset voisivat varmasti olla paremmatkin,

mutta tarkoitan niillä seuraavaa:

Organisatorinen määrittelyperuste tarkoittaa sitä, että käsitteet — tässä tapauksessa kasvatus, koulutus ja vapaa sivistystyö — määritellään luettelemalla ne organisaatio- tai opintomuodot, jotka käsitteen alaan kuuluvat. *Sisällöllis-tavoitteellinen määrittelyperuste* puolestaan viittaa siihen, minkätyyppisiä tavoitteita ja sisältöjä toiminnalla on.

Professori Harva määrittelee kirjoituksessaan termit kasvatus ja koulutus sekä organisatorisesti että sisällöllis-tavoitteellisesti. Toiminnan sisällön mukaan määriteltynä kasvatus merkitsisi persoonallisuuden kehittämiseen tähtäävää toimintaa (myös itsekasvatusta), koulutus muodolliseen pätevyyteen tähtäävää opetusta. Organisatorisesti määriteltynä kasvatuksen piiriin kuuluvat mm. koti-, koulu- ja korkeakoulukasvatus sekä aikuiskasvatus. Kasvatus nähdään siis yläkäsitteenä. Koulutusta harjoittavat peruskoulu, lukiot ja ammatilliset oppilaitokset sekä korkeakoululaitos, jotka muodostavat koulutusjärjestelmän. Aikuiskasvatusta harjoittavat vapaa sivistystyö, avoin korkeakoulu sekä formaalisen kelpoisuuden tuottamiseen tähtäävä aikuiskoulutus, johon myös avoin korkeakoulu kuuluu silloin, kun tähdätään arvosanojen suorittamiseen. Näistä aikuiskasvatuksen aloista vain viimeksi mainittu eli ”aikuiskoulutus” kuuluu koulutusjärjestelmään.

Edellä referoidun määrittelyn mukaan aikuiskasvatus jakautuu sisällön mukaan toisaalta persoonallisuutta kehittäväan ”kasvatukseen”, toisaalta muodollista kelpoisuutta tuottavaan ”koulutukseen”. Aikuiskasvatusta harjoittavat vapaa sivistystyö sekä tietyin poikkeuksin avoin korkeakoulu (organisatorinen määrittely), jotka eivät näin muodoin kuulu koulutusjärjestelmään. Eikö tällainen määrittely ole ristiriitainen juuri vapaan sivistystyön osalta?

Olellainen kysymys on, ymmärretäänkö vapaa sivistystyö organisatorisessa vai tavoitteellis-sisällöllisessä merkityksessä. Toisin sanoen, määritelläänkö vapaa sivistystyö kansanopistojen, kansalais- ja työväenopistojen, opintokeskusten, eräiden kirjeopistojen ja mahdollisesti joidenkin muiden organisaatioiden toimintaan vai muulla tavoin, esimerkiksi juuri kasvatussisällön mukaan?

Jos vapaa sivistystyö ymmärretään tietyt organisaatiot tai opintomuodot kattavaksi järjestelmäksi, on selvää, että sen piirissä harjotetaan sekä "kasvatusta" että "koulutusta" Urpo Harvan tarkoittamassa sisällöllisessä merkityksessä. Esimerkiksi kansanopistojen perusoppijaksojen opiskelijoista lähes puolet opiskelee linjoilla, joiden opetus on järjestetty noudattaen peruskoulun tai lukion opetussuunnitelmaa tai on selkeästi keskiasteen ammatillista koulutusta.

Jos vapaa sivistystyö taas ymmärretään sisällöllisenä käsitteenä — siis persoonallista kasvua edistävänä kasvatuksena erotukseksi muodollista kelpoisuutta tuottavasta koulutuksesta — jäisi osa kansanopistojen sekä kansalaisopistojen toiminnasta vapaan sivistystyön ulkopuolelle.

Vapaan sivistystyön piirissä annetaan siis monen tyyppistä kasvatusta: sekä persoonallisuuden kehittämiseen tähtäävää "kasvatusta" että yleissivistäviin ja ammatillisiin tutkintoihin valmentavaa "koulutusta". Vastaavasti esimerkiksi peruskoulu, jonka muodollisena tehtävänä on oppivelvollisuuden edellyttämän opetuksen antaminen, pyrkii kasvatuksessaan kehittämään myös oppilaiden kokonaispersoonallisuutta. Toisin sanoen, samalla kun peruskoulu muodollisesti on "koulutusta" tähdätessään oppivelvollisuuden edellyttämän opetuksen antamiseen, se sisältää persoonallisuutta kehittäviä aineksia eli "kasvatusta".

Ei siis ole aivan riidatonta määritellä eri organisaatioiden toimintatavoitteen ja sisällön mukaan kasvatukseksi tai koulutukseksi.

Eräs mahdollisuus

Seuraavassa esitän vielä yhden mahdollisuuden näiden sanojen merkityksen ja suhteen

määrittelemiseen.

Kasvatus voidaan määritellä yksilöiden tai ryhmien kasvun ohjaamiseksi asetettujen tavoitteiden suunnassa. Tällä tavalla määriteltynä kasvatus on laaja-alainen käsite, jonka piiriin ymmärtääkseni kuuluu kaikki eri-ikäisten ihmisten erilaisin tavoittein ja erilaisissa yhteyksissä tapahtuva kasvun ohjaus eli kasvatust.

Mitä sitten olisi koulutus? Eräs tapa on määritellä koulutus "institutionalisoituksi" kasvatukseksi eli koulutusjärjestelmän piirissä annettavaksi kasvatukseksi. Koulutusjärjestelmä puolestaan voitaisiin määritellä kasvatukseen erikoistuneeksi ja sitä varten järjestetyksi instituutioiden, oppilaitosten sekä niiden sisäisten opetus- ym. järjestelyjen muodostamaksi kokonaisuudeksi.

Mikäli edellä esitetty hyväksytään, aikuiskasvatus olisi yläkäsite, joka kattaa aikuisten kasvun ohjauksen sekä koulutusjärjestelmän piirissä että muualla. Koulutus olisi kasvatuksen institutionaalinen muoto. Tässä mielessä vapaa sivistystyökin kuuluisi koulutusjärjestelmän piiriin; onhan sitä varten olemassa opetussuunnitelmia, opettajia, opetustiloja ja -välineitä ja valtionapujärjestelmiä.

Tähän käsitejärjestelmään sopii mielestäni hyvin Aikuiskoulutuskomitean määritelmä aikuiskoulutuksesta: ohjattujen oppimistilaisuuksien järjestäminen aikuisille. Lisäksi voitaisiin ottaa huomioon myös muu aikuiskasvatus, se jota tapahtuu vapaan sivistystyön, avoimen korkeakoulun, iltakoulujen, työllistyskoulutuksen, työelämän henkilöstönkoulutuksen ym. aikuiskoulutuksen ulkopuolelle esimerkiksi yhteiskunnallisessa toiminnassa ja kulttuuritoiminnassa. Koulutukseksihan sitä ei äsken esitettyjen kriteerien mukaan voida nimittää, mutta osittain kaiketi kasvatukseksi.

Kiinnostava tietopaketti, mutta...

Yrjö Engeström on kirjoittanut haastavan ja mielenkiintoisesti oppimisen ja opetuksen ”sisälle”, menevän opaskirjan (*Perustietoa opetuksesta*, arvosteltu viime lehdessä). Ensi innostuksen laannuttua alkavat kuitenkin kriittiset mietteet nousta esiin. Mutta mihin tarttua, mistä ottaa kiinni kokonaisvaltaisessa opaskirjassa, joka vie mukaansa, kun alussa esitettyä punaista lankaa lähtee kerimään. Miten muistuttaa ihmisen aktiivisesta, tavoitteisesta ja valikoivasta oppimistoiminnasta, kun se kirjan ensisivuilla on esitetty koko teoksen lähtökohdaksi. Miten painottaa aikuisen niin moninaisia aineksia sisältävää kokemusvarastoa, jonka avulla ja suuntaamana hän maailmaa hahmottaa ja puntaroi.

Yrittäähän aina voi ajatuksiaan selkeyttää, kun epämääräinen vastarinta toisen esittämien ajatuksien ehdottomuudelle syntyy. Ja minä teen sen tässä niin, että siirrän kirjan pois käsistäni ja kirjoitan tämän keskustelupuheenvuoron siitä vaikutelmasta, jonka kirja minun kognitiiviseen struktuuriini onnistui piirtämään. Ja koska varmasti en ole pystynyt kirjan antia sulattamaan, vaan valikoivasti ja omin painoituksin olen siitä asioita oppinut, en väitäkään kirjoittavani mitään arvostelua mainitusta kirjasta vaan pohdin eräitä kirjaan sisältyviä näkökulmia ja valintoja.

Häiritsevintä kirjassa on lähtökohtien ehdottomuus. Engeström ei lähde pohtimaan soveltuuko tällainen malli kaikkiin opetusaiheisiin tai -tilanteisiin tai minkätyyppisessä opetuksessa se on erityisen paikallaan. Jos kirjassa olisi esitetty oppimisen ja opetuksen mallien soveltuvuuden ja rajoitusten arviointi, olisi sen arvo ja käyttökelpoisuus noussut huomattavasti. Tietona kirjassa arvostetaan loogista, jäsentynyttä, yksiselitteistä tietorakennetta ja opetus taas on melko yksiselitteisesti tämän tiedon tasokasta ja tehokasta välittämistä oppilaille, ei toki kaatamalla vaan sallimalla oppilaan aktiivisesti omaksua k.o. tieto. Aika useinhan tilanne aikuiskasvatuksenkin saralla on tämäntyyppinen. Mutta näistä yleistyksistä löytyvät ne kolme keskeistä pohtimisen arvoista ”ehdottomuutta”.

Tieto on tietoa?

On opintotilanteita, joissa opetuksen sisältö pohjautuu jäsentyneeseen tieteelliseen tietoon, faktatietoihin tai varmaan ja toistettavaan toimintamekanismiin. Mutta ei kai kukaan opetusta tähän halua rajata! Opetuksessa käsiteltävä ilmiö ei ehkä olekaan yksiselitteinen, jäsentynyt, varma tieto vaan ristiriitainen, monia inhimillisiä pyrkimyksiä, arvostuksia ja kompromisseja sisältävä prosessi. Ja se voi olla ilmiö, joka ei ole vielä päättynyt, joka ei ole saanut historiallista silausta tai ajan tuomiota oikeellisuudestaan. Ja aikuisopinnoissa tietoa kartutetaan ympäristöongelmista yhteistointialain tulkintoihin, tasa-arvo tavoitteiden pohdinnasta rauhankasvatukseen. Puhumattaakaan harrastus- ja taideopetuksesta. Ken kykenee elävän elämän toimintaperiaatteen ”oikein” hahmottamaan?

Jota opettaja välittää?

Toki ristiriitaisestakin ilmiöstä, keskeneräisestä ja kiistanalaisesta prosessista opettaja hahmottaa kokonaiskuvan, voi etsiä keskeiset elementit ja paikantaa ne kriittiset pisteet, jotka ovat olennaisia prosessin toiminnalle tai ilmiön ymmärtämiselle. Ja luultavaa on, että kaksi opettajaa samasta aiheesta tekevät varsin erilaiset orientaatiooperustat. Molemmat ovat tehneet valikointia ja painottavat eri asioita, saattavatpa nähdä prosessin tulevaisuuden suunnatkin ihan eri tavoin. Tämä opettajan tulkinta, opettajan ja opetuksen sisällön suhde olisi myös pohdinnan arvoinen. Minun mielestäni on kiinnostavaa, jos opettaja kykenee ja haluaa esittää julki oman näkökulmansa ja painoituksensa tai jopa orientaatiovaiheessa esittää, miten tämä oma suhtautuminen ilmiöön on muotoutunut. Kun asiat esitetään ”niin kuin ne on” jää oppijalle/lukijalle tavallaan hyväksymis/hylkäämismahdollisuus, kun taas opettaja ottaa oppijan/lukijan matkalle mukaan seuraamaan ajatuksenjuoksua, vaihtoehtoisten lähestymistapojen pohdintaa, valmistautumisen yhteydessä tehtyjä valintoja, saa oppijakin mahdollisuuden suhteuttaa asi-

aa, punnita sitä ja tarkkailla omaa muotoutuvaa suhdettaan siihen.

Mutta eipä rajata opetusta vain tiedon hyvään välittämiseen oppilaille, ei vaikka opettaja vielä omat painotuksensakin puntaroi. Kyllä opettaja on paikallaan, vaikkei hän tietäisikään varmoja vastauksia, vaikkei hän tietäisikään asiasta juuri enempää kuin oppilaat, jos hänellä on valmiuksia johdatella tai kannustaa yhteistä ponnistelua kohti parempaa tietoa tai jos opettaja kykenee auttamaan kaikkien ”tiedossakin” olevan asian jäsentymistä mieliin ymmärrettävänä ja hallitsevana seikkana tai kun lähdetään pureutumaan ongelmatilanteeseen, ei opettajakaan voi lopputulosta tietää, mutta silti hän voi vaikkapa menettelytapatiedoillaan edesauttaa etenemistä, tai... Opintotilanteiden päämäärät ovat monenlaisia.

Ja jonka oppilaat omaksuvat?

Ei ole helppoa sosiaalipolitiikan opettajallakaan, joka pitkäaikaisille ay-konkareille opettaa työpaikkademokratiasta ja osoittaa miten nämä ovat pelanneet vain arkitiedon varassa ja miten asia sitten oikein on! Ja vielä opaskirjakin neuvoo pysymään tiukasti jäsennellyssä tiedossa, oppilaiden tietoihin motivointivaiheessa vedotaan mutta ei toki tiedonlähteinä. Miten sitä ottaisi todesta, että aikuisen elämäkokemus (moninaisine tietoineen, tunteineen, taitoineen, asenteineen, arvostuksineen) ei ole vain sovelias vertailupiste opettavan ainekseen oikeellisuudelle tai soveltamiselle vaan että aikuinen ihminen todella ja kaiken aikaa elää tämän oman kokemuksensa suuntaamana. Se ohjailee hänen havaintojaan, pistää miettimään opetusta, arvottamaan asioita, unohtamaan omiin mietteisiin sopimattomat seikat. Että aikuinen ei kokemustaan käytä vertailupisteinä vain opettajan pyynnöstä vaan ihan itsekin. Vähän reseptejä mutta paljon ideointia kaivattaisiin siihen, miten aikuisen ihminen kokemuksiinsa, elämyksiinsä ja odotuksiinsa voitaisiin ja osattaisiin ottaa opintotilanteessa paremmin huomioon, jotta hänen pyrkimyksensä ja kokemuksensa olisi opettajallekin totta. Aikuinen ei ole tullut vain opettavaksi vaan hänellä on omassa elämässään aikomuksia ja tähtäimiä, joiden saavuttamista opiskelu edesauttaa. Ja hän arvottaa asioita, mietiskelee omaa suhtautumistaan opettajan esittämiin asioihin — haluaapa opettaja sitä sitten tai ei. Se voi tapahtua tahallisenä käsitysten selkiyttämisenä tai se voi tapahtua sillä

aikaa kun opettaja on jo kaukana toisessa tai kolmannessa asiassa.

Vielä taustateorioista

Häiritsevää tai sanoisinko minulle pettymyksen aiheutti se tapa, jolla kirjassa kohdeltiin kirjan omia teoreettisia lähtökohtia, toiminnan teoriaa ja kognitiivista oppimiskäsitystä. Se vähäinen tuntemus, jota itselläni on mainittuihin teorioihin, on tuonut tunteen jännittävästä näkökulmien ristiriidasta näiden välillä. Kirjassa jännite kuitenkin ratkaistaan siten, että kognitiivinen oppimiskäsitys mainitaan huomioon otettavaksi ja toimintateoreettinen kehittäminen on keskeinen tekijä tavallaan siis kognitiivinen oppimiskäsitys on alisteinen ja niiltä osin kuin toimintateoriaan soveltuu, se otetaan mukaan. Mutta kognitiivinen oppimiskäsityshän on hyvin laava näkökulma aktiivisesti, valikoivasti havaitsevaan ja oppivaan ihmiseen ja itselleni tästä muotoutunut tulkinta ihmisestä, joka omassa elämässään, toimintapiirissään toimii koko ”henkilökohtaisen historiansa”, elämäkokemuksensa synnyttämien valintamekanismien ja -kriteerien perustalta voidaan näköjään pelkistää myös yksittäisessä oppimistilanteessa opettajan antamien ohjeiden ja toimintaohjeiden puitteissa tapahtuvaksi ”suppeaksi aktiiviseksi toiminnaksi”.

Palaan vielä hetkeksi siihen mielestäni heidelmälliseen ja opetuksen kannalta keskeiseen jännitteeseen, joka näiden kahden teorian näkökulmien välillä on. *Toimintateoreettinen tarkastelutapa* antaa opettajalle näkymän siitä, miten vaiheittain uusi asia oppijalle sisäistyy ja muodostuu oppijan omaksi henkiseksi toiminnaksi. Tästä opettaja saa vinkejä, miten järjestää opetus niin, että oppijalla on mahdollisuus vaiheittain suuntautua, sisäistää, ulkoistaa oppimisen kohteena olevaa asiaa. *Kognitiivinen psykologia* näkee ihmisen aktiivisena ympäristönsä havainnoitsijana, jonka havainnontekoa ennenkaikkea hänen omat elämän varrella muotoutuneet käsityksensä ja tietyllä hetkellä vaikuttavat odotuksensa ohjaavat. Tietenkin teoriat ovat vivahteikkaampia, mutta jo tästä näkyy se jännite oppijan omaan näkökulmaan ja odotusten ja opettajan strukturoiman tiedon välillä. En kuvittelekaan, että tähän joku patenttivastaus löytyisi tai että sitä edes olisi syytä etsiä, vaan jokaisessa oppimistilanteessa opettajan on suunnitella näiden kahden elementin olemassaolo otettava huomioon. Toisessa tilanteessa strukturoitu tieto saa keskeisen osan, toisinaan oppilaiden käsitysten jäsentäminen on keskeistä. Eikä toinen silti ole toista parempi!

Kirjallisuutta

C. Wright Mills: *Sosiologinen mielikuvitus*. Gaudeamus, Helsinki 1982. Alkuperäisteos *The Sociological Imagination* ilmestyi jo vuonna 1959. Suomennoksessa on sivuja 230.

Mills'n Sosiologinen mielikuvitus on alansa klassikoita, joten on hyvä, että se on nyt saatu käännettyä myös suomenkielelle. Kielikynnys on näin poistunut tämän laajempiakin lukijapiirejä ansaitsevan kirjan kohdalta.

Vaikka Mills'n lähtökohtana on sosiologisen tutkimuksen kriittinen tarkastelu, niin kirja kiinnostanee myös muita yhteiskuntatieteilijöitä, sillä yleiset tutkimusongelmat ovat niissä suunnilleen samat. Kirja soveltuu erittäin hyvin myös kasvatustieteilijöille, sillä tällä alueella tutkimusmetodologinen kehitys on selvimmin pysähtynyt sille tasolle, jota Mills kirjassaan kritikoii. Sitä ovatko sosiologit päässeet tästä vaiheesta eteenpäin, en ryhdy tarkemmin arvioimaan. Todettakoon vain, että toiset ilmeisesti ovat, toiset eivät. Kirjaa voi suositella varsinaisten tutkijoiden lisäksi kaikille muillekin tutkimusasioista vähänkin kiinnostuneille, sillä kirjassa on vaikeatkin tutkimusongelmat ja -kysymykset osattu ilmaista selkeästi ja ymmärrettävällä tavalla. Tästä kuulune osakiitos myös kirjan kääntäjille. Kirja sisältää myös sellaista yleistä luovan työskentelyn problematiikkaa, joka on yhteistä kaikelle uutta luomaan pyrkivälle toiminnalle. Mielenkiintoista on myös se, että kirjan lopussa Mills kuvaa omaa työskentelytapansa, eli sitä miten hän itse soveltaa sosiologista mielikuvitustaan käytännössä. Mitä Mills sitten tarkoittaa "sosiologisella mielikuvituksella"? Kirjan kääntäjät ovat esipuheessa esittäneet sen perusajatuksen tiivistetysti seuraavasti: Yhteiskuntatieteen tehtävänä on tulkita ihmisten elämänongelmia historiallis-

ti ja osoittaa niiden rakenteelliset yhteydet. Tähän tarvitaan sosiologista mielikuvitusta: kykyä yhdistellä erilaisia, joskus näennäisesti toisiinsa liittymättömiä ilmiöitä ja kykyä liikkua samanaikaisesti analyysin eri tasoilla, tutkailla niin taloudellisia, poliittisia kuin psykologisia ilmiöitä. On selvää, että tällainen mielikuvituksen käyttö ja liikkuminen teoreettisesti eri tasoilla ja tieteenaloilla vaatii tutkijalta laajoja perustietoja ja älyllistä joustavuutta. Saat-taapa olla, että se on liian kova vaatimus useimmille tutkijoille. Epäilemättä Mills on kuitenkin tässä vaatimuksessaan oikeassa. Vain näin voidaan luoda todella jotakin uutta; ei vain kertaamalla samoja ajatuksia kuin muutkin käyttäen mekaanisesti jotakin kerran opittua tutkimusmetodia.

Kirjassaan Mills kritikoii erityisesti Talcott Parsons'n yleistä yhteiskuntateoriaa sekä abstraktia empirismia. Osittain tämä kritiikki menee päällekkäin, mutta kumpikin lähestymiskulma tuo asiasta esiin uusia puolia. Mills kysyy onko "yleinen teoria" pelkää-tään sanamagiaa vai sisältääkö se sittenkin jotakin? Hänen käsityksensä mukaan siinä on järjellistä sisältöä, tosin syvälle haudattuna, mutta jotakin siinä sittenkin sanotaan. Mills myös todella kaivaa Parsonsin teksteistä esiin, mitä niissä on sanottu. Hän tekee sen konkreettisesti lainamalla ensin alkuperäistä tekstiä kappaleen ja "selittämällä" sen sitten omin sanoin. Osoittautuu että teksti sisältää kyllä asiaakin — tosin useimmassa tapauksessa varsin triviaalia tietoa — mutta se on ilmaistu niin vaikeaselkoisesti, että sitä on vaikea ymmärtää. Hän toteaa, että

yleisen teorian edustajat eivät ymmärrä, että määritellesämme jonkin sanan ainoastaan kehotamme muita käyttämään sitä haluamallamme tavalla. He eivät ymmärrä, että määritelmän tarkoituksena on huomion kohdistaminen itse asiaan ja että hyvän määritelmän seurauksena on siirtyminen käsitteitä koskevasta väittelystä itse asiaa koskeviin erimielisyyksiin ja siten keskustelun avaaminen jatkotutkimusta varten. — Tämä hyvän määritelmän määrittely pitäisi ilmeisesti aikuiskasvat-tajienkin omaksua, jotta aikuiskasvatuksessakin päästäisiin vihdoin semanttisten kiis-tojen parista toiminnan sisältölliseen kehittämistyöhön. Edelleen Mills toteaa, että systemaattisen käsitteanalyysin tulisi olla ainoastaan väli-vaihe yhteiskuntatutkimuk-sessa.

— Nykyisin tilanne on kuitenkin se, että joillakin käsite-analyysista on muodostunut itsetarkoitukset, jotka taas eivät suoritaisi sitä lainkaan.

Abstraktilla empirisillä Mills tarkoittaa — vielä nykyisinkin kasvatustieteessä vallalla olevaa tutkimussuuntausta — empiriseen kyselyaineistoon perustuvaa tilastotieteellistä tutkimusta. Siinä on hänen mielestään annettu tutkimusproessin yhdelle vaiheelle monopoliasema ja vain siihen kiinnitetään huomiota, vaikka tutkimuksen tärkeimmät ongelmat saattavat olla kokonaan muualla. Tällaisesta useimmiten varsin rajallisesta, yksityiskohtia koskevasta tutkimuksesta saa vain harvoin irti enemmän ajatuksia, kuin siihen on sijoitettu. Jokainen empiristinen suuntaus sisältää Millsin mielestä metafyyssisen valinnan, mikä koskee sitä, mikä on kaikkein to-

dellisinta. Empiristinen tutkimus nojaa "psykologismiin" (sanan negatiivisessa merkityksessä), eli sen tietolähteenä on yksilöistä muodostuva otos. Tutkittavat asiat ovat kuitenkin usein aivan muun tason kysymyksiä. Empiristit rajoittavat Millsin mukaan sanomansa nyky-yhteiskunnasta siihen, mikä on käynyt läpi heidän "Tilastollisen Rituaalimyllönsä". Heidän tuloksiaan sanotaan usein todenmukaisiksi, mutta merkittävyydetön. Mills epäilee myös tulosten todenmukaisuutta, sillä suuri osa tästä tutkimuksesta on pikemminkin pelkän rituaalin noudattamista silmälläpitäen sitä, mikä edesauttaa tutkimuksen rahoitusta. "Täsmällistä" ei pidä sekoittaa — kuten usein tapahtuu — 'empiiriseen' tai 'todenmukaiseen'. Tutkimustyössä pitää pyrkiä mahdollisimman suureen täsmällisyyteen, mutta metodia ei saa käyttää rajoittamaan tutkimusongelmia, Mills toteaa. Paitsi varsinaista tutkimuksen suorittamista Mills pohtii ansiokkaasti myös tutkimuksen käyttöä yhteiskunnallisissa päätöksenteossa ja sen asemaa yleensä yhteiskunnassa. Luku jossa käsitellään järjen ja vapauden ongelmaa on erityisen kiintoisa myös aikuiskasvatusta ajatellen. Siinä käsitellään ihmisen mahdollisuuksia kehittyä nyky-yhteiskunnassa vapaaksi olenoksi. Mills toteaa, että vallalla oleva vieraantunut ihminen on länsimaisen vapaan ihmisen antiteesi. Hän kysyy, millaisissa olosuhteissa ihmiset tulevat halukkaiksi ja kykeneviksi kantamaan vapauden heille asettamaa vastuuta ja näkemään sen mielellään suoritettuna itsensä uudistamisena eikä taakkana? Mitä Mills sitten tarkoittaa vapaudella. Hän toteaa, että vapautta on vaikea täsmällisesti määritellä, mutta tuo esiin kuitenkin joitakin sen puolia. Hänen mielestään vapaus ei ole vain mielihalujen toteuttamista eikä se ole vain

mahdollisuutta valmiiden vaihtoehtojen valitsemiseen. Vapaus on ennen muuta käytettävissä olevien valintojen muotoilemista, niistä väittelemistä ja sitten valinnan suorittamista.

On yllättävää, että Millsin kritiikki puree suurelta osin yhä edelleen. Kirja tuo esiin sen tosiasian, ettei uusien paradigmojen löytäminen tieteessä ole kovinkaan helppoa. Toisaalta voidaan todeta, että empirismi on soveltunut hyvin tieteellisen "objektiivisuusharhan" välineeksi. Tutkijan todellisuuskäsitys ja arvot kätkeytyvät siinä näennäisesti objektiivisten faktojen (lukujen) taakse.

Nyt olisi kuitenkin korkea aika päästää mielikuvitus valloilleen ja lähteä kehittämään "intellektuaalista ammattitaitoa" esimerkiksi siihen tyyliin kuin Mills kirjansa lopussa esittää.

Jukka Tuomisto

Marja Jylhä & Pertti Pohjolainen & Riitta-Liisa Arajärvi (toim.): Kasvun ja vanhenemisen tutkimus.

Kasvun ja vanhenemisen tutkijat -yhdistyksen tutkimusseminaari, Peuranka 19. — 20.11.1981. Terveystieteen laitos, Jyväskylän yliopisto. Sarja B n:o 2. 1982. 96 s.

Raporttia voi tilata Jyväskylän yliopiston terveystieteen laitokselta puh. 941-291829 tai 941-291823.

Julkaisu on koottu Kasvun ja vanhenemisen tutkijat -yhdistyksen vuonna 1982 pitämän seminaarin alustuksista. Raportin esipuheessa yhdistyksen puheenjohtaja prof. Eino Heikkinen toteaa kiinnostuksen kasvu-, kehitys- ja vanhenemistapahtumien tutkimiseen lisääntyneen. Tähän ovat vaikuttaneet monet yhteiskunnalliset kehityspiirteet (teollistuminen, kaupungistuminen jne.) sekä se havainto,

että eri aikoina eläneiden ihmisten elämänkaari ja kokemukset saattavat vaihdella huomattavastikin. Toisaalta ihmisen elämänkaaren on todettu sisältävän myös paljon yleistä, kaikille yhteistä kehitystä ja kokemista. Heikkisen mielestä kasvu- ja vanhenemistapahtumiin sisältyvät biologiset, psyykkiset ja sosiaaliset muutokset muodostavat kokonaisuuden, jonka tarkastelussa tarvitaan monitieteistä lähestymistapaa.

Raportin kirjoittajat ovatkin usealta eri tieteenalalta; he edustavat terveystieteitä, sosiologiaa, sosiaalipsykologiaa, psykologiaa ja filosofiaa. Raportti osoittaa, että elämäkaariproblematiikka on hedelmällinen lähtökohhta poikkitieteelliselle tutkimukselle. Tieteenaloja voisi tietysti vielä lisätäkin. Ainakin kasvatustieteisiin, erityisesti aikuiskasvatukseen, elämäkaariproblematiikka liittyy läheisesti. Oikeastaan aikuiskasvatustieteen koko erityisproblematiikka liittyy tavalla tai toisella ihmisen kasvuun ja kehitykseen sekä vanhenemisen tässä toiminnassa aiheuttamiin muutoksiin.

Raportti sisältää 11 eri artikkelia, jotka muodostavat melko yhtenäisen kokonaisuuden ja avaavat mielenkiintoisia näkökulmia kasvun ja vanhenemisen problematiikkaan. Artikkeleissa käsitellään mm. kasvun ja vanhenemisen tutkimuskohdetta, (Eino Heikkinen ja Isto Ruoppila), elämäntapahtumien yhteiskunnallisia puitteita (Yrjö-Paavo Häyrynen), Kasvun ja vanhenemisen evoluutiota (Erkki Haukioja), aikajärjestelmää ja sosialisaatiota (Raija Julkunen), aikaperspektiiviä ja tulevaisuuteen suuntautumista (Jari-Erik Niemi), sosialisaatio-prosessia (Leena Alanen ja Marjatta Marin), elämäntapahtumien (Helena Hurme), elämäntapahtumien tutkimuksen ongelmia (Mirja Tolkki-Nikkonen) sekä kasvua ja vanhenemistä intialaisesta näkökulmasta (Unto Tähtinen). Vaikka ai-

kuiskasvatuksen kannalta kaikkikin artikkelit ovat mielenkiintoisia — onhan aikuisen tuntemus eräs opetustoitinnan peruslähtökohdista — niin ehkä vähitömmimmän alaan liittyvät kuitenkin kaksi artikkelia, joissa käsitellään sosialisatioprosessia.

Leena Alasen mukaan sosialisatioprosessilla tarkoitetaan yleensä niitä oppimis- ja omaksumisprosesseja, joissa yksilöt tietyn yhteiskunnan puitteissa ja sosiaalisen kanssakäymisen välittämänä tulevat sosiaalisesti toimintakykyisiksi. Alasen mukaan sosialisatiotutkimus on tunnetusti keskittynyt lasten ja kasvuikäisten toimintakykyjen muodostumisen tutkimiseen. Sosialisatiion konseptio on kuitenkin tutkimuksen alueella viime aikoina ulotettu koskemaan myös muita väestöryhmiä ja mm. työssä käyviä, ”normaaleja” ja tavanomaisen ajattelutavan mukaan jo riittävästi sosiaalistuneita aikuisia. Tämä on Alasen mukaan osoitus siitä, että on hyväksytty käsitys elinikäisen alistumisen ja sopeutumisen vaatimuksesta esim. ammattirakenteen nopean muuttumisen, elämäntilanteiden vaihtuvuuden ja työelämän yleisten vaatimusten nopeutuneiden muutosten seurauksena.

Tämä kaikki on varmasti totta. On kuitenkin todettava, että aikuisiän sosialisatio ei ole mikään uusi asia, vaan varsin vanha, peräti ylihistoriallinen asia.

Myös aikuiskasvatusteoreetikkojen taholta sitä on jonkin verran tutkittu, ei tosin minkään empiiristen tutkimusaineistojen avulla, vaan lähinnä teoreettisena kysymyksenä persoonallisuuden kehittymisen kannalta. Aikuisiän sosialisatioprosessi on näissä tarkasteluissa nähty yleensä positiivisena persoonallisuuden täydellistymispahtumana, eikä negatiivisävytteisenä ”sopeutumisena”, kuten Alanen asian esittää. Tietysti hän on osittain oikeassa, sillä osa aikuisiän sosialisatiosta on epäilemättä täl-

laista erilaisiin pakkoihin sopeutumista. On kuitenkin varottava, ettei heitetä lasta pesuveden mukana, vaan nähtäisiin aikuisiän sosiaalistumisen positiivisetkin puolet ja mahdollisuudet. Kaiken kaikkiaan on hyvä, että tähänkin asiaan aletaan kiinnittää huomiota. Aikuisten tutkiminen sosialisatioprosessin yhteydessä on kahdestakin syystä tärkeää; ensinnäkin he toimivat yhteiskunnassa sosiaalistajina ja toiseksi he itse ovat elinikäisen sosialisatioprosessin alaisia. Vaikka usein ajatellaan, että sosialisatioprosessi päättyy nuoruusvaiheen jälkeen ja ihminen on sen jälkeen lopullisesti sosiaalistettu toimintakykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi, niin käytäntö osoittaa, ettei tämä pidä paikkaansa. Toimintakykyisyys edellyttää nyt — ja on edellyttänyt aina — sosialisatioprosessin jatkumista myös aikuisiässä. Vasta siinä vaiheessa monet toiminnot tulevat ajankohtaisiksi ja lopullinen sosiaalistuminen voi tapahtua. Vaikka nuorisoa voidaan toki sosiaalistaa aikuisiän vaatimuksiin etukäteen, niin lopullinen sosiaalistuminen tapahtuu vasta käytännössä työssä, kotona, järjestöissä jne. Täällöinkin sosiaalistuminen voi tapahtua eri ihmisillä eri tahtiin. Tämä on kaikille aikuiskasvatuksen piirissä toimiville tuttu tosiasia. Marjatta Marin ottaa tarkastelunsa lähtökohdaksi määritelmän, jonka mukaan sosialisatio on prosessi, jossa yhteiskunta tulee osaksi ihmistä. Hänen mielestään asia voidaan ilmaista myös toisin: sosialisatioprosessissa ulkoinen sosiaalinen kontrolli muuttuu sisäiseksi kontrolliksi, ”omaksi tunnoksi”. Tämä pitäne paikkansa. Mutta jos tästä jälleen vedetään se johtopäätös, että tällainen on ihmisen persoonallisuuden kehityksen kannalta pelkästään negatiivinen asia, niin kuin joskus näkee tehtävän, niin mennään helposti harhaan. Marin ei tosin tätä tee, mutta jollain lailla negatiivisena hän

tämän kehityksen näkee. Hän antaa sosialisatiolle mekanistisen sopeutumisen merkityksen. Näin ei mielestäni tulisi tehdä. Sosialisatiioon täytyy sisällyttää aina myös yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuus ja vaatimus.

Marin tuo artikkelissaan mielenkiintoisella tavalla esiin lain ja elämänsäkaaren yhteyden. Hän toteaa, että meillä on voimassa yli 600 lakipykälää, jotka koskevat täysikäisyyttä. Käsitys täysikäisyydestä kuitenkin vaihtelee näissä laeissa huomattavasti ja hän toteaaakin, että tieteellinen tietomme aikuisuusprosessista ei liene vielä riittävä lainsäädännön pohjaksi. Laki elämänsäkaaren säätelijänä on kuitenkin hänen mielestään keskeinen, joten tätä suhdetta kannattaisi tutkia enemmänkin. Laki määrää osaltaan ihmisen mahdollisuudet toimia yhteiskunnassa ja yleensä sosiaalisena olentona. Laki kontrollimekanismina sisältää samalla kuvan siitä, mitä yhteiskunnassa pidämme sosiaalisena ihmisenä, mikä hahmotetaan ihmisen ja yhteiskunnan väliseksi suhteeksi ja miten ihmisen aikuisuus ja vanheneminen nähdään sosialisatioprosessissa. Täten ei ole samantekevää, miten lainsäätäjälle välittyy tutkimustieto ihmisen kehityksestä, kasvusta ja yleensä elämänsäkaaresta. — Kieltämättä tämä on eräs mielenkiintoinen näkökulma elämänsäkaariproblematiikkaan. Raportissa käsitellään sosialisatioprosessia aikuisiän osalta vain hyvin vähän (muutama viittaus tähän problematiikkaan). Tähän liittyen siitä puuttuu myös ihmisen persoonallisuuden kehityksen kokonaisvaltainen tarkastelu elämänsäkaaren näkökulmasta. Kieltämättä tämä onkin niin laaja ja vaikea aihe, että se vaatisi oman seminaarinsa. Olisi kuitenkin toivonut, että tätäkin puolta olisi käsitelty hiukan laajemmin jossakin esitelmässä. Raportti antaa tosin jonkin verran aineksia myös tällaiseen tarkasteluun,

mutta koska tietoja ei ole koottu kokonaispersoonallisuuden kehittymisen näkökulmasta, niin ne jäävät irrallisiksi.

Kaiken kaikkiaan raportti antaa lukijalle varsin hyvän kuvan siitä, mikä on portti antaa lukijalle varsin hyvän kuvan siitä, mikä on tällä hetkellä elämäntutkimuksen nykytila Suomessa. Melkeinpä kaikissa artikkeleissa pohdiskellaan myös niitä ongelmia, joita tällaiseen lähestymistapaan sisältyy. Pääpaino raportissa onkin tutkimusalueen ja sen ongelmien hahmottamisessa, varsinaisia tutkimustuloksia siinä esitellään melko vähän. Tämä on ymmärrettävää ajatellen tutkimussuuntauksen lyhyttä uraa täällä Suomessa. Aikuis-kasvatijat tullevat tavallista kiinnostuneempina seuraamaan elämäntutkimusta ja sitä missä määrin se tuottaa heille relevanttia tietoa yleensä aikuisten elämänprosessista sekä aikuisopiskeluun liittyvistä psykologisista, fysiologisista ja sosiaalisista ehdoista.

Eräs mielenkiintoinen kysymys, joka tulee raportissa esiin, sisältyy elämäntutkimuksen käsitteeseen. Käsite pitää sisällään ajatuksen, että elämän jossakin vaiheessa alkaa alamäki, kehityksessä seuraa "laskukausi". Tätä pidetään tavallisesti pelkästään negatiivisena ilmiönä. Tämä perustuu ilmeisesti taloudellista yms. kehitystä kuvaavien käyrien ehdollistamaan ajattelukaavaan; kehityksen täytyy aina osoittaa kasvua, eli sen tulisi olla jatkuvasti kohoavan käyrän muotoinen. Ihmiseen liitettynä tällainen on tietysti mahdotonta. Luontoon ja ihmiseen sen osana kuuluu koko elämän kiertokulku, myös sen loppuvaihe kuituminen ja kuoleminen. Ihmisen "vapaus" on tässäkin välttämättömyyden tajuamista.

Raportissa on elämäntutkimuksen ohella käytetty myös käsitteitä "elämäntutkimus" ja "elämäntutkimus". Nämä käsitteet eivät ehkä herätä sillä lailla negatiivisia assosiaatioita,

kuten elämäntutkimus saattaa tehdä, mutta ne eivät ole muuten yhtä kuvaavia. Ne ovat sisällöltään neutraaleja ja vähemmän inhimillisiä. Ne eivät myöskään suuntaa ajattelua sillä lailla yksilön kehitysprosessiin, kuten elämäntutkimus automaattisesti tekee. — Täytynee kai lähteä siitä, ettei nimi asiaa pahenna ja tyydyttävä jo vakiintuneeseen elämäntutkimus -käsitteeseen. Elämäntutkimuksen eräänä keskeisenä tehtävänä voidaankin pitää sellaisten väärin, negatiivisävyisten käsitysten oikaisemista, joita meillä näyttää nykyisin vanhenemisestä runsaasti olevan. Ihmiselämä tulisi tutkimuksissakin nähdä yhtenä kokonaisuutena, jossa eri elämäntutkimusvaiheilla on oma merkityksensä ja tehtävänsä. Käsillä oleva raportti antaa hyvän lähtökohdan kokonaisvaltaiselle kasvun ja vanhenemisen tutkimukselle.

Jukka Tuomisto

Uusintapainoksia

Jatkuvan kysynnän vuoksi on seuraavista julkaisuista otettu uusintapainokset:

Heikki Lehtonen & Jukka Tuomisto 1973. Aikuisopetus Suomessa: käsitteet ja käyttö. Tampereen yliopiston tutkimuslaitos, A-tutkimuksia N:o 45. 297 s. + liitteet.

Tutkimus on Aikuisopetuskomitean teettämä tutkimus, jossa tarkastellaan Suomen aikuisväestön opintotoimintaan osallistumista sekä osallistumisen syitä ja esteitä.

Julkaisua voi tilata joko Tampereen yliopiston tutkimuslaitokselta, osoite Tampereen yliopisto, PL 607, 33101 Tampere 10; puhelin 931-156992. Hinta 31,90 markkaa.

Urpo Harva 1973. Kasvatustiede ja filosofia. Tampereen yliopisto. Aikuisopetuksen. Tutkimuksia ja selvityksiä n:o 2. 47 s. Tutkimuksessa tarkastellaan kasvatustieteen ja filosofian suhdetta ja sitä, mikä tulisi olla filosofian asema kasvatustieteen opetuksessa.

Julkaisua voi tilata Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitokselta, osoite: Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos, PL 607, 33101 Tampere 10; puhelin 931-156550.

Miltä tuntuu todella?

Oriveden Opiston kulttuurilinjalaisten antologia elämäntilanteestaan ja tunnelmistaan. Omakoh-taisia runoja ja valokuvia 64 sivun verran. Saatavissa vain Oriveden Opistosta, Koulutie 5, 35300 Orivesi, puh . 935-1011.

Aikuiskasvatuksen 1981—1982 sisältö:

PÄÄKIRJOITUKSET

	<i>Vuosi</i>	<i>Sivu</i>		
<i>Toimituskunta:</i> Tarkoituksemme	1/1981	2	<i>Huuhka, Kosti:</i> Aikuiskoulutuksen kokeilu- ja tutkimustoiminnan nykytila ja kehittämistarve	1/1982 21
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Aikuiskoulutuksen ihmiskuva — kehittämisorganisaation keskustelunavaus	1/1982	2	<i>Hyppönen, Kari:</i> Avoimen korkeakoulun kokeilu ja etäopetus	3/1982 95
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Kehittämistyön kosket, karikot ja suvannot	2/1981	42	<i>Hyppä, Harri:</i> Työroolit ja ammatillinen kasvu	3-4/1981 76
<i>Tuomisto, Jukka:</i> 80-luvun näköaloja	3-4/1981	74	<i>Kari, Jouko:</i> Opettajien täydennyskoulutuksen ongelmat korkeakoulun näkökulmasta	3/1982 92
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Työstä ja aikuiskasvatuksesta	4/1982	114	<i>Kyrö, Matti:</i> Etäopiskelun keskeyttämisestä Norjassa ja Suomessa	2/1982 58
<i>Virkkunen, Jaakko:</i> Koulutusajattelun murros	2/1982	38	<i>Kyrö, Matti:</i> Yhdistetty lähi- ja etäopetus	3-4/1981 95
<i>Virkkunen, Jaakko:</i> Millä ehdoilla korkea-asteen täydennyskoulutusta?	3/1982	74	<i>Launis, Kirsti:</i> Koulutustehtäviä hoitavien henkilöiden didaktisten valmiuksien kehittäminen Työterveyslaitoksessa	2/1982 54

ARTIKKELIT

<i>Aaltonen, Rainer:</i> Snellmanin oppi kasvatuksesta, lähtökohtia	2/1981	45	<i>Linna, Markku:</i> Opetusministeriön tavoitteet korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämisessä	3/1982 76
<i>Alanen, Aulis:</i> Aikuiskasvatuksen tehtäväalueet	1/1981	15	<i>Matinvesi, Seppo:</i> Kuntoutuskoulutus — eräs ratkaisuyritys	4/1982 132
<i>Alanen, Aulis:</i> Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittämisestä	2/1981	54	<i>Pantzar, Eero:</i> Aikuisopetuksen kehittäminen on myös oppimateriaalin kehittämistä	2/1981 60
<i>Bauters, Anneli:</i> Suggestologian ja suggestopedian peruseriaatteita	2/1982	40	<i>Peisa, Seppo:</i> Valtion henkilöstökouluttajien jatkokoulutusohjelman opetus-suunnitelma	3-4/1981 82
<i>Engeström, Yrjö:</i> Kasvatus- ja opetustyön tieteellistyminen	1/1981	9	<i>Peltonen, Matti:</i> Johtamiskoulutus murrosvaiheessa	1/1981 20
<i>Eskola, Antti:</i> Välittömyyden myytti ja ihmiskuva	1/1982	11	<i>Pääskynen, Kari:</i> Aikuiskasvatuksen suunnittelusta Mikkelin läänissä	4/1982 136
<i>Harva, Urpo:</i> Ihmiskäsitys, ihmiskatsomus ja kasvatusta	1/1982	4	<i>Rättyä, Esa:</i> Pohjois-Karjalan läänin aikuis-koulutuksen suunnittelusta	1/1982 25
<i>Harva, Urpo:</i> Pedagogiikka, andragogiikka ja kasvatusta	2/1981	44	<i>Sihvonen, Juha:</i> Vapaasta kansansivistystyöstä kunnalliseen aikuiskoulutukseen	1/1982 14
<i>Harva, Urpo:</i> Vapaan sivistystyön olemus	3/1982	100	<i>Teikari, Veikko & Jääskeläinen, Marianna & Mattila, Anne:</i> Etäisopetusta teknisellä alalla	4/1982 127
<i>Hautamäki, Jarkko:</i> Ammatillisen erityisopetuksen pedagogiikasta ja didaktiikasta	3-4/1981	88		
<i>Heiskanen, Ilkka:</i> Korkea-asteen koulutuksen yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä merkityksestä	3/1982	85		

<i>Tervonen, Ilkka:</i> Sivistymättömyys sivistyneisyyden vastakohtana	2/1982	46	<i>Toimituskunta:</i> Kommentti edelliseen	2/1982	67
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Aikuiskasvatuksen kehityspiirteitä	1/1981	4	<i>Tuomisto, Jukka:</i> Avoimen korkeakoulun avoimet ongelmat	2/1981	68
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Palkansaajajärjestöjen koulutus- toiminnan kehityksen ja lähtökohtien tarkastelua	4/1982	116	<i>Vesikansa, Esko & Hätönen Heljä & Kontiainen, Seppo:</i> Millaista korkea-asteen täydennyskoulutusta? — kommentteja tieteellisestä täydennyskoulutuksesta	4/1982	143
<i>Valkama, Hannu:</i> Yliopisto ja elämänkaari -ekstension dialektiikka	4/1982	139	<i>Virkkunen, Jaakko:</i> Ammattikasvatuksen didaktiikka — siitä puhe mistä puute	1/1981	30
<i>Vesikansa, Esko:</i> Akateemisuudesta avoimeen yliopistoon	3/1982	87	<i>Virkkunen, Jaakko & Toikka, Kari:</i> Edellisen johdosta	4/1982	147
<i>Virkkunen, Jaakko:</i> Henkilöstökoulutuksen tämän hetken ongelmia	2/1981	51			
<i>Virkkunen, Jaakko:</i> Todellisuudelle vieras, näköalaton ihmiskuva valtiolliseen käytöön	1/1982	7	KATSAUS		
<i>Virkkunen, Jaakko & Toikka, Kari:</i> Tieteellisen täydennyskoulutuksen suunnittelusta	3/1982	79	<i>Engeström, Yrjö:</i> Ay-koulutuksen didaktiikkaa Saksan liittotasavallasta	2/1982	61
<i>Wuorenrinne, T.I.:</i> Kansallisen yhtenäisyytemme luonne ja olemus	2/1982	50	<i>Engeström, Yrjö & Hakkurainen, Pentti:</i> Kansainvälinen symposium opetuksen tieteellistämisestä	2/1982	61
<i>Werner, Harald:</i> Teoreettinen yleistäminen ay-koulutuksessa	2/1982	63	Kosti Huuhkasta professori	2/1981	53
			Kaksi uutta toimikuntaa	3-4/1981	116
			XI Kansansivistyskokous	2/1981	50
			<i>Kanto, Anneli & Ylönen, Timo:</i> Vaihtoehtoista pedagogiikkaa Kungälvissä	1/1982	32
			<i>Kekkonen, Helena:</i> Rauhankasvatustyötä käytännössä	2/1981	64
			Helena Kekkoselle rauhankasvatuspalkinto	2/1981	
			<i>Kekkonen, Helena & Fogelholm, Leena:</i> Kansainvälisen aikuiskasvatusliiton ICAE:n kokous	4/1982	164
			Onnistuneet pidot Aulangolla	3/1982	98
			<i>Pantzar, Eero:</i> Aikuiskasvatuksen peruskysymyksistä Saksan liittotasavallassa	1/1982	29
			<i>Peisa, Seppo:</i> Valtion koulutuskeskuksen julkaisut	2/1982	68
			Tasa-arvo aikuiskasvatuksessa	4/1982	148
			Tieteessä tapahtuu	4/1982	157
			Toimikunnat työskentelevät	1/1981	39
			<i>Tuomisto, Jukka:</i> Aikuiskasvatuksen bibliografia koottu yli puolentoista vuosisadan ajalta	3-4/1981	105
			<i>Tuomisto, Jukka:</i> Johtoryhmän puheenvuoro tasa-arvokeskusteluun	3/1982	104

KESKUSTELUA

<i>Ahonen, Tuula-Maria:</i> Vastine Antti Eskolan artikkeliin "Välittömyyden myytti ja ihmiskuva"	2/1982	67
<i>Andragogi:</i> Ihmiskuvastako uusi kehittämissen lähtökohta?	1/1981	29
<i>Andragogi:</i> Tasa-arvopolitiikka eriarvoisuuden poistamista	4/1982	151
<i>Haataja, Anita:</i> Tasa-arvotavoitteesta aikuiskoulutuksen suunnittelussa	3/1982	106
<i>Harva, Urpo:</i> Tasa-arvo ja kasvatus	4/1982	148
<i>Heinonen, Arto & Mäkelä Keijo:</i> Korkeakoulujen keskittyttävä tieteellisyyteen	3-4/1981	102
<i>Tervonen, Ilkka:</i> Diagnoosin osumakohdista	3-4/1981	99
<i>Tervonen, Ilkka:</i> Kohti uutta keskustelutilannetta	1/1981	26
<i>Tervonen, Ilkka:</i> Ristiriitaista ja epämääräistä tasa-arvoa	3/1982	109

<i>Tuomisto, Jukka:</i> T.I. Wuorenrinne 90-vuotias	2/1982	49	<i>Engelhardt, Johan:</i> Voksenundervisningen i Norden (Jukka Tuomisto)	4/1982	161
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Vapaan sivistystyön olemus ja päämäärät	3/1982	99	<i>Engeström, Yrjö:</i> Perustietoa opetuksesta (Juha Sihvonen)	4/1982	158
<i>Vesa, Unto:</i> Ydinaseeton Pohjola ja ydinaseeton Eurooppa: tavoitteet ja toimenpiteet	4/1982	153	<i>Huuhka, Kosti... et al.:</i> Aikuiskasvattaja (Ritva Jakku-Sihvonen)	1/1981	34
<i>Wuorenrinne, T.I.:</i> Ihminen itsensä uhrina?	4/1982	155	<i>Lampinen, Osmo... et al.:</i> Koulutus käännekohtassa (Jukka Tuomisto)	4/1982	159
Työryhmästä toimikunta	2/1982	72	<i>Legge, Derek:</i> The education of adults in Britain (Jukka Tuomisto)	4/1982	162
YK:n aseidenriisuntaviikko	4/1982	153	<i>Marton, F.... et al.:</i> Oppimisen ohjaaminen (Jaakko Virkkunen)	1/1981	32
<i>Yrjölä, Pentti:</i> Aikuiskasvatus valtion vuoden 1982 budjetissa	3-4/1981	106	<i>Nordiska Ministerrådet:</i> Vuxenutbildning i arbetslivet. Aikuiskasvatus työelämässä (Jukka Tuomisto)	1/1981	37
<i>Yrjölä, Pentti:</i> Aikuiskasvatus valtion vuoden 1983 budjetissa	4/1982	152	<i>Ostrander, Lynn, Ostrander:</i> Oppimisen vallankumous (Eero Pantzar)	3-4/1981	109
KIRJALLISUUTTA			<i>Peltonen, Matti:</i> Aikuisedidaktiikan perusaineksia (Jaakko Virkkunen)	2/1981	70
<i>Aaltonen, Rainer & Manninen, Heikki:</i> Aikuisopiskelu ja kulttuuripalvelusten käyttö sosiaalisen osallistumisen muotona (Rainer Aaltonen)			1/1981	36	
<i>ACACE:</i> Continuing Education (Pentti Yrjölä)			4/1982	163	
<i>Bergsten, Urban:</i> Adult Education in Relation to Work and Leisure (Jukka Tuomisto)			1/1981	35	
<i>Botkin, Elmandjra, Malitza:</i> Oppimisen uudet haasteet (Helena Kekkonen)			3-4/1981	107	
<i>Cross, Patricia:</i> Adults as learners (Juha Varila)			2/1982	69	
<i>Dubell, F.:</i> Research for the people, research by the people (Jukka Tuomisto)			2/1982	70	
			<i>Wilenius, Reijo:</i> Ihminen ja työ (Jukka Tuomisto)	3-4/1981	110
			<i>G.H. von Wright:</i> Humanismi elämänasenteena (Pekka Kalli)	3-4/1981	113

Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma

Valtioneuvosto on 6.1.83 vahvistanut korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelman 1983-86. Suunnitelmassa käsitellään myös korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämistä ja täydennyskoulutus määritellään kaikeksi korkeakoulujen suunnittelemaksi ja antamaksi lisäkoulutukseksi, joka ei johda tieteellisiin tai ammatillisiin jatkotutkintoihin. Suunnitelman mukaan mm. avoimen korkeakouluopetuksen

tarjontaa lisätään erityisesti ympärivuotisena ilt- ja etäopiskeluna ja kesäyliopistojen korkeakouluopetus (korkeakoulujen opetussuunnitelmien mukainen opetus) kytketään vuoteen 1986 mennessä kiinteäksi osaksi korkeakoulujen täydennyskoulutusjärjestelmää. Kehittämissuunnitelmaa saa opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosastolta.

Lapin kesäyliopisto järjestää lähinnä korkea-asteen täydennyskoulutuksen piirissä työskenteleville tarkoitettua **täydennyskoulutuksen koordinaatioseminaarin** 4.—6.5.83 Saarislän retkeilykeskuksessa Inarissa.

Lisätietoja saa Lapin kesäyliopistosta, Pohjolankatu 2, 96100 Rovaniemi 10, puh. 991-22621

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä

Aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation johtoryhmässä tapahtui viime vuonna muutamia henkilövaihdoksia. Vuoden 1983 alussa johtoryhmään ovat kuuluneet koulutussihteeri Pentti

Öhman puheenjohtajana sekä jäsenenä professori Kosti Huuhka, opetusneuvos Olavi Alkio, toimistopäällikkö Esko Himanen, tutkija Reijo Käkelä, toimistopäällikkö Kaarlo Multimäki, rehtori Eero Kok-

ko, pääsihteeri Isma Mäkelä ja lehtori Singa Sandelin. Johtoryhmän sihteereinä ovat toimineet toiminnanjohtaja Timo Toiviainen ja yli-insinööri Päivi Piekka.

Valtion kansansivistyslautakunta 1983—85

Opetusministeriö on 29.12. 1982 kutsunut valtion kansansivistyslautakunnan puheenjohtajaksi toimistopäällikkö Ragnar Mannilin kolmivuotiskaudeksi 1983—1985 ja lautakunnan jäseniksi osastopäällikkö Fjalar Björqvistin, rehtori Tapani Kurosen, kou-

lutussihteeri Usko Lahden, toiminnanjohtaja Aarne Laurilan, apulaisjohtaja Eila Lindqvistin, pääsihteeri Isma Mäkelän, pääsihteeri Jussi Pikkusaaren, toiminnanjohtaja Pekka Sallilan, toiminnanjohtaja Timo Toivaiasen ja pääsihteeri Juhani Yli-Ran-

sen. talan sekä opetusministeriötä edustavaksi asiantuntijaksi vs. kirjastoasiainneuvos Marjatta Lehtisen, kouluhallitusta edustavaksi asiantuntijaksi osastopäällikkö Mauri E. Virtasen ja ammattikasvatustalusta edustavaksi asiantuntijaksi ylijohtaja Reijo Virtasen.

Kirjoittajat

Yrjö-Paavo Häyrynen, VT, Joensuun korkeakoulun psykologian professori

Maikki Kaajakari, HUK, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen opiskelija

Pertti Pohjolainen, LL, Tampereen yliopiston kansanterveystieteen assistentti

Paula I. Robbins, Ph.D., Massachusetts, USA

Jan-Erik Ruth, Ph.D., Suomen Akatemian tutkija

Tapani Sihvola, VTK, Kuntokallio-opiston rehtori

Mirja Tolkki-Nikkinen, YT, Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian vs. apulaisprofessori

Jukka Tuomisto, FL, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti

Mirja Virtala, YK, Kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston tutkija

Kansainvälisiä seminaareja 1983

18.6.—2.7. Skandinavisch - Deutsch Sommerschule "Politik, Ekonomi, Kultur, Deutschland heute." Kurssimaksu noin 320 DM. Kurssipaikka ja järjestäjä: Heimvolkshochschule Rendsburg, Gerhardshain 44, 2370 Rendsburg, BRD.

10.7.—16.7. Policy & Research in Adult Education, 2nd International Colloquium at the University of Nottingham. Kurssipaikka ja järjestäjä: International Colloquium, Division of Continuing Education, School of Education, University of Nottingham, Nottingham NG7 2RD, England.

17.—22.7. 16. Sommerakademie für Erwachsenenbildung: Demokratie und Erwachsenenbildung.

24.—30.7. 26. Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung: Kreativität und Management in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Tätä ja edellä mainittua kesäakatemiaa koskevat tiedustelut ja ilmoittautumiset: Verband Österreichischer Volkshochschulen, Rudolfsplatz 8, A-1010 Wien, Österreich.

4.6.—31.7. The 20th Annual Institute in American Studies for Scandinavian Educators. Paikka ja ilmoittautumiset: Luther College, Deborah, Iowa 52101, USA. Suomessa yhteysorganisaatioina Suomi-Amerikka Yhdistysten Liitto ja Englannin Opettajien Liitto.

26.6.—1.7. Adult Basic Education, University of St. Andrews, Scotland. Järjestäjä European Bureau of Adult Education, Nieuweweg 4, 3800 AJ Amersfoort, The Netherlands.

13.6.—1.7. "Möte med Frakrike — Kohtaamme Ranskan". Erica Simonin kurssikeskuksessa Le Crau du Saptissa. Kurssimaksu noin 3 700 Rkr. Ilmoittautumiset: Nordens folkhögskola Biskops-Arnö, 19060 Bålsta, Sverige.

31.7.—4.8. ja 4.—7.8. Pohjoismaisten kansanopistokokousten sarja Tanskassa Testrupissa ja Askovissa. Tiedustelut: Suomen Kansanopistoyhdistys, Pohj. Rautatiek. 15 B, Helsinki 10.

12.—18.6. Peace Symposium Murikan Kansanopistossa. Järjestäjä Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö. Hietalahdenk. 8 A, Helsinki 18.

Unkarissa järjestetään noin 25 erilaista kesäyliopistokurssia. Aiheena mm. opetuksen teoria, Unkarin talouselämä, folklore, kaupungistumisen ongelmat, tietokonetekniikka ja luonnonsuojelu. Lisätietoja saa Kansanvalistusseurasta, jolla on myös muutamia vaihtostipendejä.

Aikuiskasvatusta kesäyliopistoissa

Ensi kesänä on mahdollisuus opiskella aikuiskasvatuksen approbatur-arvosanaa mm. Helsingin, Jyväskylän, Kanta-Hämeen ja Päijät-Hämeen kesäyliopistoissa.

Cum laude approbatur -arvosanan osia voi opiskella Kanta-Hämeen kesäyliopistossa.

Seuraava Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatus 2/1983 tarkoitettujen artikkeleiden tulee olla toimituksessa viimeistään 5.4.1983.

Työelämän aikuisopettajien ja henkilöstökouluttajien didaktisen teorian kurssi 15.—19.8.1983

Järjestäjä: Päijät-Hämeen kesäyliopisto

Kurssin opettajina toimivat FL Yrjö Engeström, FK Reijo Miettinen, KK Seppo Peisa ja FK Jaakko Virkkunen. Kurssi on tarkoitettu henkilöstökoulutuksen, ammatillisten järjestöjen ja vapaan sivistystyön aikuiskoulutustehtävissä toimiville.

Kurssi toteutetaan internaattina Mukkulan kartanossa Lahdessa.

Kurssimaksu 600 mk.

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

Työelämän aikuiskoulutuksen didaktiikka II

Sisältö

Didaktiikka I -kurssin kertaus

Kognitiivisen didaktiikan tuntemuksen syventäminen:

1. Kognitiivisen oppimiskäsityksen kehitys ja suuntaukset
2. Orientointi opetuksessa
3. Tehtävien käyttö opetuksessa
4. Sosiaaliset prosessit opetuksessa

Aika

6.—9.6.1983

Opettajat

Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, Seppo Peisa, Jaakko Virkkunen

Hinta

1 750,- (sis. kurssimateriaalin ja ruokailun)

Ilmoittautuminen

15.4.83 mennessä puh. 90-670 303/Iris Lehtiniemi

Pääsyvaatimuksena

didaktiikka I kurssi

Työelämän aikuiskoulutuksen didaktiikka III

Sisältö

1. Nykykokemukset ja ongelmat opetuksen ja oppimisen arvioinnissa

2. Laadullisen arvioinnin menetelmät

3. Oppimistoiminnan arviointi

Aika

22.—24.8.1983

Opettajat

Yrjö Engeström, Pentti Hakkarainen

Hinta

1 500,- (sis. kurssimateriaalin ja ruokailun)

Ilmoittautuminen

30.5.83 mennessä puh. 90-670 303/Iris Lehtiniemi

Pääsyvaatimuksena

didaktiikka II -kurssi

MOLEMPIA KURSSEJA KOSKEVAA TIETOA

Kurssipaikka

ServiSystems Oy, Lauttasaarentie 48 A, 4. krs, Helsinki

Tiedustelut

puh. 90-670 303/Timo Saraneva tai Eeva Ahtimo