

- SUUNNITTELUPROSESSI
- MAAILMANKATSOMUS
- RAUHANKASVATUS
- MOTIVAATIO-
TUTKIMUS

AIKUISKASVATUS 2/85

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 2/1983

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* Toimituksen osoitteella.
Tilauhinta 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>Jaakko Virkkunen</i>	Tutkimuksen tila	42
<i>Oiva Ketonen</i>	Ihmisen olemisesta	45
<i>Erik Arnkil</i>	Rauhanvakaumus ja rauhankasvatus	52
<i>Horst Siebert</i>	Aikuisten opiskelumotivaatiotutkimus Saksan liittotasavallassa	61
<i>Singa Sandelin</i>	Suunnittelu, tulevaisuuden kuvat ja suunnitte- levien ryhmien elämäntapa	71
Keskustelua		
<i>Urpo Harva</i>	Elämänkaari ja kasvatus	80
<i>Yrjö Engeström</i>	Oppiminen, tieto ja toiminta	82
<i>Maikki Kaajakari</i>	Elämästä nousee oppimisen mieli	84
Katsaus		
<i>Riitta Nurmi</i>	Käytännön esimerkkejä aikuisopiskelijoiden osallistumisesta opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen	86
<i>Pentti Yrjölä</i>	Kansanopistotoimikunnan työ valmistui	89
<i>Tuula-Maria Ahonen</i>	Maailmanlaajuinen ihmiskumppanuus	90
<i>Paula I. Robbins</i>	Urakehityksen evoluutio -bibliografia	91
	Kirjoittajat	91
Kirjallisuutta		
<i>Norsk voksenpeda- gogisk institutt</i>	På riktig kurs? (Maikki Kaajakari)	92
	Tieteessä tapahtuu	
	Kursseja ja seminaareja	
	Seuraava Aikuiskasvatus	
	Ohjeita kirjoittajille	

Tutkimuksen tila

Aikuiskasvatus ja ammatillinen koulutus ovat koulutusjärjestelmän kehittämisen tämän hetken tärkeitä työkenttiä. Yhteiskunnan ja työelämän muutokset asettavat ammattiopetukselle ja aikuiskasvatukselle suuret vaatimukset. Keskiasteen koulunuudistuksen ja aikuiskasvatuksen kehittämistyön on määrä luoda organisatoriset edellytykset sille, että yhteiskunnan kasvavat koulutustarpeet voidaan tyydyttää. Asteittain koko koulutusjärjestelmä valmistetaan toteuttamaan jatkuvan kasvatuksen periaatetta. Kun koulutusjärjestelmä uudistuu, myös sen piirissä työskentelevät joutuvat uusimaan tietojaan ja taitojaan.

Vaikka vireillä olevat uudistukset ovat laajoja, pääkysymys kuitenkin on tulevan toiminnan sisältö, eivät sen hallinnolliset puitteet. Ammatillisen koulutuksen on kyettävä luomaan pätevyyksiä, joiden avulla kyetään hallitsemaan nopeasti kehittyviä työprosesseja, osallistumaan työtapojen kehittämiseen ja jatkamaan opintoja. Aikuiskasvatuksen on kyettävä vastaamaan moninaisiin, erilaisten elämäntilanteiden ja -perspektiivien luomiin sivistyksellisiin ja koulutuksellisiin tarpeisiin. Sen on kyettävä ratkaisemaan vaikeita sisällön valinnan ja metodisen toteutuksen ongelmia. Aiemmat käytännöt ja terve järki eivät riitä antamaan vastauksia näihin ongelmiin. Tarvitaan teoreettista tietoa ja tutkimusta.

Aikuiskasvatuksen ja ammattikoulutuksen uudistustyötä toteutetaan lähes ilman tutkimuksen antamaa tukea. Näiden alojen työntekijöiden ammattikäytännön kehittämiseksi ei myöskään ole tarjolla riittävää tieteellistä asiantuntemusta. Teorian ja käytännön hedelmälliseen vuorovaikutukseen ei ole mahdollisuuksia. Yhtenä syynä tähän on se, että maastamme on kokonaan puuttunut ammattikasvatukseen erikoistuneen kasvatustieteen professorin virka, ja aikuiskasvatuksenkin tutkimusta ja opetusta varten on ollut vain yksi professuuri. Tämän vuoksi on todella merkittävä asia, että lahjoitusvaroin on saatu Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan kasvatustieteen, erityisesti aikuiskoulutuksen professuuri ja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan kasvatustieteen, erityisesti ammattikasvatuksen professuuri.

Uusien virkojen täyttöprosessi on kuitenkin tuonut kärkeväällä tavalla esiin kysymyksen aikuiskasvatuksen ja ammattikasvatuksen tutkimuksen tilasta maassamme. Tieteelliset asiantuntijat eivät pitäneet ketään ammattikasvatuksen professorin virkaan hakeneista pätevänä virkaan. Kaksi kolmesta asiantuntijasta piti myös kaikkia aikuiskoulutuksen professuuria ha-

keneita epäpätevinä virkaan. Yksi asiantuntijoista sen sijaan arvioi kahden hakijan tieteellisen pätevyyden virkaan riittäväksi. Professorin virkaan hakeneiden tieteellisen pätevyyden arviointi on paitsi hallinnollinen toimenpide myös tilanne, jossa arvioidaan tieteellisin perustein alan tutkijoiden tuotantoa. Kaikki alan tutkimus ei luonnollisestikaan tule tällöin puntariin. On kuitenkin syytä otaksua, että merkittävä osa niistä, joilla on tieteellisiä ansioita ja ambitioita ko. aloilla, hakee virkaa. Tällä perusteella edellä mainittujen virkojen täyttöprosessien yhteydessä annetut asiantuntijalausunnat antavat hälyttävän kuvan alan tutkimuksen heikosta tilasta maassamme. Meillä ei ole sellaisia elinvoimaisia, tieteellisesti korkeatasoisia ammattikasvatuksen eikä aikuiskasvatuksen tutkimuksen traditioita, jotka olisivat merkittävässä määrin tuottaneet alalle uutta kehittäviä tiedemiehiä. Ei ole myöskään sellaista yleistä kasvatustieteellisen tutkimuksen traditiota, joka olisi luonut pohjan ammattikasvatuksen ja aikuiskasvatuksen erityisten kysymysten luovalle ja syvälliselle tutkimukselle.

Yksi syy siihen, että hakijoita ei ole katsottu virkoihin päteviksi, on se, että he eivät ole tutkineet virkojen erikoisalaan kuuluvia kysymyksiä. Eriyisesti tämä tulee esiin ammattikasvatuksen kohdalla. Yksi asiantuntijoista toteaa lausunnossaan suostuneensa tehtävään jonkin verran huolissaan siitä, että ammattikasvatus on hänelle vieras alue. Myöhemmin hän havaitsi sen olevan sitä myös viran hakijoille. Kukaan hakijoista ei ole ollut kiinnostunut ammattikasvatuksen yhteyksistä yhteiskuntaan ja sen tuotantorakenteen muutoksiin, ei myöskään ammattikasvatuksen historiallisesta kehityksestä. Asiantuntija toteaa: ”Ammattikasvatus — jonka laiminlyöty asema suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tulee mielestäni tämän viranhaun kautta näkyviin — on niin tärkeä alue tulevaisuuden kannalta, että ei ole tuntunut oikealta tinkiä pätevyyskriteereistä.” Samantapainen — joskaan ei aivan yhtä heikko — on tilanne ilmeisesti aikuiskasvatuksen kohdalla.

Kasvatustiede liittyy monia muita tieteenaloja läheisemmin yhteiskunnalliseen käytäntöön. Aikuiskasvatuksen ja ammattikasvatuksen suhteellisen merkityksen korostuminen koulutusjärjestelmässä on ollut pitkään näkyvissä. Se, että näihin alueisiin suuntautuvaa tutkimusta on tehty vähän, ei ehkä kerro vain kasvatustieteellisen tutkimuksen yhteiskunnallisten yhteyksien kapeudesta. Se saattaa heijastaa myös teoreettisten lähtökohtien rajoittuneisuutta: omaksutut teoreettiset lähtökohdat eivät nosta esiin ky-

symyksiä, joita olisi välttämätöntä tutkia ammattiopetuksen ja aikuiskasvatuksen yhteydessä.

Tutkimuksen suuntautuneisuus ei ole ollut ainoa syy siihen, ettei hakijoiden tieteellistä pätevyyttä virkoihin ole pidetty riittävänä. Varsin suuri osa hakijoiden arvioitavaksi antamasta kirjallisesta tuotannosta ei asiantuntijoiden mukaan ole tieteellisesti merkittävää tutkimusta. Näin siitäkkin huolimatta, että hakijoiden joukossa on myös kasvatustieteellisen professuurin haltija. Yksi ammattikasvatuksen professuurin täytössä asiantuntijana toimineista tiedemiehistä katsoi, että hänen arvioitavakseen annettua tuotantoa "vaivaa suuresti epäproblemaattisuus ja eräänlainen mekaanisuus, etten sanoisi dogmaattisuus". "Edelleen sitä vaivaa", näin asiantuntija toteaa, "eräänlainen abstrakti yksilökeskeisyys. Kirjoittajien ihmiset eivät elä missään todellisessa yhteiskunnassa, sellaisessa jolla olisi tietynlaiset taloudelliset rakennepiirteet, tietyllä tavalla kehittynyt teknologia ja ammattirakenne jne... Tutkimukset ovat lisäksi kovin ateoreettisia." Asiantuntija arvostelee tutkimuksia myös siitä, että niissä ei suhteuteta omaa tehtyä tutkimusta meillä tai muualla aiemmin tehtyyn kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Hakijat olisivat hänen mukaansa pystyneet parempaan, jos he olisivat määrän sijasta pyrkineet tietoisesti laatuun. Oireellista on ehkä sekin, että hyvin varteenotettavana seikkana joudutaan (syystä kyllä) pitämään sitä, että erään tutkijan arvioitavaan tuotantoon sisältyvä artikkeli on julkaistu kansainvälisessä aikakauslehdessä, "kun ottaa huomioon, miten vähän suomalaiset kasvatustieteilijät julkaisevat tutkimuksiaan kansainvälisissä sarjoissa".

Asiantuntijalausunnot antavat kuvan tutkimuksesta, joka koostuu suurelta osin suppeista, irrallisista, empiirisistä töistä, "jotka eivät muodosta kokonaisuutta, joka tekisi teorian systemaattisen kehittämisen mahdolliseksi". Osa tutkimuksista sisältää lisäksi ratkaisuja, jotka "tutkimuksellisesti edustavat 'vähimmän vaivan' metodia, joka kasvatustieteessä on käynyt yleiseksi". Tällainen tutkimus ei voi täyttää kasvatustieteelliselle tutkimukselle tällä hetkellä asettuvia suuria tehtäviä. Siihen tarvittaisiin kansainvälisen teoreettisen keskustelun tasolla olevaa, teoreettisesti kunnianhimoista tutkimusta, tietoista pyrkimystä korkeaan tieteelliseen tasoon. Tämä edellyttää tutkimusta, joka on samanaikaisesti sekä entistä teoreettisempaa että entistä käytännöllisempää — teorian ja käytännön uudenlaista yhdistämistä tutkimuksessa.

Tieteellinen kritiikki on tiedeyhteisön keino huolehtia laadun tarkkailusta. Kriittistä keskustelua kasvatustieteen tutkimuksesta ja tutkimuspolitiikasta tarvitaan. Sitä tulisi käydä jatkuvasti tieteellisellä foorumeilla, ei vain virantäyttöprosessien yhteydessä.

Jaakko Virkkunen

Ihmisen olemisesta¹⁾

Ketonen, Oiva. 1983. Ihmisen olemisesta. Aikuiskasvatus 3, 2, 45—51. — Artikkelissa tarkastellaan ihmisen olemusta kasvatustoiminnan lähtökohtana. Huomiota kiinnitetään luovuuteen, omakohtaisen maailmankatsomuksen muodostamisen tärkeyteen sekä tarkastellaan eskapismien eri muotoja. Artikkelissa arvioidaan myös kasvatustieteen tehtäviä ja aikuiskasvatuksen tavoitteita.

Näyttää siltä, että ihmisen tietoisuus on aina, ja sen täytyy aina olla, jollakin erityisellä tavalla järjestynyt, jotta hän voisi elää ja olla olemassa järjellisenä, yhteisöllisenä olentona. Ihmisellä täytyy olla jokin henkinen keskus, elämän idea tai tarkoituksellisuus, jonka ympärille ajatukset ja toimet voivat keskittyä suhteellisen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Se on perusta yksilön minuuden ja hänen identiteettinsä määrittelylle. Uskonto, ideologia, elämän muoto ja tieteellisen asennoitumisen tapa tai muu keskeinen perinne ovat sellaisia yksilön, yhteisön ja kulttuurin jäsentymisen peruskuvioita. Löytäessään sellaisen peruskatsomuksen tai herätessään siihen ihminen tuntee löytävänsä lopullisen totuuden.

Tutkijan laatima tai omaksuma yleinen teoria on hänelle yleensä paljon enemmän kuin vain käsitys asiain laadusta ja järjestyksestä. Se on hänen elämänsänsä, se pyramidi, jonka hän rakentaa ja jonka ympärille hän kokoaa tietoisuutensa. ”Kukin meistä mittansa mukaan pyramideja pystyttää”. Uuno Kailas sanoi tällä runokuvalla periaatteessa saman, mitä Thomas Kuhn on myöhemmin sanonut puhuessaan tieteen paradigmoista, tutkimukselle suuntaa antavista yleisistä hypoteeseista.

Tietoisuuden jäsentyminen merkitsee toisaalta, että ihminen on persoonallisuudessaan vastaavasti urautunut. Urautumista halveksitaan, mutta halveksija on itse myös urautunut. Urautuminen ei ole erehdys eikä onnettomuus, se tulee ihmisen olemisen perusteista ja kuuluu hänen normaaliin luontoonsa. Se antaa hänelle turvaa. Urautumisen voi nopeasti huomata arkielämän tilanteissakin tai lehtiä lukiessaan ja esitelmiä kuunnellessaan. Kukin ihminen esit-

tää toistuvasti, vain vähäisin muunnelmoin aina samoja omia uskojaan ja peruskatsomuksiaan, joita mitkään vastahuomautukset eivät yleensä muuta miksiäkään. Esitelmöitsijäkin pitää periaatteessa aina saman esitelmän, vaikka eri sanoin. Ehkä se on syy, että niiden pitäminen alkaa vähitellen kyllästyttää esitelmöitsijää itseäänkin. Jos esitelmiä pitää toistuvasti samoissa maisemissa, niin lopulta, kuten eräs tuttavani totesi, voi etukäteen tietää keskusteltakinkin, ketkä käyttävät puheenvuoroja ja mitä he sanovat. Kaikkein tärkein esimerkki urautumisesta on itse establisment, oikeaksi katsotut yleiset käsitykset.

Ihminen ei juuri ymmärrä, arvosta eikä näekään muuta kuin mikä sopii hänen minuutensa peruskuvioihin, muu ei ole hänelle täysin todellista. Filosofilla on omat taustakuvionsa, jotka eivät ehkä aina tule elämän arkisissa, mutta tulevat kyllä toisenlaisissa tilanteissa toistuvasti näkyviin. Ihminen muuttuu näissä suhteissa yleensä vain, kun hän joutuu käymään läpi vaikean kriisin, oli se sitten tieteellinen tai muunlainen elämän murros.

Ihminen ei yleensä halua nähdä taikka myöntää asioita, jotka asettaisivat hänen monien vuosien kuluessa vaivoin rakentamansa todellisuuden kuvan kyseenalaiseksi. Usein hänellä ei ole siihen varaakaan. Jos hänen käsityksensä todellisuudesta, sen mukaiset menetelmät ja muu mitä siihen kuuluu, on häntä hyvin palvellut, niin se pyramidi, jonka hän käsityksensä ympärille on rakentanut, sitoo ja velvoittaa häntä. Luopuminen todellisuuden käsityksestä merkitsee samaa kuin myöntää, että työ, jota hän on pitkään tehnyt, on vailla sitä perimmäistä arvoa, jonka hän työilleen antoi. Vain hyvin vahva tai erikoinen ihminen voi olla valmis sellaiseen.

Todella uusia asioita luomaan pystyvä yksilö näyttää olevan ihmisten joukossa poikkeus.

¹⁾ Tämä artikkeli on lyhennelmä Kansalais- ja työväenopistojen liiton seminaarissa 4.1.1983 Aulangolla pidetystä alustuksesta.

Luovuus, josta varsinkin liike-elämässä paljon puhutaan, ei sanan *vaativassa* mielessä liene ihmisen lajityypillinen ominaisuus. Ihmiselle *lajina* näyttää pikemmin kuuluvan vain kyky omaksua ja olla omaksumalleen uskollinen.

Luovuus ei ensi sijassa ole älyllistä keksimisen kykyä, vaan moraalinen ominaisuus. En kuitenkaan tarkoita, että rikos olisi luova teko, vaikka historian kuluessa luovuutta on usein pidetty rikollisuuden luontoisena. Peruskeksinnöt ovat usein yksinkertaisia. Suomalaisen kuuluisan arkkitehdin eräs nerokkaaksi sanottu luomus oli siinä, että hän muutti viivan, joka aina oli ollut suora, loivasti kaarevaksi. Se ei ollut vaikea älyllinen keksintö. Se ei vaatinut suurta mielikuvitusta, mutta se muutti kokonaisuutta. Vaati rohkeutta käydä tuntemattomaan ja rakentaa uusia aineksista kokonaisuus, jonka laatua ei etukäteen tuntenut. Toinen asia on, onko luovuus aina edes hyväksi? Pitääkö aina yrittää muuttua, irtautua menneisyydestä? En varauksitta usko siihen. Luovuus palvelee ihmistä vain, jos siitä uudesta, mitä on saatu aikaan, kyetään rakentamaan ihmistä palveleva kokonaisuus. Mutta niin ei yleensä käy. Useimmat ihmiset jäävät tuuliajolle.

Ihmisellä on viettymys esikuvien seuraamiseen ja sen mukainen valmius luovuttaa vastuu johtajayksilölle tai ryhmälle. Vastaavasti johtajayksilöllä tai ryhmällä on viettymys valtaan, joka ilmenee pyrkimyksenä ulottaa oma laatu, so. omat arvot, totuudet, menetelmät ja tavat muita koskeviksi ja pitää huolta oman laadun jatkuvuudesta.

Ihmisen minuudessa on jotain ehdotonta, ikään kuin ylähältä käsin annettua. Siitäkin, mitä ihminen myöhemmälläkin iällä itse elämän paineiden alaisena päättää, jos se muovaa hänen persoonallisuuttaan, tulee velvoitus, joka tuntuu olevan hänen itsensä yläpuolella. Hänen omat ratkaisunsa tulevat hänelle jumaliksi, jotka sitovat ja velvoittavat häntä ja joiden edessä hän ei enää ole vapaa. Hänellä on sisäinen vapauden kokemuksensa. Se ilmentää samalla sekä hänen sidonnaisuuttaan että hänen olemistansa sopusoinnussa oman itsensä kanssa.

Eräs esimerkki: Psykoanalyytisessä konferenssissa Haikossa kesällä 1980 mainittiin Freudin kuuluisaksi tullut erehdys. Freud oli uransa alkuvaiheissa uskonut tosiksi monien naispotilaittensa väitteet siitä, että he olisivat nuorena joutuneet isänsä viettelemiksi. Ennen pitkää kävi ilmi, että nämä kertomukset eivät olleet tosia vaan olivat mielikuvituksen tuotetta. Erehdysten paljastuminen sai Freudin kääntämään psykoanalyysin kehittämisessä huomionsa kokonaan yksilöterapiaan. Eräs

aktiivinen konferenssin osanottaja sanoi puheenvuorossaan, että Freud tämän virheellisen johtopäätöksensä kautta oli viivyttänyt 50 vuodella perheterapian syntymistä ja väite oli-kin oikea. Jos Freud olisi kiinnittänyt huomionsa siihen, millä tavoin isä — ja ympäristö — yleensä käytöksellään oli saattanut vaikuttaa tyttärensä ja edistää sanotun kaltaisten kuvitelmien syntymistä, perheterapia epäilemättä olisi syntynyt paljon aikaisemmin.

Mutta merkillistä oli, että Freudia syytettiin siitä mitä hänen seuraajansa kahden miespolven aikana laiminlöivät tai jättivät tekemättä. Hehän olisivat voineet tehdä sen! Miksi he eivät tehneet sitä minkä Freud jätti tekemättä? Kai sen vuoksi, että Freudin oppi oli ollut ja on vieläkin niille jotka sen omaksuvat pitkään enemmän kuin tieteellinen teoria tai käsitys asioista. Se oli ja on, niin kuin käänteentekevät teoriat yleensä ovat, tapa hahmottaa ja tulkita todellisuutta, uskonasia joka muovaa ihmistä itseään.

Kasvatustieteen tehtäviä

Ihminen heijastelee sisäisiä ongelmiaan ja ristiriitojaan suhteissaan toisiin ihmisiin ja yhteisönsä. Ihmisten sisäistä tasapainoa pitäisi pyrkiä parantamaan, jos ihmisten keskinäistä tasa-arvoa ihmisinä halutaan edistää.

En käy suosittelemaan mitään erityisiä toimenpiteitä. Totean vain, että kasvatustieteellinen tutkimus, valitettavasti, ei meillä ole saattavasti työskennellyt pohjan löytämiseksi sellaisia toimenpiteitä varten. Syynä on, että tutkimus on suurella määrällä keskittynyt rutiiniin ja ulkokohtaisiin näyttöihin.

Yliopisto-opetus ei kasvatustieteissä myöskään kykene antamaan vaativampaa ja tarpeellista, ihmistä ja hänen kulttuuriaan koskevaa tieteellistä yleissivistystä. Käsitakseni on, että terapeuttinen ajattelu ja tutkimus voisi antaa tärkeitä hypoteeseja, mutta sitä vältetään toisaalta siksi, että se on ulkopuolella nykyharastuksen ja toisaalta siksi, että luullaan sen koskevan vain sairasta ihmistä, mikä ei ollenkaan pidä paikkaansa.

Tässä kritiikissä en ole yksin. Kansliapäällikkö Jaakko Numminen sanoi Joensuussa 22.10.82 kasvatustieteellisestä tutkimuksesta mm. seuraavaa:

”Erytisesti minua on askarruttanut viimeksi kuluneina vuosina kasvatustieteellisen tutkimuksen osuus. Kun parina viime vuosikymmenenä on seurannut erityisesti koulutuspolitiikan ja kasvatuksen näkökulmasta tutkimuksen mahdollisuuksia ja antia, on valitettavan usein joutunut pettymään. Tuntuu siltä, että

kasvatustieteellinen tutkimus ei ole pystynyt tuottamaan kovin paljon tietoa valmistelutyön pohjaksi, eri toimintamallien vertailemiseksi ja ylipäätään laajan koulutuspoliittisen uudistustyömme tueksi. Valitettavasti on tunnustaminen, että monet suuret koulu-uudistuksemme on jouduttu tekemään ikään kuin sormituntumalta, vailla riittävää tieteellistä pohjaa. Viime aikoina on mieleen hiipinyt myös epäily siitä, että kasvatustieteellinen tutkimuskin on "laitostunut" rajoittaessaan aivan liiaksi tutkimusalueensa "viralliseen" kasvatusympäristöön, lähinnä kouluun.

Koulutustutkimustamme on kritisoitu — ja tämä kritiikki voidaan ehkä laajentaa koskemaan humanistista ja yhteiskuntatieteellistä tutkimusta yleensä — siitä, että se ei pureudu riittävän ajankohtaisiin, tulevaisuuden kannalta merkittäviin kysymyksiin. On esitetty arvostelua, että tuo tutkimus askartele liian helposti triviaalien tutkimusongelmien kanssa, hautautuu tutkimusmenetelmälliseen keikarointiin ja ehkä alkaa unohtaa koulumaailman ulkopuolella olevat realiteetit ja yhteiskunnallisen kehityksen vaikutukset.

Kun sanon edellä olevan kasvatustieteellisestä tutkimuksesta, on syytä muistaa, että maamme yliopistojen ja korkeakoulujen kasvatustieteen laitoksissa on yli 70 kasvatustieteen professoria ja apulaisprofessoria, jotka edustavat korkeata metodista koulutusta. Olisi mitä toivottavinta, että he tulisivat yliopistollisista laitoksista ulos yhteiskuntaan, sen polttavien ongelmien keskelle, eivätkä pysähtyisi vaarattomiin akateemisiin kysymyksiin, joiden tutkiminen on sinänsä arvokasta, mutta jotka eivät useinkaan liity koulutuspolitiikan kokonaisuuteen."

Tavaton asia sinänsä, että kokonainen tieteenhaara saa valtiovallan edustajan taholta tällaisen puolivirallisen tuomion.

Ei mitään vastinetta alan edustajien taholta: Tämä hiljaisuus antaa aiheen otaksua, että tilanne kenties on vielä oletettua huonompi.

Aikuiskasvatuksen tavoitteet

Mitä alussa sanoin ihmisestä yleensä tarkoittaa toisin sanoen myös sitä, että se, mitä me katsomme tosiasioiksi tällä hetkellä ja tärkeäksi tulevaisuudessa, ei koskaan ole puhtaita yksinkertaisia tosiasioita, vaan mieltymystemme ja toiveittemme enemmän tai vähemmän ilmeisellä tavalla korostamia tai värittämiä käsityksiä. Nämä käsitykset voivat olla tosia tietyin edellytyksin, mutta juuri näitä edellytyksiä me emme

halua yleensä eritellä taikka lausua julki. Tavallisesti ne pystyy hyvin näkemään vain se, joka on kysymyksessä olevan järjestelmän ulkopuolella.

Toiveittemme ja perusnäkemystemme vaikutus on vieläkin ilmeisempi, jos ajattelemme niitä päämääriä, joita tavoittamaan aikuiset on mielestämme yhteisössä koulutettava. Nämä tavoitteet ovat tietyistä niistä, jotka ovat meille urautumisemme vuoksi joko ideologisista tai persoonallisista syistä rakkaita ja joiden toteuttamista kunnoittamamme auktoriteetit meiltä odottavat. Koska ne ovat uskonasioitamme, me usein olemme huonosti tietoisia siitä, kuinka paljon ne vaikuttavat toimintaamme ja kuinka radikaalisti me, niiden mukaan toimiessamme, torjumme toisia, ehkä parempia-kin vaihtoehtoja.

Meidän pitäisi suunnitelmia tehdessämme eritellä ja ilmaista selvästi niin pitkälle kuin se on inhimillisesti mahdollista ne sekä persoonalliset että yhteisölliset arvot ja tavoitteet, jotka ovat suunnittelun taustalla. Ihmisenä olemisen tärkeimpiä, ehkä kaikkein tärkein tunnusmerkki on *tietoisena oleminen*, tietoisuus siitä, mitä omat teot ja ratkaisut merkitsevät.

Tämä älköön antako lukijoille käsitystä, että olisin nyt siis valmistautunut esittämään lopullisen totuuden aikuiskasvatuksen päämääristä. Filosofina olen oppinut, että lopullista totuutta ei ole, ja jos olisikin, niin elämää ei kannattaisi yrittää rakentaa sen varaan, sillä se eliitti, joka voisi sen täysin omaksua, olisi joka tapauksessa vähäinen. Muille sellainen totuus olisi saneltava ja pakotettava ja jo tämä soveltamisen tapa osoittaisi nopeasti että se ei ollut sellainen totuus kuin oli otaksuttu. Otaksuttu lopulliset totuudet ovat historiallisesti olleet poikkeuksetta välineitä, joiden avulla kulloinenkin hallitseva luokka on toteuttanut valtapoliittisia tarkoituksiaan.

Totuudet ovat paikkansa pitäviä aina ainostaan tietyin edellytyksin. Mikään ei voi estää sitä, että totuuksiemme edellytykset aikojen muuttuessa muuttuvat, vanhat totuudet murenevät ja katoavat ja uudet tulevat niiden tilalle. Aatteet, niin tärkeitä kuin ne aikanaan ovatkin, ovat vain eräänlaista kertakäyttövara-
raa. Ne ovat päteviä vain joillekin ja jotkut vain muutaman vuoden, jotkut vuosikymmeniä ja jotkut kuten suuret uskonnot vuosisatoja. Pysyvältä näyttää vain se, mikä on vaikeinta, mikä koskee ihmisten välisiä suhteita ja näiden suhteiden merkitystä.

Koulutuksen tavoitteiden ja päämäärien asettaminen on menneinä vuosisatoina yleensä

ollut yksinkertainen tehtävä. Todellisuutta hahmottavana ideologiana kristinusko on ollut länsimaissa keskeinen, ja suhteellisen vahva valtiovalta on antanut sille tukensa. 1800-luvun puolivälissä Nikolai I asetti kansanvalistuksen päämääräksi entistä paremman yhteisymmärryksen saavuttamisen "kristillisen mielen, valistuksen ja voimassaolevan valtiojärjestyksen välillä". Tästä on vielä paljon jäljellä, mutta emme enää ilmaise koulutuksen tavoitteita tällä tavoin. Tieteellinen tutkimus on murentanut pohjaa uskontojen alta, mutta onnistunut siinä vain osittain. Maailmassa on edelleen mahtavia valtakuntia, joiden olemassaolon perustana ovat uskonnolliset tai niihin verrattavat ideologiset dogmit. Dogmien asema on niin vahva, että vapaa tutkimus, jos sitä onkaan, ei saa tai ei kykene asettamaan niiden pätevyyttä kyseenalaiseksi. Ja viime ajat ovat osoittaneet, että uskonnolliset järjestelmät kykenevät edelleen samaan kiihkoon ja hävitykseen — mistä olemme pyrkineet pääsemään irti — joka oli niille ominainen menneinä vuosisatoina. Ilmeisesti kysymyksessä ovat voimat, jotka täytyy kaikessa koulutuksessa ottaa kielteisinä tai myönteisinä jollain tavoin huomioon.

Meikäläinen koulutus korostaa eri tavoin edelleen valtion ja kansakunnan arvovaltaa ja sen taustalla olevaa ideologiaa. Yleensä tämä korostus on, niinkuin pienelle kansalle sopiinkin, ollut maltillista joskin sekä tunteeseen että järkeen vetoavaa. Käsitakseni on, että koulutuksessa on aina oleva jokin sellainen aatteellinen tai vastaava korostus.

On ilmeistä, että jatkuvasti lisääntyvä kansainvälinen kanssakäyminen asettaa koulutukselle uusia haasteita. Toisenlaisten kielten ja kulttuurien ja toisenlaisten elämäntapojen ja olosuhteiden takaa on opittava tuntemaan periaatteessa samanlainen ihminen, joka itsekin olemme ja opittava suhtautumaan häneen sellaisena. Mutta jos kysyttäisiin, onko kasvatusta kansainvälisyyteen ja työhön koko ihmiskunnan hyväksi siis katsottava siksi aatteelliseksi haasteeksi, johon tulevaisuudessa on ensisijaisesti vastattava, ja siten asetettava koulutuksen päätavoitteeksi, niin vastaukseni olisi ilman muuta kielteinen. Me tosin uneksimme yleisesti kaikille samasta maailmankulttuurista, joka olisi riippumaton kansallistunteista ja kansallisista erikoispiirteistä. Sellaisella utopialla on aatteena arvonsa, mutta en usko siihen. Elämän mielekkyys riippuu, kuten olemme tutkimuksenkin tasolla oppineet tietämään, ratkaisevasti siitä erityisestä, jota rakastamme, erityisestä ihmisestä, jonka tahdomme elä-

mämme seuralaiseksi, perheestä, ystäväistä, ryhmäkulttuurista ja kansallisesta omaleimaisuudesta. *Ihminen on persoonallinen ihminen ensisijaisesti perheen, ryhmän ja kulttuurin jäsenenä, jossa hän on kasvanut.*

Ehkä joskus kaukaisessa tulevaisuudessa ihminen kykenee elämään onnellista elämää maailmassa, joka on kaikkialla samanlainen ja jossa ihmisen lähimmäinen on kuka tahansa ihminen. Mutta siihen kuluneet monia tuhansia vuosia ja siihen luultavasti tarvitaan geneettisiä muutoksia ihmisissä. Nyt emme halua sellaista elämää. Me haluamme pitää lähimmäisinämme ne, jotka ovat olleet ja ovat mieltymyksemme mukaan meitä lähinnä ja joihin nähdessä meillä on erityisiä lain tai tavan mukaisia velvollisuuksia. Tietysti on ihmisiä, jotka tahtovat olla maailmankansalaisia synnyinsijastaan ja kansastaan riippumatta tai ne kieltäen. Sekin on eräs valinta. Mutta se on myös tapa paeta, jos ei jostakin syystä halua olla osana siinä vuorovaikutuksessa, jota elämä on piennempien yhteisöjen tasolla.

Ilman samassa yhteisössä elävien ihmisten läheisyyttä suurin osa nykyihmisistä koki elämänsä mielettömäksi ja pirstoutuneeksi. Ihmiset eivät, ilman jonkinlaista henkistä vaurioitumista, kykene, paitsi hyvin hitaasti, luopumaan omasta heimostaan ja kulttuuristaan, eivätkä yleensä myöskään — valitettavasti — kykene sietämään keskuudessaan toisenlaista kulttuuria. Tämä näkyy länsimaisakin, Englannissa, Ruotsissa, Saksassa ja muualla, minne toisen maailmansodan jälkeen on muodostunut merkittäviä uusia vähemmistöjä.

Maailmankatsomuksen muodostuminen

Mitä tässä olen sanonut perheen, suvun tai kulttuurin merkityksestä jokapäiväisen elämän mielekkyyden perustana, sillä on yleisempi analoginen vastineensa ja ilmenemismuotonsa inhimillisessä kulttuurissa.

Yhtä hyvin kuin lisääntyvä kansainvälinen kanssakäyminen asettaa koulutukselle uusia haasteita, yhtä hyvin ja ehkä enemmänkin on haasteita aSETTANUT ja asettaa elämisen lisääntyvä riippuvuus kaikenlaisesta tekniikasta. Luonnonvarojen väheneminen näyttää vain lisäävän tätä riippuvuutta. Ihminen ei ole halukas palaamaan aikaisempiin vähemmän teknisiin ja vähemmän luontoa kuluttaviin elämisen tapoihin. Lisääntyvä ihmiskunta niiden varassa tuskin edes eläisikään.

Me voimme kiittää tai moittaa tätä elämämme lisääntyvää riippuvuutta tekniikasta. Mutta suhtauduimme siihen miten hyvänsä, on kuitenkin ilmeistä, että se asettaa koulutukselle jatkuvasti uusia vaatimuksia. Ihminen on valmistettava ottamaan paikkansa teknisessä yhteiskunnassa, ja kun hän on aikuinen, hänen mahdollisuuksiaan toimia hänelle kuuluvissa sekä totutuissa että uusissa tehtävissä on jatkuvasti lisättävä. Tietokoneiden ja mikroprosessorien yhteiskunta on toisenlainen kuin nykyinen ja se on hyvin radikaalisti toisenlainen, jos ja kun tämä tekniikka on tullut muidenkin kuin vain nykyisten edistyneiden teollisuusmaiden olennaiseksi osaksi. Sellainen muutos on varmasti edessä, mutta en käy arvaamaan, mitä silloin on koulutukseen sisällytettävä, jotta yhteiskunta toimisi asianmukaisella tavalla.

Koulutus yleensä ottaa huomioon ne käytännön vaatimukset, erityiset tiedot ja taidot, joita yhteiskunnassa tarvitaan. Ne ovat tietysti tärkeitä, mutta en tarkastele niitä sen enempää. Kiinnittäisin huomiota niihin vähemmän näkyviin haasteihin, joihin nykyaikainen koulutus on vastannut yleensä puutteellisesti, ja joiden merkitys tulevaisuudessa käsittääkseni lisääntyy. Tarkoitan alussa viitattuihin liittyviä vaikutuksia, joita elämisellä teknistetyn elämän osana on maailmankatsomuksellisiin asenteisiimme, tai oikeammin sanoen näiden vaikutusten kutakuinkin täydellistä puuttumista, sillä standardisoidut tarpeet tyydyttävällä tekniikalla ei oikeastaan ole mitään katsomuksellista tai elämisen mielekkyyttä luovaa tai korostavaa sisältöä. Näyttää siltä, että tätä tyhjyyttä vieläpä saatetaan pitää teknistyneen elämän hyvänä puolena. Niiden kontaktien yhteydessä, joita minulla on ollut käytännön aikuiskasvatukseen — niitä tosin ei ole ollut paljon — olen aina kuullut valitettavan, että on suhteellisen helppo saada varoja erityisiä taitoja ja tietoja esittelevien kurssien tai luentojen järjestämiseen, mutta vaikeata tai mahdotonta, jos kysymyksessä ovat maailmankatsomukselliset selvittelyt tai maailmankatsomuksen muovaamiseen tähtäävät seminaarit.

Asia on tärkeä koska yksikään ihminen ei elä ilman jonkinlaista maailmankatsomusta tai uskontoa — miten sitä kulloinkin nimitetään — siis jotain persoonallista perusideaa, joka pitää koossa ihmisen minuuden ja määrittelee hänen todellisuutensa. Maailmankatsomus ei ole enempää ylellisyyttä kuin ajanvietettäkin, vaan järjestyneessä yhteisössä elävän ihmisen olennainen osa. Persoonallista maailmankatsomustakaan ei kulttuuriyhteiskunnassa pidä

jättää alkuperäisyyden asteelle eikä ihmistä kohtaamaan sellaisen varassa kaikkia niitä pelkoja ja epävarmuuksia, jotka elämässä ovat tavallisia. Senkin pitää tulla, niinkuin ulkoiset tiedot ja taidot elämän kuluessa tulevat, tietoisena ja tarkoituksellisen muokkauksen kohteeksi. Sen muovaaminen on enemmän kuin tietojen ja taitojen oppimista. Vasta kun eläydymme siihen, mitä opimme, vasta kun se värittää jokapäiväistä persoonallista kokemistamme, se tulee omaa minäämme vahvistavaksi ja selventäväksi katsomulliseksi tekijäksi. Suuret elämän kriisit pakottavat meidät sellaisiin selvennyksiin, mutta katsomuksellista eritelyä pitäisi harrastaa muutoinkin, niin että elämän muutokset eivät olisi liian outoja ja vaikeita ja että sillä tavoin saavutetut olemisen selvennykset eivät jäisi vain niiden etuoikeudeksi, jotka ovat onnistuneet hyvin selviytymään kriiseistään.

Olen tässä käyttänyt sanaa ”maailmankatsomus” hyvin yleisessä merkityksessä. Olen tarkoittanut sillä yleisesti mitä tahansa sellaista katsomusta, käsitysten kokonaisuutta tai omaksuttua perinnettä ja elämän tapaakin, joka tasapainottaa persoonallisuuden, niin että ihminen voi katsomuksensa varassa selviytyä henkisesti vaikeistakin koettelemuksista. Se voi olla filosofinen oppi ihmisen olemuksesta, esim. kokonaiskuva siitä, että ihmisen elämä rajautuu tähän maailmaan tai kaikkinne koskennenseineen kehityttyä käsitystä, että ihmisellä on aineellisesta olemisesta riippumaton sielu, tai se voi olla muunlainen ateistinen tai uskonnollisten käsitysten muodostama kokonaisuus. Kaikkein useimmin kokoava katsomus luultavasti kuitenkin on ollut suvun ja kansallisen perinteen värittämä elämäntapa ja se työ, jonka ihminen on tuntenut omakseen ja joka on antanut mielen ja tarkoituksensa hänen jokapäiväiselle elämälleen. Vuodenaikojen vaihtelut ja niiden mukana vaihtuva työ ja vastuu siitä saattoi jäsentää maanviljelijän elämän ja antaa tyydytystä, jota koneistettu elämä ei samoissa olosuhteissakaan enää anna. Käsityöläiselle, joka eläytyy työhönsä ja antaa sille arvoa, hänen työnsä on hänen elämänsä. Viulunrakentajalle, joka koputtelee puitaan, eläytyy niiden värähtelyihin ja keittelee lakkojaan, elämä on hänen työnsä ja hänen rakentamiensa viulujen historiaa ja jäsentyy niiden mukaisesti. Filosofiset tai uskonnolliset asiat ovat tietysti jollain tavoin sellaisenkin elämäntavan taustalla, mutta toissijaisina sunnuntai-asiaina, eivät arkipäivän mietteinä.

Teknisessä maailmassa useimmat ihmiset tekevät päivästä toiseen samana toistuvaa yksin-

kertaista työtä, joka on yleensä vailla yksilöllisen työnteon antamaa kokoavaa katsomuksellista sisältöä. Sellaisen työn tekijä voi järjestää henkisen maailmansa vain muilta oppimisen välityksellä saamansa aineiston, so. perinteen, filosofisten, uskonnollisten tai poliittisten aatteiden varaan.

Eräs maailmankatsomuksen tärkeä ominaisuus on, että sitä ei voida antaa kenellekään valmiina, paitsi ehkä hirveätä aivopesua käyttäen. Etsijälle voidaan antaa vain sen aineksia. Häntä voidaan ohjata tarpeelliseen erittelyyn ja oikeitten kysymysten asettamiseen, mutta vastaukset hänen on itsensä annettava lähtien omista edellytyksistään. Eikä vastaus ole vastaus, jos toinen sen antaa, oli tämä toinen kuinka etevä auktoriteetti hyvänsä. Vastaus persoonalliseen kysymykseen on vastaus, vain jos asianomainen itse sen löytää omista mietteistään tai toisen sanomasta. Katsomuksen selventäminen on sen vuoksi vaikea ja päättäväisyyttä kysyvä tehtävä. Toiseksi mahdollisuudeksi jää, että henkinen tarve kielletään ja peitetään ajanvietteellä, alkoholilla tai muulla sellaisella.

Niiden ihmisten joukko, joille henkilökohdainen työ antaa tietoisuutta kokoavan, mielekkään elämän sisällön, tulee vastedes olemaan yhä pienempi ja pienempi. Heitä voi teknistyvässä maailmassa pitää etuoikeutettuina. Jos kehitys jatkuu nykyiseen tapaan, niin enin osa tulee olemaan vailla sellaista elämän järjestystä, jonka oma työ on perinteisesti ihmiselle antanut. Jotain pitäisi tehdä ko. luokkajaon lieventämiseksi. Helsingissä näkee siellä täällä seinään tai plakaattiinkin tekstattuna sanan ”työtä”. Se on osalta poliittinen iskusana, joka korostaa toimeentulon turvaamista. Mutta sellainen huuto tulee myös paljon syvempää. Se ilmaisee ihmisen tahdon saada elää ihmisen arvoista elämää. Se että se on samalla poliittinen vaatimus, tekee sen myös valtapyrkimysten välikappaleeksi, ja johtaa helposti asian perusinhimillisen merkityksen syrjään asettamiseen.

Todellisuudesta pakeneminen

Olen koettanut edellä valaista katsomuksellisten näkökohtien huomioinnon tarpeellisuutta aikuiskasvatuksessa. Elävässä elämässä niihin liittyvät ongelmat tulevat esiin toisaalta aikuisten ongelmina, toisaalta murrosiän jälkivaiheissa, jolloin ihminen rakentaa aikuisuuttaan. Asia on teknisessäkin yhteis-

kunnassa tärkeä siitä syystä, että ihminen ilman sisäisiä ristiriitoja pystyy tehtävissään suorittamaan enemmän kuin se, jota sisäiset ongelmat vaivaavat. Sellainen ihminen on usein myöskin sekä terveempi että raittiimpi ja tarvitsee vähemmän yhteiskunnan palveluksia. Tätä puolta ajatellen on periaatteessa yhdentekevää, millaisesta katsomuksesta on kysymys, so. onko tietoisuutemme järjestäytynyt kokonaisuudeksi filosofisen, uskonnollisen tai humanitaarisen opin, kansallisen ajatuksen tai persoonallisesti onnistuneen elämäntavan tai uran ympärille. Mutta eräs tärkeä ja merkittävä eroavuus kuitenkin on, se tulee ilmi toisella tavoin, ja siihen tahtoisin lopuksi kiinnittää huomiota.

Jokainen katsomus — oli se mitä laatua hyvänsä — sisältää tietyn valinnan. Katsomuksen vakiintuessa olemme tehneet valinnan sen välillä, mikä tämän katsomuksen näkökulmasta on tärkeätä, mihin me kiinnitämme huomion ja mitä otamme ympäristöstä vastaan, ja sen välillä, mikä on vähemmän tärkeätä ja minkä torjumme ja jätämme huomiotta. Tällainen valinta kuuluu itse katsomuksen perimmäiseen olemukseen.

Näin siis jokainen katsomus merkitsee samalla myös pakenemista, tiettyä eskapismia, pakenemista siitä, mikä katsomuksen valossa on epäolennaista tai jää maailmamme ulkopuolelle. Tämä pakenemista ilmentävä piirre saattaa olla hyvin ilmeinen esim. sellaisissa filosofisissa tai uskonnollisissa opeissa, jotka olettavat, että ihmisen sielu on ruumiista erillinen olio ja että tämä ihmisen todellista olemusta edustava olio joko säilyy erillisenä ihmisen ruumiin hajotessa tai että sillä on jokin muu ruumiista erillinen kohtalonsa. Nämä käsitykset ovat pakenemista ilmentäviä, koska oletetaan, että sielu voi paeta aineellisesta elämästä ja että ihminen siis voi pitää arkista elämää vähäarvoisena ja väheksyä ihmisten välisiä arkisia suhteita. Eräissä opeissa pakenemista pyritään vaimentamaan asettamalla norveja, joita sielun tulisi ajallisen elämän aikana noudattaa, jotta se saavuttaisi sille mahdollisen parhaimman tavoitteensa. Usein nämä normit kuitenkin edustavat vain pakenemisen toisenlaista muotoa, edellyttävät ruumiin kurittamista, paastoamista, yksinäistä mietiskelyä ja maailmasta pakenemista tai keskittymistä vain uskovaisten seuraan.

Kristinusko alkukirkon aikana, jolloin elettiin Kristuksen uuden tulemisen odotuksessa, ei ollut samalla tavoin eskapistinen, vaikka se torjuikin voimakkaasti pakanallisen eli toisenlaisen maailman. Ei ole riittäviä perusteita kä-

sitykselle, että ihminen Raamatun mukaan jatkautuisi erikseen sieluun ja erikseen ruumiiseen. Mutta sikäli kuin kristinuskon on tullut korostamaan yksipuolisesti oikean uskomisen ja siihen pohjautuvan sovituksen tärkeyttä, sen eskapististen piirteiden voi sanoa lisääntyneen. Keskiajalla tämä näkyi esim. siten, että hallitsijat, jotka olivat eläneet ja hallinneet kaikkea muuta kuin kristillisellä tavalla, sitten kuolinvuoteellaan katuivat julkisesti säätyjen edessä, määräsivät tekemänsä vääryydet korjattaviksi ja rahallisen hyvityksen maksettavaksi — saaden synninpäästön — mitä hyvityksiä seuraajat eivät kuitenkaan, hallitusta konkurssiin saattamatta, kyenneet sitten maksamaan, ja kaikki jatkui niinkuin ennenkin. Luther toi nämä ongelmat selvinä esiin. Hän myönsi julkisesti, että ihminen ei voi päästä sovintoon Jumalan taikka itsensä kanssa lakia noudattaen, hyviä tekoja tekemällä ja laskeamalla eli ulkoisin suorituksin, tiedoin ja taidoin. Ristiriitojen ja pelkojen poistaminen vaatii, niinkuin edellä on eri tavoin koetettu osoittaa, syvempää omakohtaista muokkausta ja muutosta.

Jos filosofisten ja uskonnollisten oppien ulkopuolelta haluaa tieteen nyky maailmasta etsiä pakenemista osoittavia piirteitä, voisi viitata esim. avaruustutkimuksen ideologiaan. Jo ajatus, että ihmiskunta — kieltäytyttyään kohtuullisesta ja rauhallisesta vuorovaikutuksesta maapallon pinnalla ja saatettuaan sen vähemmän miellyttäväksi paikaksi — voisi siirtyä avaruuteen tai toisille planeetoille, on eskapismia sinänsä. Fyysikko Freeman Dyson kirjoitti joku vuosi sitten kirjan, jossa hän — jos olen häntä lainkaan ymmärtänyt — toi esiin uskonsa, että ihminen, mukautuen vähitellen elämään tyhjiös-

sä ja siten myös taivaankappaleilla, joilla ei ole lainkaan ilmakehää, asuttaa koko Linnunradan ja kai muunkin avaruuden. Lukija jää ihmettelemään, mikä sellainen olento olisi ja olisiko hän ihminen, ja mitä intressiä ihmisellä olisi uuras-
taa tällaisen hypoteesin hyväksi. Kysymyksessä on kvantiteettien muodon saanut kuolematomuusajatus, joka puhuu enemmän fyysikaalisen tutkimuksen henkisestä tilasta kuin tieteen kyvystä ratkaista ihmisten ongelmia.

Filosofisiin, uskonnollisiin ja tieteellisiin käsityksiin sisältyvä todellisuudesta pakeneminen on sitä ilmeisempi, mitä suurempi on se fanaattisuus, jolla omaa oppia edustetaan ja vaaditaan ylimmäksi totuudeksi ja jolla jokais-
ta muuta oppia tai elämisen tapaa vastustetaan ja yritetään tuhota. Äärimmäisyyksissään aatteet ja katsomukset, niinkuin oikeastaan kaikki muukin inhimillinen, ovat elämää tuhoavia, mutta keskialueillaan taas tärkeitä elämää säilyttäviä ja strukturoivia tekijöitä. Mitään läpikotaisin hyvää ideologiaa ei ole. Koulutuksen vaikeana tehtävänä on ohjata aatteellinen selvittely tälle keskialueelle, jossa keskustelu ja yhteistä elämää ylläpitävä keskinäinen inhimillinen vuorovaikutus on mahdollinen. Sen edellytyksenä on perusteita koskevien kysymysten salliminen ja tarkasteleminen. Sellainen erittely yleensä väistämättä johtaa sekä oman näkemyksen rajojen aavistamiseen että tavallisesti myös vastakkaisen näkemyksen kunnioittamiseen, toisin sanoen niiden edellytysten luominen, joiden vallitessa vuorovaikutus on mahdollinen. Sen aikaansaamista pitäisin aikuis-
kasvatuksen kaikkein tärkeimpänä tavoitteena. Keskinäinen vuorovaikutus ei ole aate eikä ajatus, se on ajaton haaste, perusosa yhteistä inhimillistä elämää.

Rauhanvakaumus ja rauhankasvatus

Arnkil, Erik. 1983. Rauhanvakaumus ja rauhankasvatus. Aikuiskasvatus 3, 2, 52—60. — Artikkelissa lähestytään rauhankasvatusta psykologisten ja pedagogisten käsitteiden avulla. Pyrkimyksenä on tarkastella rauhankasvatusta persoonallisuuden kehityksen yhteydessä ja erityisesti omakohtaisen vakaumuksen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Artikkelissa hahmotetaan myös rauhankasvatuksen tehtäviä eri ikäkausina.

”Rauhankasvatus” on nopeasti noussut puheenaiheeksi. Vielä muutama vuosi sitten vain muutama opettaja teki vakavaa työtä rauhankasvatuksen parissa. Nyt laajat opettajajoukot tuntevat tarvetta ja kiinnostusta asiaan. Viranomaiset ovat antaneet suosituksia ja kannanottoja. ”Rauhantahtoisuuteen kasvattaminen” kirjattiin tavoitteeksi uuteen koululakiin ja päivähoitolakiin.

Käsite ”rauhankasvatus” ei kuitenkin ole yksiselitteinen ja sitä tulkitaan vaihtelevin, jopa keskenään ristiriitaisin tavoin. Epäselvyyttä on niin rauhankasvatuksen tavoitteiden, sisälön kuin menetelmienkin ymmärtämisessä.

1. Heilahdukset rauhanliikkeessä — ajateltavaa pedagogeille

Rauhanliike on kasvanut valtavasti Suomessa ja muualla maailmassa. Se tempaisi 80-luvun alussa mukaansa nuoria ja laajeni uusiin väestökerroksiin. Puhutaan ”uudesta rauhanliikkeestä”. Mutta kuinka pysyvästä ilmiöstä on kysymys?

Myös 60-luvun lopulla tapahtui rauhanliikkeen nopea kasvu, joka kuitenkin kutistui 70-luvun puolivälin tienoilla. Monet Vietnamin sodan vastustajat, solidaarisuustyön tekijät jne. passivoituivat. 70-luvun rauhanliikkeen taustalla oli suurvaltasuhteiden ja strategisen tasapainon vakiintuminen. 80-luvun liikehdinnän pohjana on voimatasapainon horjuminen ja sodanuhkan kasvu. Myös eri maiden sisäiset olot ovat muuttuneet. (Kansainvälis-poliittisista muutoksista ks. Väyrynen 1983).

Rauhanliikkeen kehitys riippuu tietysti ensisijaisesti kansainvälisestä ja kotimaisesta yhteiskunnallisesta kehityksestä eikä eri instituutioiden antamasta rauhankasvatuksesta. Rauhankasvatuksella voi kuitenkin olla merkitystä ihmisten orientoimiseksi toimimaan muuttuvissa oloissa.

Ilmeisesti 70-luvun puolivälin tienoilla rauhantyöstä vetäytyneiden ihmisten suuntautuneisuus ei kestänyt muutoksia kansainvälisessä ja kotimaisessa tilanteessa tai henkilökohtaisissa elämäntilanteissakaan (työelämään ja ammatteihin astumisen, perheiden muodostamisen, kulutuksen houkutusten jne. tuomat haasteet; puhutaan ”yksityistymisestä”, ”keskiluokkaistumisesta” jne.). Niinpä on tärkeää miettiä *voisiko rauhankasvatus antaa sellaisen orientaation, suuntautuneisuuden, joka kestää huomattaviakin muutoksia toiminnan kohteessa ja ehdoissa. Voisiko rauhankasvatus siis tuoda rauhantyön osaksi yksilön elämäntehtävän käsittämistä, vakaumukseksi?*

2. Persoonallisuuden suuntautuneisuus, vakaumukset

Leontjevin mukaan persoonallisuuden rakenteen muodostaa tärkeiden, keskenään hierarkkisten motivaatio-suuntien *suhteellisen pysyvä järjestys*. Persoonallisuudella on tietty suuntautuneisuus, vaikka motivaatioalue onkin aina monihuippuinen. (Leontjev 1977, 181). Boshowitschin (1970) mukaan persoonallisuuden suuntautuneisuus on käyttäytymisen säätelyn ydin ja johtava elementti. (282—283).

Persoonallisuuden suuntautumisjärjestelmään kuuluvat eritasoiset motivationaaliset tekijät alkaen herätteistä, onnistumisiin ja epäonnistumisiin liittyvistä tunnelatauksista yms. päätyen konkreettisten tavoitteiden kautta henkilökohtaisiin motiiveihin, vakaumuksiin

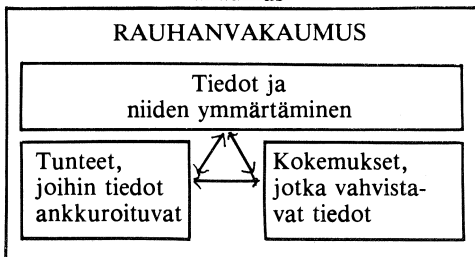
ja ihanteisiin. (Pehunen ja Lahtela 1982, 35—36).

Vakaumukset kokoavat yhteen yksilön maailmankatsomuksen, tiedot, asenteet ja moraaliperiaatteet. Siksi niiden lähempi tarkastelu on erityisen hyödyllistä rauhankasvatuksen tavoitteen täsmentämiseksi: ”Vakaumukset ovat persoonallisuuden tiedostettujen tarpeiden järjestelmä, joka ohjaa yksilöä käyttäytymään näkemyksiensä, periaatteidensa ja maailmankatsomuksensa mukaisesti. Vakaumusten muodossa esiintyvien tarpeiden sisällön muodostavat tiedot ihmistä ympäröivästä luonnosta ja yhteiskunnasta ja niiden ymmärtäminen” (Petrovski, toim. 1974, 139).

Vakaumusten määrittelemiseksi on kuitenkin syytä ottaa huomioon N.S. Nasarowan huomautus tunteiden ja kokemusten osuudesta: ”Tietojen olemassaolo ja varmuus siitä, että ne ovat oikeita, muodostavat vakaumuksen olennaisen tunnusmerkin. Tämä tunnusmerkki ei kuitenkaan ole ratkaiseva. Vakaumuksen olemus on siinä, että tiedot, joiden oikeellisuudesta olemme vakuuttuneita, ankkuroituvat tunteisiin ja saavat vahvistuksensa henkilökohtaisissa kokemuksissa. Vasta silloin ne synnyttävät tarpeen moraaliseen käyttäytymiseen ja muodostuvat persoonallisuuden käyttäytymisen sääntelijöiksi” (Nasarowa 1976, teoksessa Engeström 1979, 18—19). Toisin sanoen, vakaumusten sisältönä ja perustana ovat tiedot ja niiden ymmärtäminen. Jotta ne johtaisivat moraalista käyttäytymistä ohjaavien vakaumusten muodostumiseen, tietojen täytyy ankkuroitua tunteisiin ja saada vahvistuksensa kokemuksissa. ”Tiedot ja niiden ymmärtäminen” muodostavat yksilön ”sisäisen mallin”, jonka pohjalta hän toimii, ts. toiminnan orientaatioperustan. Toimiessaan orientaationsa pohjalta yksilö koettelee, täydentää ja korjaa orientaatioperustansa (tai kuten Nasarowa sanoo, tiedot saavat vahvistuksensa henkilökohtaisissa kokemuksissa). Orientaatioperusta lähemmin tuonnempana.

Edellä todetun pohjalta voidaan hahmotella *rauhankasvatusta* ja nähdä siinä kolme ”perusosaa”:

Kuvio 1. Rauhankasvatusta



Jos tarkastellaan rauhankasvatusta, joka vaiheittain voisi muodostaa rauhankasvatusta, ts. kestävästä suuntautuneisuudesta rauhantyytöön, on vastattava kolmeen periaatteelliseen kysymykseen ja jatkokysymykseen:

- 1) Mitkä tiedot — ja miten ne opetetaan?
- 2) Mitkä tunteet — ja miten tiedot ”ankkuroituvat” tunteisiin?
- 3) Mitkä kokemukset — ja miten ne vahvistavat tiedot?

2.1. Mitkä tiedot?

Tässä käsitellään vain rauhankasvatuksen sisällön muodostamisen periaatteita, opettavalle orientaatioperustalle asetettavia ehtoja. Metodeja ei sen sijaan käsitellä. Olen käsitellyt niitä konkreettisten esimerkkien valossa Koulutyöntekijälehdessä numeroissa 3/82 ja 4/82.

Rauhantutkimuksessa ”rauhaa” koskevat käsitykset on usein jaoteltu kahteen eritasoiseen käsitteeseen ”negatiivinen rauha” ja ”positiivinen rauha”. Negatiivisella rauhalla tarkoitetaan sellaista tilannetta valtioiden välillä, jossa väkivaltaa aiheuttavat rakenteet ja ristiriidat ovat olemassa, mutta konflikti ei ole avoimen väkivallan tasolla. Positiivinen rauha kattaa sekä valtioiden välisen että niiden sisäisen tilanteen. Sillä tarkoitetaan monipuolista, kaikkia osapuolia hyödyttävää ja tasavertaista vuorovaikutusta; rauha on seurausta väkivallan syiden syrjäytymisestä. (Ks. esim. Young 1981, 123—134). Erottelu voidaan tehdä myös käsitteillä ”yhteiskunnallinen epäoikeudenmukaisuus” ja ”yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus”.

Tämä jaottelu ”rauhan” käsittämiseen eritasoilla näkyy myös rauhankasvatuskokeiluissa ja -kaavailuissa. ”Ruohonjuuritasolla” on meillä ja muualla Länsi-Euroopassa yritetty löytää keinoja nuorten aktivoimiseksi toimintaan euro-aseita, neutronipommia, asebudjetien paisuttamista jne. vastaan, ydinasejäädytyksen, ydinaseettomien vyöhykkeiden jne. puolesta. ”Asiantuntijatasolla”, rauhantutkimuksen ja Unescon piirissä on taas painotettu enemmän sotien ja varustelun yhteiskunnallisten taustatekijöiden paljastamista ja muuttamista. (Ks. esim. Haavelsrund, ed. 1981 ja Seppä & Vesa, toim. 1982).

Ruohonjuuritason liikkeen voima on ollut sen ”tämänpäiväisyydessä” ja yksilöiden (ja ryhmien) toiminnallisten tehtävien osoittamisessa. Sen heikkous on kuitenkin ollut näköalojen ja toiminnallisten mahdollisuuksien suppeudessa. On ikäänkuin tarjottu valmiita malleja toiminnasta (euroaseet — marssit) ja rauhantoinnista ikäänkuin koostuu erilais-

ten ”negatiivisen rauhan” etappien ketjusta (ydinaseeton Pohjola — ydinaseeton Eurooppa — ydinaseeton...). Koska varustelun ja sotien yhteiskunnalliset taustatekijät ovat jääneet vähälle huomiolle, *välillisesti* varusteluun liittyvät asiat ovat peittyneet näkyvistä. Näin on myös menetetty mahdollisuuksia nähdä välillisiä, rakenteita vähitellen murta-
tavia, vaikutusmahdollisuuksia.

2.1.1. Mitä ovat välilliset tekijät?

Tätä kysymystä voidaan lähestyä esimerkiksi tarkastelemalla asevarustelun ja maailmanmarkkinarakenteen yhteyksiä. Tämä on tietysti vain yksi esimerkki. Kolmas maailma on maailmanmarkkinoilla halpojen raaka-aineiden ja energiavarojen sekä työvoiman alipalkattujen palvelujen tuottaja. Kehitysmaiden osuus kehittyneiden maiden raaka-aine- ja energiatuotannossa on niin keskeinen, että esim. Yhdysvaltojen talouskasvu ei voisi toteutua ilman kehitysmaiden hyväksikäyttöä. Länsi-Eurooppa on vielä riippuvaisempi tuontiresurssista ja Japani on niistä täysin riippuvainen (ks. esim. Hveem 1979, Kähkönen 1980, Väyrynen 1980). Sosialististen maiden suhteet kehitysmaihiin ovat toisenlaiset, johtuen ennen muuta Neuvostoliiton raaka-aineomavaraisuudesta. (Ks. Hveem mt.). Kehitysmaiden hyväksikäyttö tapahtuu markkinarakenteen avulla: raaka-aineet ovat halpoja ja teollisuustavarat kalliita. Kehitysmaissa tapahtuva tuotanto, tuotteiden kuljetus sekä markkinointi ovat monikansallisten, läntisten yritysjiättien otteessa. Se taloudellinen vauraus, joka on lännen varustelun taustalla, pohjautuu pitkälti kehitysmaiden hyväksikäyttöön. Jos kehitysmaat onnistuisivat rakentamaan ns. omaehtoista kehitystä ja vähentämään riippuvuuttaan monikansallisista yhtiöistä, ei lännen talous voisi jatkaa entiseen tapaan ja asevarusteluakin olisi pakko sopeuttaa kaventuneisiin resursseihin. Niinpä mieluummin säilytetään muuttumaton tilanne, ”status quo”. Kehitysmaat ovat joutuneet lännen talouskasvun ja asevarustelun ”maksumiehiksi” — ja asevarustelua ”tarvitaan” osaltaan juuri tämän suhteen ylläpitämiseen. (Ks. Antola 1977 ja 1978, Kähkönen mt.).

Kehitysmaat ovat joutuneet myös suoremmin ”takaaajiksi” asevarustelussa. Ne tuottavat huomattavan osan ns. strategisista raaka-aineista, joita ilman nykyaikaisia aseita ei voi valmistaa, tai pitää toiminnassa (mm. öljy, kromi, kupari, titaani, platina, koboltti). (Neuvostoliitto on näidenkin suhteen käytännöllisesti katsoen omavarainen). Niinpä asevarustelun ylläpitäminen ”vaatii” status quon

säilyttämistä erityisesti strategisten raaka-aineiden tuottajamaissa, mm. Etelä-Afrikan tasavallassa, Namibiassa ja Zaireissa. (Ks. Hveem 1979). Status quon ylläpitäminen merkitsee näiden kohdalla rotusorron, laittoman miehityksen ja diktatuurihallinnon suojelua, mm. YK:n toimenpiteitä jarruttamalla.

Johtopäätös: *kehitysmaiden omaehtoisen kehityksen tukeminen on epäsuoraa mutta tehokasta työtä rauhan puolesta*, se on ”positiivisen rauhan” rakentamiseen muodostamista. Rotusorron ja ns. uuskolonialististen markkinarakenteiden vastustaminen ei ainoastaan liity rauhantyöhön. Se on rauhantyötä. (Omaehtoisen kehityksen tukeminen ei ole ilman muuta yhtä kuin kehitysavun lisääminen. Suurin osa nykyisestä kehitysavusta tukee olemassa-olevaa markkinarakennetta ja hyödyttää enemmän monikansallisia yhtiöitä kuin kehitysmaiden asukkaita. Ks. mm. Wihtol 1978). Mikäli nuorille ja aikuisille avataan yllä kuvatuun kaltaisia toiminnallisia yhteyksiä, heille avautuu ”valmiita malleja” laajempi näköala rauhantyöhön. *Rauhankasvatuksen tehtävänä olisikin avata oppilaille yksilö — maailma-suhde mahdollisimman laajasti*. Mikäli yksilö näkee varustelevan maailman systemaattisena ja historiallisesti kehittyvänä kokonaisuutena, hänen on mahdollista itsenäisesti johtaa toimintatehtäviä ihanteidensa toteuttamiseksi (vähitellen, kärsivällisesti) sellaisissakin oloissa, joissa suppeamman orientaation omaava henkilö ei mahdollisesti näe lainkaan vaikutusmahdollisuuksia. Vakaumus tarvitsee ”ruokaa”. Yksilön tulee sekä voida nähdä keinoja toimia vakaumuksensa mukaisesti että saada jatkuvasti vahvistusta vakaumukselleen, ts. kokemuksia, jotka vahvistavat vakaumuksen perustana olevat tiedot (niiden muodostaman kokonaisnäkemysten, orientaatioperustan) ja täydentävät niitä. Mikäli minulla on vain kapea-alainen ”negatiivisen rauhan” käsitteen mukainen orientaatio maailmaan, tulee ratkaistavakseni tilanteita, joita ”mallini” ei ehkä kata. En näe toiminnallisia mahdollisuuksia. (Kansainvälispoliittinen tilanne muuttuu minulle käsittämättömällä tavalla, joudun erilleen turvallisesta ja toimintamallin antaneesta ryhmästä jne.). Vaikka tiedotusvälineet olisivat tulvillaan aineistoa, joka kertoo väkivallan ja varustelun rakenteiden vähittäisestä murtumisesta ja siis ”ruokkii” vakaumustani, en osaa tulkita sitä, en ymmärrä tietojen yhteyttä ”malliini”.

Edellä on arvosteltu ruohonjuuritason rauhankasvatustradition heikkouksia. Myös ”asian tuntijatason” traditiolla on voimansa ja heik-

koutensa. Voimana on rauhan ymmärtäminen syvällisemmin ja dynaamisemmin — taustalla olevista rakenteista käsin. Heikkoutena taas on ollut yksilöiden ja ryhmien toimintamahdollisuuksien vähäinen tarkastelu (juuri se, mitä ”ruohonjuuritaso” on korostanut). Rauhantutkijoiden kirjoituksissa rakenteet ikäänkuin muuttavat itseään tai sitten muuttuvat ”yhteiskuntien” tai ”valtioiden” tai ”kansainvälisen yhteisön” toimesta. Toimivia ihmisiä ei näy missään. Rauhankasvatus on tavaltaan valistuneiden kuluttajien kasvattamista: kasvatetaan ihmisiä, jotka ymmärtävät uutisten taustoja jne, mutta eivät tee toiminnallisia johtopäätöksiä. Toiminta jätetään ”päättäjien” huoleksi. (Esimerkki tällaisesta otteesta on mm. kouluhallituksen Aseidenriisuntakasvatuksen työryhmän raportti vuodelta 1981).

Selvästikin tehtävänä on yhdistää edellä mainittujen ”traditioiden” parhaat puolet ja voittaa niiden heikkoudet. Pitäisi siis päästä sellaiseen rauhankasvatuksen sisältöön, jossa ”näky” yksilöiden ja ryhmien toiminta sekä välittömien että pitkän tähtäimen tehtävien hyväksi. (Tässä yhteydessä haluan huomauttaa, että vaikka olen arvostellut ”suppeita toimintamalleja”, en missään nimessä tarkoita, etteikö toiminta asevarustelun pysäyttämiseksi, euroaseiden torjumiseksi ja ydinaseettoman Pohjolan aikaansaamiseksi olisi mitä tärkeintä. Rauhantyöllä on toki kiireellisyysjärjestys. Mutta emme saisi täysin samastaa rauhankasvatusta ja rauhanaktioita. Muutoin joudumme jälleen vaikeuksiin, kun olosuhteet muuttuvat).

2.1.2. Rauhantoiminnan orientaatioperusta

Edellä on viitattu useaan otteeseen *orientaatioperustan* käsitteeseen. Monet lukijat tuntevat neuvostoliittolaisen psykologin P.J. Galperinin teoriaa orientaatiosta ja orientaatioperustoista (ks. mm. Galperin 1979). Galperinin mukaan ihminen suorittaa tekonsa tietyn subjektiivisen kuvan varassa. Tämä kuva sisältää käsityksen edessä olevasta teosta ja sen ympäristöstä tai ehdoista. Tällaista kuvaa nimitetään orientaatioperustaksi. Se voi olla tietyn teon suorittamista varten täydellinen tai epätäydellinen, tarkoituksenmukainen tai epätarkoituksenmukainen, oleellista tai epäoleellista informaatiota sisältävä (ks. myös Talyzina 1981, 88—100 ja Engeström 1982a ja 1982b).

Galperin on kehittänyt erityisesti yksittäisen *teon* orientaatioperustaa. Teot ovat kuitenkin *toiminnan* ”osia”. Toiminta muodostuu teko-

jen ketjuista. Teot ovat aina osa toimintaa (Leontjev 1977, 93).

Rauhankasvatuksessa tarkastelun kohteena on *rauhantoiminta*. Tekoja tarkastellaan yhteydessä kokonaisuuteen.

Toiminta rauhan puolesta koostuu useista ”lohkoista” ja välitavoitteista. Yksilön käsitys siitä, miten nämä lohkot ja välitavoitteet liittyvät toisiinsa ja kokoavaan tavoitteeseen, motiivitavoitteeseen (väkivallan rakenteiden purkamisen), ja kuinka hänen tekonsa muodostavat ketjuja, muodostaa hänen *toiminnan orientaatioperustansa*. Tässä ovat ”edustettuna” (tiivistettynä sisäisenä ”mallina”) toiminta” (tiivistettynä sisäisenä mallina) *toiminnan kohde* (”maailma”, ”väkivallan rakenteet”), *muutoksen voimat* (”rauhanvoimat”, joista yksilö itse on yksi) ja *muutoksen keinot*.

Vaikka orientaatioperusta ilmenee yksilöllisesti — yksilöiden tajunnassa — se on *yhteiskunnallisen toiminnan orientaatioperusta*. Rauhantyötä ei toteuta joukko eristettyjä yksilöitä, vaan *kollektiivinen subjekti*, rauhanliike (tai ”rauhanvoimat”). Yksilö — maailma-suhde, jota edellä tarkasteltiin, kuuluisi siis kirjoittaa yksilö — ja muut rauhanvoimat — maailma!

Mistä aineksista sitten voisi muodostaa *toiminnan* orientaatioperustan, useat osatavoitteet yhteen kokoavan kokonaisnäköyksen ts. millillä periaatteella valitaan, kootaan ja järjestetään rauhankasvatuksen sisältö?

Vaikka ”rauhankasvatuksen” määrittely on Unescossa saanut vaihtelevia otsikoita (vuonna 1974 puhuttiin kasvatuksista kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan, 80-luvulla tuli esiin käsite aseidenriisunta- ja rauhankasvatus, vuonna 1980 kesällä järjestettiin ”Aseidenriisuntakasvatuksen” konferenssi. Ks. lähemmin Unesco 1974 ja Seppä & Vesa 1982), sen koostumus on nähty johdonmukaisesti samana. Rauhankasvatus koostuu Unescon mukaan *ihmisoikeuskasvatuksesta, kehityskasvatuksesta ja aseidenriisuntakasvatuksesta*. Kukin näistä kolmesta käsitteestä on määriteltävä suhteessa kahteen muuhun. (Unesco 1980 § 7 teoksessa Seppä & Vesa 1982, 17). Ei siis voida ymmärtää ihmisoikeuksien toteutumista riippumatta kehityksestä ja aseriisunnasta, kehitystä irrallaan ihmisoikeuksista ja aseriisunnasta ja aseriisuntaa irrallaan yhteiskunnallisista taustatekijöistään. Unescon suoritusten mukainen rauhankasvatus voitaisiin kaaviona kuvata seuraavasti:

Kuvio 2. Rauhankasvatus

RAUHANKASVATUS		
IHMIS- OIKEUS- KASVATUS	KEHITYS- KASVATUS	ASEIDEN- RIISUNTA- KASVATUS

(Nykyisin korostetaan myös *tasa-arvokasvatusta*. Se voidaan mielestäni ymmärtää osaksi ihmisoikeuskasvatusta).

Mikäli tavoitteena on kokonaisuuden muodostaminen, jossa ihmisoikeudet, kehitys ja aseriisunta (ja kääntäen ihmisoikeusloukkaukset, alikehitys ja asevarustelu) muodostavat yhtenäisen dynaamisen kokonaisuuden, tulee pyrkiä rakentamaan *teoreettinen malli*. Opetus ei voi olla irrallisten faktojen välittämistä. Kokonaisnäkemys ei myöskään voi olla pysähtynyt, jähmeä, valokuvamainen, vaan varustelemaan maailman *kehitystä* selvittävä. Ei myöskään riitä varusteluun liittyvän tietoaineiston luokittelu ulkoisten yhtäläisyyksien pohjalta, varustelevien maiden asejärjestelmien tms. vertailu ulkoisten tunnusmerkkien perusteella jne. *Tarvitaan käsitteitä, jotka selittävät vuorovaikutussuhteita ja historiallisen kehityksen syitä.*

Tällaisen "mallin" muodostaminen olisi rauhantutkimuksen tehtävä. Pedagogien taholla on tehty työtä kokonaisnäkemysten muodostamiseksi rauhantutkimuksen usein sangen kapea-alaisten tarkasteluotteiden ja tulosten yhdistämiseksi (ks. Koulutyöntekijä 3/82 ja 4/82).

Tehtävänä on siis teoreettisten käsitteiden opettaminen siten, että oppilaalle/opiskelijalle muodostuu kokonaisnäkemys, orientaatio-perusta, jossa yhdistyvät niin "negatiivisen" kuin "positiivisenkin rauhan" tehtävät. Tällaisen orientaatiooperustan opettaminen tapahtuu vaiheittain. Palaan tähän tuonnempana, ikäkausitehtävien yhteydessä.

2.2. Mitkä tunteet — ja miten tiedot ankkuroituvat tunteisiin?

Rauhanvakaumuksen taustalla on käsittäkseeni rakkaus elämään — ihmisiin, luontoon, kulttuuriin. Tämän rakkauden herättäminen (tai pikemminkin ruokkiminen) on perustehtävä.

Rakkaus elämään synnyttää myös kielteisiä tunteita: Tuskaa elämän tuhoamisesta, sorrosta, vääryydestä, vihaa sodanlietsonnasta.

Rauhankasvattajan tulisi erityisesti harkita miten *tiedot ja tunteet ankkuroituvat* toisiinsa.

Sangen usein näkee rauhankasvatukseen tarkoitettuja materiaaleja, joissa on "tunteisiin vetoavaa" aineistoa, joka kuitenkin on sijoitettu opetuksen pohtimatta millaiseen tietoperustaan tunne-elämykset kytkeytyvät. Äärimmäisyyden muodostavat aineistot, joissa on shokeeraavaa kuva- ym. materiaalia "herättämässä" kasvatettavia toimintaan.

Usein viitataan *taiteen* mahdollisuuksiin tehdä käsitellyt ongelmat omakohtaisiksi oppilaille (ks. mm. Kekkonen 1982a ja 1982b). Taiteella ilmeisesti onkin oma voimansa: "Ilman emotionaalista suhdetta todellisuuteen ei voi olla siihen kohdistuvaa toimintaa. Toisaalta, jos esteettiset kohteet olisivat vain tunteeseen vetoavia, olisi niiden vaikutus vain hetkellinen" (Viljo 1976 artikkelissa Onnismaa 1982, 7). Teplovin mukaan taiteen havaitsemisen tulisi alkaa välittömällä tunteilla, minkä jälkeen havainto voi johtaa perinpohjaiseen ajatteluun (Teplov 1963 artikkelissa Onnismaa 1982). Taide voi olla perinpohjaisen ajattelun *herättäjä*, mutta *ilman teoreettisia käsitteitä yksilö ei kykene "perinpohjaiseen ajatteluun"*. Ilman selittäviä käsitteitä voimme joutua ymmälle tai täysin harhaankin "tunteisiin vetoavan" rauhankasvatuksen pohjalta.

Tiedot ja tunne-elämykset olisikin vietävä rinnan ja kytkettävä toisiinsa kaikessa opetuksessa. Ei siis niin, että historian opinnoissa annetaan kantaaottamattomia (ja siis pinnallisesti selittäviä) tietoja ja vaikkapa taideopinnoissa järjestyetään tunteita. Pikemminkin pitäisi etsiä tietojen ja tunteiden "ankkuroimispisteitä" opiskeltavan kohteen avainkäsitteitä.

2.3. Mitkä kokemukset — ja miten ne vahvistavat tiedot?

Neljä lyhyttä teesiä kokemuksista:

Ensiksi. Kasvatusinstituutioiden ovet on avattava rauhanliikkeelle. Olisi löydettävä keinoja sekä oppilaiden ja opiskelijoiden "erityisen" rauhantoiminnan lisäämiseksi että "kasvatuksen ulkopuolelta" tulevan rauhanliikkeen tien avaamiseksi kasvatusinstituutioihin. Mielestäni on tärkeätä, että rauhankasvatukseen liittyvää rauhantoimintaa ei mielletä "tavallisesta rauhantoiminnasta" irralliseksi pedagogiseksi puuhailuksi. Sen tulisi olla muoto, jossa opiskelijat osallistuvat yhteiskunnalliseen toimintaan ja jossa he "testaavat", koettelevat, täydentävät ja korjaavat näkemyksiään ja tietojensa kokonaisuutta, orientaatiooperustansa.

Toiseksi. Opettajat ja muut kasvattajat ovat erittäin keskeisessä asemassa "sanojen ja teko-

jen ykseyden" kannalta. Kasvattaja, joka ei itse luota rauhantyyöhön eikä siihen osallistu, saa tuskin kovin syviä muutoksia aikaan kasvatet-
taviensa tajunnassa, vaikka puhuisikin rau-
hantyyön tarpeellisuudesta.

Kolmanneksi. Olisi osattava tarttua oppilaiden oman toiminnan nostamiin periaatteellisiin ongelmiin ja auttaa heitä syventämään niiden tarkastelua. Oppilaiden päivittäinen toiminta ja keskinäiset suhteet tuovat esiin ongelmia ja ristiriitoja sekä myönteisiä kokemuksia, joissa esiintyy itumuodossaan periaatteellisia kysymyksiä. Näihin olisi osattava tarttua ja "ruokkia" pohdintoja.

Neljänneksi. Rauhankasvatusta pohdittaessa on syytä miettiä myös mitä *oppimistoiminnan* järjestämiselle on tehtävä. Mikäli on tarkoitus kasvattaa tavoitteellisesti toimivia ihmisiä, on päästävä eroon käytännöstä, jossa oppilaat ovat tahdottomia objekteja. Mikäli opiskelijoiden on tarkoitus oppia, että tieto on tärkeätä todellisuuden ymmärtämiseksi ja muuttamiseksi, on päästävä käytännöstä, jonka mukaan on samantekevää mitä luetaan kunhan saadaan hyviä arvosanoja. Mikäli on tarkoitus kasvattaa kriittisyyteen, pitää selittää periaatteiden, käsitteiden ja "mallien" opiskelu järjestää niin, että opiskeltavia orientaatioperustoja koetellaan ja "testataan" jatkuvasti. Jos tarkoituksena on kasvattaa kollektiivisesti toimivia rauhan puolustajia, on opiskelun pohjaututtava keskinäiseen yhteistyöhön. (Oppimistoiminnan järjestämisestä näiden periaatteiden mukaan ks. Dawydow, Lompscher, Markowa 1982).

3. Ikäkausitehtävistä

On selvää, että "ihmisoikeuksien, kehityksen ja aseriisunnan" muodostaman kokonaisuuden teoreettinen omaksuminen voi varsinaisesti tapahtua vasta varsin varttuneiden nuorten sekä aikuisten opiskelussa. On kuitenkin huomattava, että tälle "kehittyneelle tasolle" ei päästä suoraa tietä, ilman tiettyjen ehtojen täyttämistä. Näen mielessäni kaksi perusehtoa: kokonaisuuden, varusteludynamiikan "mallin", haltuunotto vaiheittain *käsitejärjestelmän* avulla ja *humaanin arvoperustan* muodostaminen. Nämä kaksi liittyvät yhteen.

Miten rauhankasvatuksen ikäkausitehtäviä voisi hahmottaa? Mielestäni ne löytyvät yhdistämällä seuraavat neljä "lähestymistietä":

- 1) nuorten ja aikuisten olojen ja arkiarjittelun tutkiminen
- 2) sisällön, käsitejärjestelmien, määräämä vaiheittainen etenemisjärjestys,

- 3) oppimisen määrittämät ehdot (oppimispsykologian ja kasvatustieteen perustalta nähdyt reaaliset mahdollisuudet) ja
- 4) kehityspsykologiset ehdot (ikäkausien kehitystehtävien huomioiminen).

3.1. Nuorten ja aikuisten olo ja arkiarjittelu

Jotta rauhankasvatus voi viedä kasvatettavien tietoisuutta eteenpäin, on *tunnettava tuo tietoisuus*. Nuorten ja aikuisten arkiarjittelu sisältää kysymyksiä ja ristiriitoja, joihin tarttumalla voidaan synnyttää ja edistää heidän omaa tiedontarvettaan. Jotta kasvattajan "tarjoamat" kysymyksenasettelut eivät olisi motivoivia ainoastaan kasvattajalle, ongelmat ja tehtävät on pohjattava *kasvatettavien* tietoisuudessa itumuodossaan oleviin kysymyksiin ja ristiriitoihin arkiarjittelussa. Nämä on siis tunnettava. Se on vakavan tutkimuksen tehtävä, ja tällaista tutkimusta meillä on vähän. "Tiedämme", että lapsilla, nuorilla ja aikuisilla on sodanpelkoja ja käsityksiä "tavallisten ihmisten" vaikutusmahdollisuuksista. Mutta tietomme ovat määrällisiä Gallup-tilastoja. Tiedämme hyvin vähän arkiarjittelun *laadusta*.

3.2. Sisällön määräämä etenemisjärjestys

"Kehittyneeseen analyysiin" ei voi hypätä tyhjästä. Tarvitaan käsitteitä, joiden opettaminen on pitkälinen tehtävä. Se, mitä käsitteitä tarvitaan ja missä suhteessa käsitteet ovat toisiinsa, riippuu varustelua ja sen poistamista koskevan teoreettisen selityksen "mallin" rakenteesta ja sisällöstä. Kun kokonaisuus on muodostettu, sitä voidaan "purkaa osiin": nähdään mitkä käsitteet ovat edellytyksenä seuraavalla abstraktiotasolla olevien käsitteiden haltuunotolle jne. (Jos esim. on tarkoitus analysoida vaikkapa kehittyneiden kapitalististen maiden ja kehittyneiden sosialististen maiden keskinäisyyhteitä, käsitteet "kapitalismi" ja "socialismi" ovat aivan perustavia käsitteitä. Olemme (työryhmä Erik Arnkil, Arvi Kylliäinen ja Antti Penttilä) yrittäneet toteuttaa aseriisuntakasvatuksen opetuskokeiluja lukiossa ja havainneet, että tietyt peruskäsitteet on niin hatarasti opittu aikaisempina kouluvuosina, ettei niiden varaan voi rakentaa. Tehtävänä on näiden käsitteidenkin, eikä vain niillä operoinnin, opettaminen).

Yrityksemme luonnostella opetuskokonaisuuksia peruskoulun ala-asteelle, yläasteelle ja lukioon ovat vahvistaneet käsitystämme että Unescon esittämä jaottelu "ihmisoikeudet — kehitys — aseriisunta" toimii tietyllä tavalla myös ikäkausitehtävien pohjana. *Kysymys ih-*

misoikeuksista, ihmisten perustarpeiden yhtäläisyydestä ja yhtäläisistä perusoikeuksista, on pohjaa-antava koko rauhankasvatukselle. Rauhankasvatuksen ensimmäisiä tehtäviä on kasvattaa humaani suhtautuminen kaikkiin ihmisiin: lähimpiin, etäisempiin, muihin rotuihin ja vieraisiin kansoihin. Kysymys *kehityksestä ja kehitysongelmista* tuo tarkasteluun ihmisoikeuksien tilan ja niiden toteutumisen esteet suurimmassa osassa maailmaa. Tarkasteluun tulevat kehitysongelmien syyt ja keinot poistaa niitä, ts. solidaarisen kansainvälisen ajattelun peruselementit. Tarkasteluun tulevat jo yhteiskuntajärjestelmät ja niiden suhde ns. omaehtoiseen kehitykseen alikehittyneissä maissa. Tällaiseen tarkasteluun tarvitaan koko joukko teoreettisia käsitteitä. Olen tehnyt luonnoksia niiden opettamisesta peruskoulun 5. ja 6. luokkien maantiedonopetuksen yhteydessä (mainitut artikkelit Koulutyöntekijä-lehdessä).

Kysymys asevarustelun merkityksestä paljastaa vihdoin ihmiskunnan ongelmat koko laajuudessaan. Asevarustelu on se tiivistymäpiste, jossa keskeisimmät kansainväliset ongelmat ovat yhtä aikaa tarkastelun kohteena, kokonaisuuden selittäviä tekijöitä. Tarkasteluun kuuluvat jo maailmanjärjestelmien vastakkaisuuden ja kilpailun rauhanomaiset ja sotilaalliset muodot sekä järjestelmien sisäiset ristiriidat. Tällöin voidaan nähdä myös positiivisen rauhan puolesta tehtävän työn reaalit tehtävät ja esteet. Yksilö — maailma -suhteet avautuvat yhtä aikaa moneen suuntaan.

Tässä yhteydessä hahmotuu selvästi myös rauhankasvatuksen tarjoama ”viholliskuva”: ”vihollinen” on ne rakenteet, jotka tuottavat

väkivaltaa ja varustelua; ihmiskunnan etu on poistaa ne.

Vaikka aseidenriisuntakasvatus vasta paljastaa koko laajuudessaan ihmisoikeudet-kehityseriisunta -yhteydet, näitä yhteyksiä voidaan ja pitäisi avata jo ”ihmisoikeuskasvatuksen” ja ”kehityskasvatuksen” puitteissa.

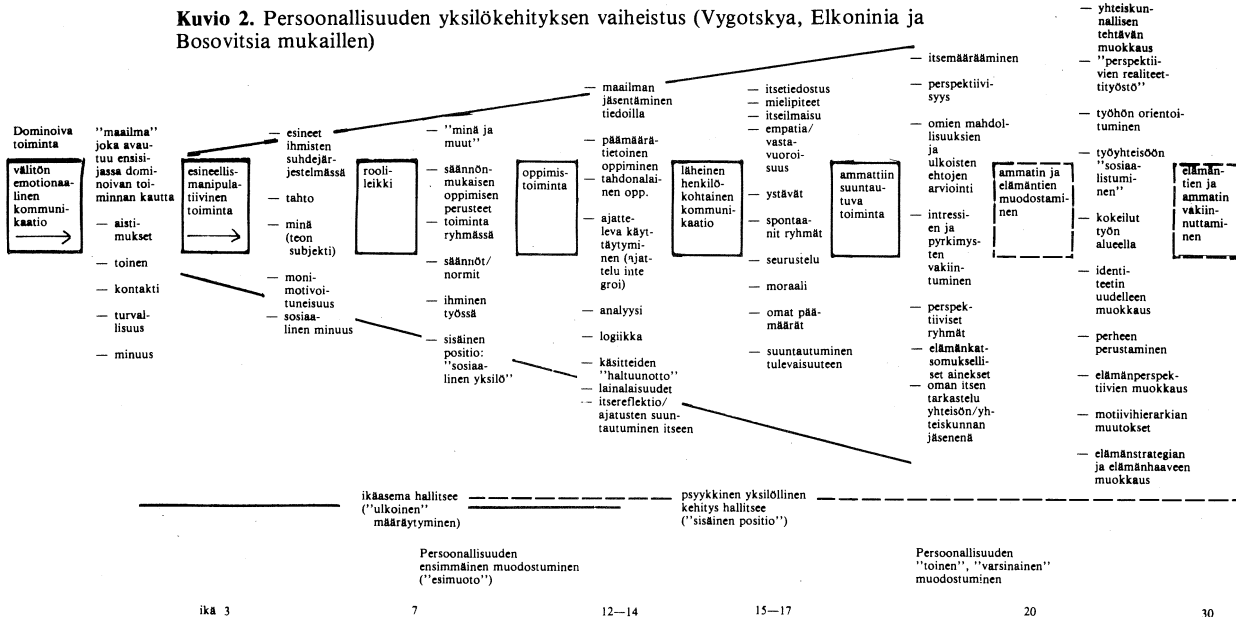
3.3. Oppimisen teoria ja ikäkausitehtävät

Rauhankasvatuksen tehtävänä on kasvattaa oppilaita pysyvään toimintaan rauhan puolesta. Toiminnan laatu perustuu ajattelun laatuun ja sen pysyvyys, kestävyys on riippuvainen orientaation laadusta. Tehtävänä on kehittää oppilaiden teoreettista suhdetta todellisuuteen, teoreettista ajattelua. Teoreettisen suhteen avulla yksilö hallitsee todellisuutta laajemmin ja syvällisemmin kuin kokemusperäisen tiedon perusteella.

On monia, jotka väittävät, että teoreettisten käsitteiden ja teoreettisen ajattelun oppiminen on ylivoimaista peruskoululaisille — etenkin nuorimmille. Tällaisten epäilijöiden soisi tutustuvan V.V. Dawydowin työryhmän kokeiluihin ja teoreettiseen työhön. (Ks. Dawydow 1977, Dawydow, Lompscher, Markowa 1982, Hakkarainen 1979). Voi olla, että aikuiskasvatuksenkin piirissä on henkilöitä, jotka epäilevät mahdollisuuksia opettaa teoreettisia käsitteitä esim. henkilöille, joilla ei ole ”teoreettista” koulutusta.

Kysymys ei kuitenkaan ole *oppimismahdollisuuksien* muodostamista esteistä, vaan kehittä-

Kuvio 2. Persoonallisuuden yksilökehityksen vaiheistus (Vygotskya, Elkoninia ja Bosovitsia mukailten)



tymättömien *opetusmenetelmien* muodostamista esteistä. Rauhankasvatuksen kehittäminen edellyttää lujaa otetta oppimisen teoriasta ja tieteelliselle pohjalle rakennettua metodiikkaa.

3.4. Kehityopsykologiset ehdot

Ihmisen kehitys etenee vaihteittain. Hän ei pysty kehittymään "samanaikaisesti" kaikessa, vaan uuden elämänalueen hallinnan omaksuminen välittyy tietyn tuolle ajankohdalle leimallisen hallitsevan toiminnan kautta. Erityisesti D.B. Elkonin on kehitellyt teoriaa ikäkausien hallitsevasta toiminnasta. (Ks. esim. Elkonin 1972). Rauhankasvatuksen tulisi ottaa huomioon ikäkausien kehitystehtävät ja auttaa kehittymässä olevan suhteen muodostumista tarkoituserperiensä mukaisesti. Robert Arnkil (1981, 19) on edellä olleen kaavion muodossa kuvannut hallitsevan toiminnan käsitteelle perustuvaa yksilönkehityksen vaihteittaisuutta. Yksilö elää ikään kuin laajenevassa maailmassa, jossa kussakin kehitysvaiheessa hallitseva toiminta avaa uusia puolia.

Aikuiskasvatus "koskettelee" ikäkausia, jolloin yksilölle hahmottuvat ja vakiintuvat ammatti ja elämäntiet. Usein kehityopsykologiset tarkastelut "loppuvat" ennen näitä vaiheita. Persoonallisuus ikään kuin "tulee valmiiksi" ennen aikuisikää. Kuitenkin sekä Leontjev että monet ns. Life-Span psykologit (Baltes & Schaie (1973) etc) ja elämänrakennetta kokonaisuudessaan kuvaava Levinson (1978) korostavat, että n. 25—30 vuoden iässä ihminen varsinaisesti muodostaa elämäntehtävänsä kooten ja käsitellen sitä kokemusta, joka hänellä on — aikaisemmin hänellä on ollut vähän mistä koota.

Persoonallisuuden kehitys ei toki lopu tähänkään. Vanhustutkimuksesta käsitöksensä muodostaen ovat Pehunen ja Lahtela (1982) käsitelleet yksilöiden elämänstrategioiden muotoutumista ja vakiintumista laajan elämänkaaren aikana.

Aikuisiän rauhankasvatuksen olisi — kouluopetustakin selvemmin — kyettävä osoittamaan rauhantoiminnan kytkentöjä yksilöiden *elämäntoiminnan kokonaisuuteen*. Tärkeä osa tätä on *ammattillinen* toiminta, *työn sisällöt*. Harva ammatti tai toimi tarjoaa mahdollisuuksia kytkeä työn sisältö "negatiivisen rauhan" etappitehtäviin. Moni työ sen sijaan kytkeytyy positiivisen rauhan rakenteiden muodostamiseen. Jotta tällaisia kytkentöjä nähdään, tarvitaan *laajaa orientaatioperustaa*, välillistenkin yhteyksien ymmärtämistä.

Me suomalaiset voisimme esimerkiksi pohtia Suomen ja Neuvostoliiton suhteiden "labora-

toriotehtävää". Yhteistyömme muodot ovat *rauhanomaisen rinnakkainolon* rakenteita, uuden maailman suhteita. Moni työ kytkeytyy näihin. Tai voisimme pohtia Suomen asemaa maailmanmarkkinarakenteessa ja havaita, että meidän on toteutettava suuria muutoksia *Suomen tuotantorakenteessa*, mikäli emme aio jatkaa elämistä toisten kustannuksella. Yhä useampi työ nähdään yhteydessä "positiivisen rauhan" rakentamiseen.

Mikäli työn sisällöt kytkeytyvät rauhantoi- mintaan "rauha elämäntapana" ei supistu vain vapaa-ajan toiminnaksi ja käyttäytymistyyleiksi.

Aikuiskasvatus toimii vaiheessa, jossa vaarat persoonallisuuden psykologisen rakenteen "litistymisestä" ovat suurimmillaan. Rauhankasvatus voi olla keino muodostaa yksilöllisesti ja yhteiskunnallisesti tärkeitä motiiveja.

Rauhankasvatus on myös aikuiskasvatuksessa *persoonallisuuden* kasvatus. Se yrittää saada aikaan aikuisopiskelijoiden *motivaatiosuuntien* järjestäytymistä rauhantoi- minnan mukaisesti. Aikuiselämän rauhankasvatuksen pahin "vastustaja" ei ilmeisesti ole "väkivaltakasvatus" muodossa tai toisessa, vaan *aikuisten persoonallisuuden köyhtyminen kulutuksen oravanpyörässä*:

"Tärkeimpien motivaatiosuuntien väliset sisäiset vuorovaikutussuhteet ihmisen toimintojen kokonaisuudessa muodostavat ikään kuin persoonallisuuden yleisen "psykologisen profiilin". Ajoittain se ilmenee litistyneenä, ilman todellisia huippuja. Ihminen pitää silloin elämän pieniä asioita suurina eikä näe suuria laisinkaan. Tällainen persoonallisuuden köyhyys voi tietyissä sosiaalisissa olosuhteissa liittyä hyvinkin laajaan jokapäiväisten tarpeiden tyydytykseen. Tällä tavoin muuten nykyajan kulu- tussyhteiskunta uhkaa psykologisesti ihmisen persoonallisuutta" (Leontjev mt, 181).

"Persoonallisuus ja sen kohtalo muodostuvat toisenlaisiksi, kun motiivivoite on todella inhimillinen, ei eristä ihmistä, vaan yhdistää hänen elämänsä toisten ihmisten elämään ja heidän hyvinvointiinsa. Ihmisen osaksi tulleista olosuhteista riippuen tällaiset elämän motiivit voivat saada hyvinkin erilaisen sisällön ja erilaisen objektiivisen merkityksen, mutta ainoastaan tällaiset motiivit voivat luoda hänen olemassaolleen sisäisen psykologisen oikeutuksen, joka muodostaa elämän merkityksen ja onnen. Tämän tien huippukohta Gorkin sanojen mukaan on *ihminen ihmiskunnan jäsenenä*" (Leontjev mt, 180).

Juuri tuo — ihminen ihmiskunnan jäsenenä — on rauhankasvatuksen tavoite.

Lähteet

- Antola E. (1977) Kehitysmaat maailmantaloudessa. *Ulkopolitiikka* 3/1877
- Antola E. (1978) Epätasainen kasvu ja konfliktit Afrikassa. *Ulkopolitiikka* 3/1978
- Arnkil E. (1982) Rauhankasvatus, maantieto ja oppimisprosessin ohjaaminen. *Koulutyöntekijä* 3/1982 ja 4/1982
- Arnkil R. (1981) Motivoidaanko oppilaat käytännöllä? *Koulutyöntekijä* 3/1981
- Baltes P. — Schaie K. (1973) (eds.) *Life-span developmental psychology: personality and socialization*. New York, London
- Boshowitsch L.I. (1970) *Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter*. Berlin
- Dawydow V.V. (1977) *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*. Berlin
- Dawydow V.V., Lompscher J. & Markova A.K. (Hrsg.) (1982) *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Berlin
- Elkonin D.B. (1972) Zur Problem der Periodisierung der psychischen Entwicklung im Kindesalter. In *Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten*. Berlin
- Engeström Y. (1979) Koululaisten mielikuvistus ja käyttäytyminen rauhankasvatuksen kannalta tarkasteltuna. *Rauhan- ja konfliktitutkimuslaitos*. Tutkimuksia no. 19. 1979 Tampere
- Engeström Y. & Hakkarainen P. (1981) Is scientific Instruction Possible? *NFPF tidskrift* nr 2. 1981
- Engeström Y. (1982a) Orientointi opetuksessa. *Valtion koulutuskeskus*
- Engeström Y. (1982b) *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki
- Galperin P.J. (1979) *Johdatus psykologiaan*. Helsinki
- Haavelsrud M. (1981) (ed.) *Approaching Disarmament Education*. Guilford
- Hakkarainen P. (1979) Mitä on kehittävä opetus. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos*. Selosteita ja tiedotteita 128
- Hveem H. (1979) *Militarization of Nature: Conflict and Control over Strategic Resources and Some Implications for Peace*. *Journal of Peace Research* No 1, vol XVI
- Kekkonen H. (1982a) *Aikuiskasvatus rauhan edistäjänä*. Teoksessa Simola H. (1982) (toim.) *Torstai toivoo täynnä*. Helsinki
- Kekkonen H. (1982b) *Ikkuna tulevaisuuteen*. Uusi-kaupunki
- Kouluhallitus (1981) *Aseidenriisuntakasvatus peruskoulussa ja lukiossa: aseidenriisuntakasvatustyöryhmän muistio*
- Käkönen J. (1980) *Kansainvälisen politiikan kehityspiirteitä. Väkivallan käytöstä kohti rauhanomaista rinnakkainoloa*. Painopaikka mainitsematta
- Leontjev A.N. (1977) *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Kuopio
- Levinson D. (1978) *The seasons of a man's life*. New York
- Nasarowa N.S. (1976) *Zu einigen Problemen der Herausbildung einer kommunistischen Überzeugung der Studenten*. Teoksessa Engeström 1979
- Onnismaa J. (1982) *Kirjallisuudenopetus ja maailmankatsomus*. *Koulutyöntekijä* 4/1982
- Pehunen R. & Lahtela K. (1982) *Vanhenevan yksilön toimintakyky ja persoonallisuus: kuvausjärjestelmän kehittäminen*. *Kansaneläkelaitoksen kuntoutuskeskus*. Turku
- Petrovski A.V. (1974) (toim.) *Yleinen psykologia kasvatuspöillisia instituutteja varten*. Helsinki
- Seppä T. & Vesa U. (1982) (toim.) *Aseidenriisuntakasvatuksen käsikirja*. Tampere
- Talyzina N.F. (1981) *The Psychology of Learning*. Moscow
- Teplov B. (1963) *Psychological aspects of artistic education*. Artikkelissa Onnismaa 1982
- Unesco (1975) *Kasvatus kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan*. Helsinki: Opetusministeriö — Suomen YK-liitto
- Unesco (1980) *Aseidenriisuntakasvatuksen maailmankonferenssi, päätösasiakirja teoksessa Seppä & Vesa 1982*
- Viljo E.M. (1976) *Esteettisen kasvatuksen perusteita*. Artikkelissa Onnismaa 1982
- Väyrynen R. (1980) *Ristiriita ja yhteistyö lännen energiastategiassa*. *Ulkopolitiikka* 2/1980
- Väyrynen R. (1983) *Ydinaseet ja suurvaltapolitiikka*. Helsinki
- Wihtol R. (1978) *Kansainväliset alueelliset kehityspankit ja -rahastot*. *Ulkopolitiikka* 3/1978
- Young N. (1981) *Educating the Peace Educators*. *Bulletin of Peace Proposals* 2/1981

Horst Siebert

Aikuisten opiskelumotivaatiotutkimus Saksan liittotasavallassa ¹⁾

Siebert, Horst. 1983. Aikuisten opiskelumotivaatiotutkimus Saksan liittotasavallassa. Aikuiskasvatus 3, 2, 61—70. — Artikkelissa tarkastellaan osallistumis- ja motivaatiotutkimusta; tässä tutkimustoiminnassa käytettyjä käsitteitä ja saatuja tuloksia. Kirjoittaja liittyy opiskelumotivaatio-ongelmat laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen sekä yksilökohtaiseen elämäntilanteeseen ja harrastuksiin. Huomiota kiinnitetään myös käytännön pedagogisiin toimenpiteisiin, joilla voidaan vahvistaa opiskelijoiden osallistumismotivaatiota ja kehittää itse opetusta.

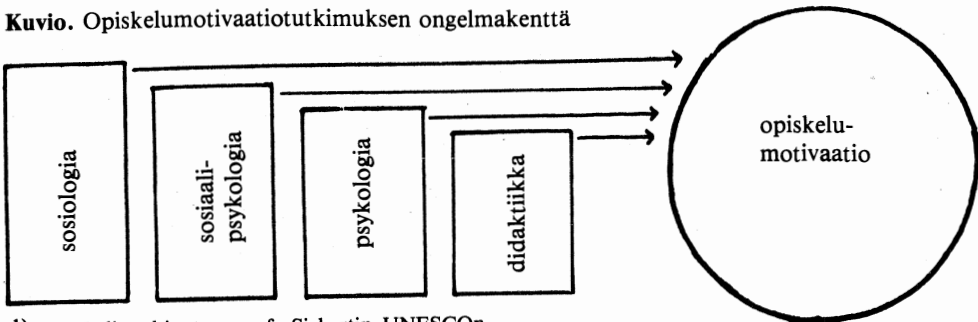
1. Motivaatiotutkimuksen taustaa ja kysymyksenasetteluja

Empiirisen motivaatiotutkimuksen tarkasteluksina ovat yleensä aikuisten oppimiskyky ja halu opiskella sekä opiskelun sisältö ja opetuksen organisoimismuodot. Tutkimustoiminnassa käsitellään erityisesti onko opiskeluhalukkuutta olemassa vai ei. Koska vain poikkeustapauksissa on olemassa lakisääteinen velvollisuus opiskeluun aikuisiässä, aikuisten opiskelumotivaatio on sekä teorian että käytännön kannalta keskeinen kysymys. Aikuinen opiskelee vain, jos hänellä on siihen halua. Motivaatiotutkimuksella on kuvaileva ja strateginen tehtävä: se pyrkii a) olemassa olevien opiskelumotiivien ja motivaatioesteiden kartoittamiseen ja erittelyyn sekä b) etsimään toimenpiteitä, joilla voidaan herättää aikuisissa motivaatiota ja tarvetta opiskeluun.

Opiskelumotivaatio on monien eri tieteenalojen kiinnostuksen kohde; on siis kyseessä poikkitieteellinen ongelmakenttä: didaktiikka tutkii motivaation kohottamista etsimällä aikuisille sopivia opiskelumenetelmiä ja kehittämällä opiskelun sisältöä heidän kiinnostustaan vastaavaksi, psykologia tutkii yksilön motivaation affektiivisia ja kognitiivisia tekijöitä, sosiaalipsykologian tutkimuskohteena on motivaatio eri yhteiskuntaryhmissä ja yksilön viiteryhmän vaikutusta hänen opiskeluhalukkuuteensa, sosiologia tutkii, millä tavalla yhteiskunnassa vallitsevat normit, arvot ja pätevyysvaatimukset vaikuttavat opiskelumotivaatioon.

Tämän lisäksi opiskelumotivaation käsite sisältää kysymyksiä, joita tutkimuksessa on vielä varsin vähän käsitelty. Niinpä neurofysiologian olisi selvitettävä tarpeiden biokemialliset lähteet (vrt. Vester 1978). Filosofinen antropologia tarkastelee vapaan tahdon ja

Kuvio. Opiskelumotivaatiotutkimuksen ongelmakenttä



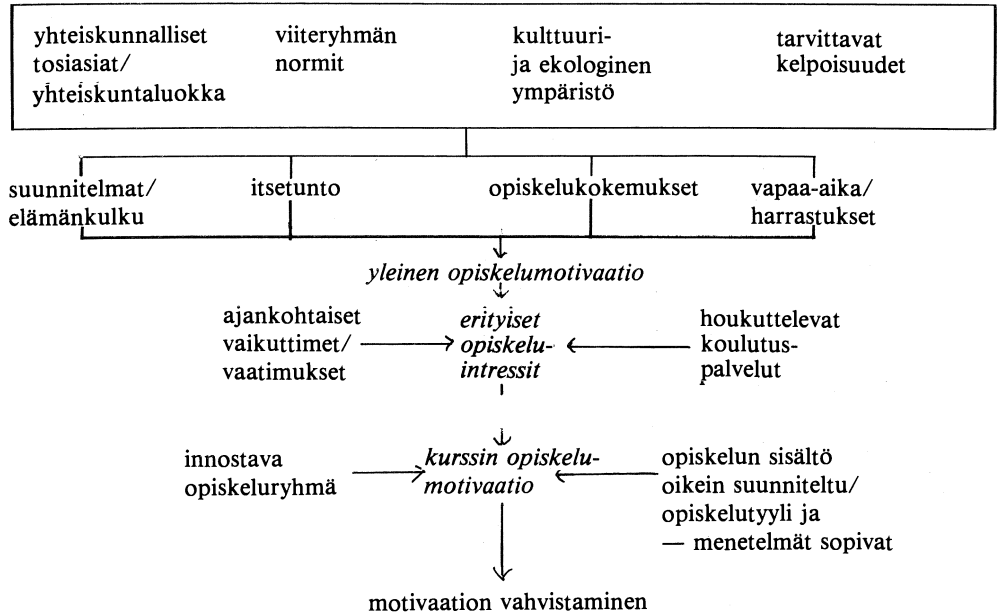
¹⁾ Artikkelin pohjautuu prof. Siebertin UNESCO:n keväällä 1983 Hampurissa järjestämässä aikuisopiskelun motivaatiota käsitelleessä konferenssissa pitämään alustukseen. Prof. Siebert vieraili Tampereen yliopistossa 20.—25.3., jolloin hän piti tämän luennon, joka on hieman laajennettu edellämäntä.

riippuvuuden välistä suhdetta motivoidussa toiminnassa (vrt. Holzkamp-Osterkamp 1975).

Seuraavassa kaaviossa tulee esiin niiden sosiaalis-kulttuuristen, yhteiskunnallistaloudellisten, didaktisten, sosiaali- ja yksilöpsykologisten tekijöiden moninaisuus ja keskinäinen yhteys, jotka keskeisellä tavalla vaikuttavat aikuisten opiskelumotivaatioon. Tämä kaavio on syntynyt teoreettisen ja empiirisen kirjallisuuden erittelyn pohjalta ja helpottaa eri

tutkimusten vertailua. Näin voidaan havaita, mitä opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä tähän mennessä on tutkittu ja mitkä ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Kaavio siis pikemminkin johtaa uusiin oivalluksiin kuin systematisoi tutkimusta. Sen tarkoitus ei ole vain selvittää motivaatiota määrääviä tekijöitä, vaan myös yleisen opiskelumotivaation, opintoihin osallistumisen ja erityisintressien eri ta-soja aikuiskasvatuksessa.

Kaavio. Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä aikuiskasvatuksessa
Opiskelun yhteiskunnallinen arvostus



Aikuisten opiskelumotivaatioon vaikuttavat siis objektiiviset yhteiskunnalliset, yksilön elämään liittyvät, subjektiiviset sekä didaktiset tekijät, joista — kuten aineistosta tekemäni kartoitus osoittaa — tutkimus on tähän saakka valtaosin keskittynyt tarkastelemaan erilaisten helposti tilastoitavien yhteiskunnallisten tosiasioiden suhdetta aikuiskasvatuksen osallistumiseen.

Tämän yleiskatsauksen jälkeen voidaan tarkastella, mitä intressejä tällaiset aikuisten opiskelumotivaatiota selvittävät tutkimukset palvelevat. Mikä on motivaatiotutkimuksen motivaatio? Eivät aikuisopiskelijat itse ole kiinnostuneita opiskelumotivaatiotaan koskevasta tutkimuksesta vaan opetukseen toimeenpanijat so. opettajat, oppilaitosten johtajat ja koulutuspolitiikan suunnittelijat. Opettajien täytyy tuntea nämä motiivit osatakseen didaktisessa suunnittelussa ja opetuksessa asennoitua

opiskelijoihin oikealla tavalla. Oppilaitosten johtajat tarvitsevat tietoja opiskelijoiden motivaatiosta voidakseen tarjota kiinnostavia opinto-ohjelmia. Motivaatiotutkimukset antavat koulutuspolitiikan suunnittelijoille sosiaali- ja työmarkkinapolitiikan kannalta tärkeää tietoa, mikä on tarpeen, kun aikuiskasvatuksella pyritään lisäämään huono-osaisten koulutuksellista tasa-arvoa tai kohottamaan joidenkin ammattiryhmien pätevyystasoa. Mitä tärkeämpi aikuiskasvatusta on poliittisesti ja kansantaloudellisesti, sitä suurempi on motivaatiotutkimukseen kohdistunut kiinnostus.

Siksi ei olekaan sattuma, että ensimmäiset motivaatiotutkimukset suoritettiin viime vuosisadan loppupuolella, kun liberaali porvaristo ryhtyi järjestämään koulutusta työläisille integroidakseen heidät sosiaalisesti ja poliittisesti ja estääkseen heitä omaksumasta kommunistisia aatteita. Opiskelijatilastojen pohjalta oli

määrä selvittää, tavoittiko tämä koulutus työläisiä. Yleisten kirjastojen kortistoista saatiin myös tietoja aikuisten opiskelumotiiveista. Myöskin Weimarin tasavallassa tehtiin selvityksiä kansalaisopistojen opiskelijatilastojen pohjalta, joista eniten huomiota herätti tutkimus, jossa vertailtiin työläisopiskelijoiden osuutta "sosialistisen" Leipzigin ja "porvarillisen" Dresdenin kansalaisopistossa (vrt. Buchwald 1934, 77—; Meyer 1969).

Kuitenkin tällaiset tilastoeselvytykset jäivät satunnaisiksi yksittäistapauksiksi. Vasta 1960-luvulla aikuiskasvatuksen merkityksen kasvua yhteiskunnassa alettiin rahoittaa tutkimuksia, jotka selvittivät aikuisten opiskeluhalkkuutta ja osallistumisen esteitä. Sitäpaitsi aikuiskasvatuksen poliittinen ja taloudellinen välttämättömyys tunnustettiin Saksan demokraattisessa tasavallassa jo 1950-luvulla, ja niinpä motivaatiotutkimusta on tehty siellä myös aikaisemmin kuin liittotasavallassa (vrt. Harke 1966, 54—). Liittotasavallassa aikuiskasvatusta tunnustettiin yleisen kasvatusjärjestelmän osaksi kymmenisen vuotta myöhemmin. Sen tavoitteeksi asetettiin edistää taloudellista kasvua jatkuvan ammatillisen täydennyskoulutuksen avulla, lisätä heikompiosaiten väestökerrosten tasa-arvoa koulutuksessa tarjoamalla vaihtoehtoinen väylä jatko-opintoihin sekä herättää kiinnostusta politiikkaan ja kulttuuriin. Tämä oli varsin tärkeää, sillä koulutus oli ennen kaikkea suunnattu työläisille. Osoittautui välttämättömäksi, että sen lisäksi, että kurssit olivat kaikille avoimia, oli harjoitettava aktiivista koulutustarjontaa. Niinpä avainkysymys oli: "Miksi kansalaisopistoihin tulee vähän teollisuustyöläisiä?" (Tietgens 1964, 98—). Näiden tieteellisten tutkimusten rinnalla valtio pyrki lainsäädännöllisin toimenpitein edistämään opiskeluhalkkuutta. Niinpä v. 1970 useissa osavaltioissa säädettiin aikuiskoulutuslaki ja myöhemmin laki opintovapaasta, joiden nojalla tukea myönnettiin erityisesti heikompiosaiten väestökerrosten koulutukseen sekä tärkeille osa-alueille kuten esim. poliittiseen koulutukseen. Liittohallituksen toimesta mm. työllisyyttä edistäville laeilla tuettiin ammatillista jatko- ja uudelleenkoulutusta. Lisäksi esim. ulkomaalaisia koskien päätettiin "sosiaaliseen ja ammatilliseen integrointiin" liittyvistä toimista (MBSE). Erityisesti tämä viime mainittu esimerkki osoittaa, että paitsi työläisiä, aikuisopiskeluun pyrittiin kannustamaan myös ulkomaalaisia, työttömiä, ikääntyneitä henkilöitä, vammaisia, vankeja ym. "Uusina" ongelmaryhminä ovat viime aikoina tulleet mukaan myös siirtolaiset ja luku-

taidottomat aikuiset.

Tämä lyhyt katsaus menneeseen osoittaa, että tieteelliset motivaatiotutkimukset ovat sidoksissa poliittisiin ja taloudellisiin intresseihin, ja että aikuiskasvatukselle yhteiskunnassa annettava merkitys heijastuu näiden tutkimusten rahoituksessa. Empiirisen tutkimuksen pitäisi antaa vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miksi jotkut ryhmät ovat yli- ja jotkut aliedustettuina aikuiskasvatuksessa?

2. Kuinka, vähän koulutusta saaneet ja koulutuksesta vieraantuneet voidaan motivoida aikuisopiskeluun?

3. Millaisista koulutusaloista, -muodoista ja koulutuksen käyttötarkoituksesta aikuiset ovat kiinnostuneita?

4. Kuinka opiskeluun osallistujien motiivit voidaan ottaa huomioon didaktisesti ja opetusmenetelmien valinnassa, ja kuinka voidaan vahvistaa motivaatiota?

2. Osallistumismotivaatio aikuiskasvatuksessa

Useimmissa tutkimuksissa on lähtökohtana se, että opiskelumotivaatio on riippuvainen yhteiskunnan taloudellisista ja kulttuurisista ehdoista. Ne selvittävät, millä tavalla sellaiset yhteiskuntatilastolliset seikat kuten ikä, ammatti, sukupuoli ym. vaikuttavat henkilön osallistumiseen aikuisopiskeluun. Näiden tutkimusten kysymyksenasettelu on koulutussosiologinen; Ne tutkivat väestö- ja aikuisopiskelijatilastoja ja tekevät kyselytutkimuksia. Laajuudeltaan nämä tutkimukset vaihtelevat; vain harvat kattavat koko liittotasavallan alueen. Mm. W. Strzelewitzin tutkimus (1966) on monessakin suhteessa merkittävä. Koeryhmänä oli koko liittotasavallan väestö: huomioon ei otettu vain aikuiskasvatukseen osallistuneet, vaan myös ne, jotka eivät käyttäneet aikuisopetuspalveluja; tutkimuksessa käytettiin useita menetelmiä aineiston keräämiseen so. suoritettiin tavanomaisia kyselytutkimuksia, jotka edellyttivät kirjallista vastausta, käytettiin syvähaastatteluja ja ryhmäkeskusteluja. 15 vuotta myöhemmin tutkimus suoritettiin uudelleen pitkitäistutkimuksena (vrt. Schulenberg ym. 1979). Tulokset olivat pitkälle samansuuntaisia amerikkalaisten tutkimustulosten kanssa (vrt. Strzelewitz 1979, 146—). Tähän mennessä useimpia tutkimuksen antamia tietoja on vain täydennetty ja muokattu, mutta ei osoitettu vääräksi.

Tämän koulutussosiologisen tutkimuksen tulokset voidaan tiivistää seuraavaan: työläiset, ikääntyneet henkilöt, ulkomaalaiset, ai-

kuiset, joilla on alhainen peruskoulutus, vanhemmat, joilla on useampia lapsia sekä maaseutupaikkakunnilla asuvat käyttävät harvemmin aikuiskasvatuksen tarjoamia palveluja kuin toimihenkilöt ja virkamiehet, nuoret aikuiset ja sellaiset, joilla on korkeampi peruskoulutus, naimattomat ja suurempien kaupunkien asukkaat. Naisten aikuisopiskeluun osallistumisessa työssäkäyvät ja kotona olevat eroavat toisistaan siinä, miten laajasti he käyttävät yleissivistävän, ammatillisen ja poliittisen koulutuksen palveluja.

Mutta pelkästään yhteiskuntatilastollisten tietojen pohjalta voidaan opiskelumotivaatiota selvittää vain puutteellisesti. On tärkeää ymmärtää, mikä merkitys eri sosiaaliryhmille tyypillisillä arvoilla, ajattelutavoilla ja käsityksillä on niiden opiskeluaktiivisuudelle. Myös tässä suhteessa Strzelewitzin et al. tutkimus oli ura-uurtava, koska se osoitti, millä tavalla ihmisten käsitykset yhteiskunnasta ja sivistyksestä vaikuttavat heidän osallistumiseensa aikuiskasvatukseen. Niinpä keskiluokkaan kuuluvat ovat valmiimpia uskomaan, että he elävät liikkeessä olevassa, suorituskeskeisessä keskiluokkaisessa yhteiskunnassa, jossa yhteiskunnallinen eteneminen on mahdollista yksilöllisten opiskeluponnistelujen avulla, kun taas työläisten käsityksen mukaan opiskelu on pikemminkin ylempien yhteiskuntaluokkien statussymboli, eikä heillä itsellään ole mitään mahdollisuuksia kohota näihin luokkiin. Muutkin tutkimukset (Köln-Porzer-Studie 1965, 84) ovat vahvistaneet aikuisten ammatillisten ja sosiaalisten nousutoiveiden ja toisaalta heidän opiskelumotivaationsa välillä vallitsevan yhteyden.

Voidaan pitää myös osoitettuna, että yksilön tietoisuus ongelmien olemassaolosta vaikuttaa hänen opiskelumotivaatioonsa. Niinpä aikuiskasvatukseen osallistujat tuovat esiin useampia harrastuksia ja aloja, joista he haluaisivat tietää lisää, kuin ne, jotka eivät opiskele. Aikuisopiskelijoiden keskuudessa ovat vallitsevina aktiiviset vapaa-ajan harrastukset kuten esim. lukeminen, koulutuksen ulkopuolella olevien keskuudessa pikemminkin passiiviset toiminnot kuten television katselu (Kreuzberger Studie 1969, s. 15).

Lisäksi on osoitettu, että poliittisilla ja yhteiskunnallisilla harrastuksilla on myönteinen vaikutus yleissivistävään ja ammatilliseen aikuiskasvatukseen osallistumiseen (Lempert/Thomssen 1974, 181—; Labonté 1973, 53). Ammattijärjestöissä aktiivisesti toimivat työläiset käyttävät useammin aikuiskasvatustalveluja kuin järjestäytymättömät työläiset (Kreuzberger Studie, 16). Aikuisopiskelijat

ottavat myös keskimääräistä aktiivisemmin osaa toimintaan erilaisissa yhdistyksissä, järjestöissä ja poliittisissa puolueissa, niin että ”yhteiskunnallista aktiivisuutta” voidaan pitää yleisenä vaikuttimena koulutukseen osallistumisessa.

Lisäksi on olemassa yhteys aikuisopiskelun ja yksilön koulunkäyntihistorian välillä. Tällä ei tarkoiteta vain muodollisia koulusuorituksia vaan myös kouluun liittyviä muistoja ja myönteisiä kokemuksia aikuisopinnoista (Siebert/ Gerl 1975, 75). Jos korkeampi koulutus on yksilölle tunnetasolla ja sosiaalisesti etäinen (Grimm 1966, 62—), näyttää opiskelumotivaatio myös olevan vähäisempi.

Tiivistäen voidaan todeta, että ikä, koulutustaso ja ammatti vaikuttavat voimakkaimmin aikuisten opiskelumotivaatioon. Tässä voidaan puhua kasautuvasta huono-osaisuudesta: alhaista koulutusta seuraa yleensä alhaista ammattitaitoa vaativa työ, pienemmät tulot ja heikompi opiskelumotivaatio. Mutta yksilön osallistuminen aikuiskasvatukseen ei yksipuolisesti määräydy hänen sosiaalisesta asemastaan; sosiaalinen asema vaikuttaa eniten välillisesti opiskeluhalukkuuteen ajattelutapojen, normien ja käsitysten kautta, jotka ovat riippuvaisia henkilön sosialistuneisuudesta. Niinpä on todettu, että aikuiset, jotka ovat ennakkoluuloisuuteen taipuvaisia ja joilla on heikko tietoisuus yhteiskunnallisista ristiriidoista (alhainen ristiriitatoleranssi), ovat myös vähemmän halukkaita opiskeluun (Brödel 1976, 116—).

Tästä ei ilman muuta voida tehdä sitä johtopäätöstä, että huono-osaisilla väestöryhmillä kuten työläisillä, ulkomaalaisilla ym. ei olisi lainkaan motivaatiota opiskeluun, vaan että heidän on voitettava useampia esteitä voidakseen käyttää aikuiskasvatustalveluja hyväkseen. Sitäpaitsi ei pidä samaistaa näissä tutkimuksissa tarkasteltavaa aikuisten osallistumismotivaatiota opiskelumotivaation kanssa, sillä monet aikuiset osallistuvat lisäkoulutukseen institutionalisoidun aikuiskasvatustalvelun ulkopuolella. On vaikeata laadullisesti arvioida aikuisten halukkuutta oppia. W. Schulenberg on rakentanut useista erillisistä faktoreista opiskeluhalukkuusindeksin, jonka mukaan haastatelluista 32 %:lla oli alhainen, 33 %:lla keskimääräinen ja 35 %:lla korkea opiskeluhalukkuus (Schulenberg et al. 1979, 21). Tästä voidaan päätellä, että väestöstä 2/3 on periaatteessa halukasta ryhtyä opiskelemaan.

Koska näissä tutkimuksissa käytetään keskimääriä ja muodostetaan tyypillisiä arvoja, niin samalla päädytään kliseisiin ja stereotyyppisiin,

jotka vahvistavat olemassaolevia oppimisen esteitä itseään täydentävinä profetioina. Siksi pitäisikin jatkuvasti korostaa, että vaikka kuummekin sosiaalisiiin luokkiin ja ryhmiin, niin samalla olemme autonomisia persoonallisuuksia.

3. Huono-osaisten väestöryhmien motivoiminen

Tutkimukset ovat osoittaneet, että aikuisten opiskelumotivaatioon vaikuttavat heidän yhteiskunnallinen asemansa, omat opiskelukokemuksensa, yhteiskunta- ja kulttuurisidonnaiset arvot, käsitykset, mutta myös aikuiskasvatuksen palvelutarjonta. Niinpä monet aikuiset eivät opiskele, koska heidän asuinpaikkansa lähellä ei järjestetä sopivia kursseja tai he saavat niistä tietoa puutteellisesti. Siksi näyttääkin mahdolliselta, että paremmilla opinto-ohjelmilla ja aktiivisella, opiskelijahakuisella koulutustarjonnalla voidaan saada uusia opiskelijoita aikuiskasvatuksen piiriin.

Valtio tukee monin tavoin tällaisia toimenpiteitä: yhtäältä lainsäädännöllisin toimenpitein, joilla pyritään luomaan kattava koulutuspalvelujen tarjonta ja tukemaan opiskelijoita taloudellisesti, toisaalta tuetaan opetusmuotokokeiluja ja projekteja, joilla pyritään motivoimaan ja innostamaan yksittäisiä kohderyhmiä aikuisopiskeluun. Tällaisten koulutusmuotokokeilujen tieteelliset seurantatutkimukset ovat erityisen tärkeä osa motivaatiotutkimusta.

Saksan liittotasavallan opetus- ja tiedeministeriö on v:sta 1973 tukenut 34 tällaista koulutusprojektia, joita on suunnattu esim. työläisille, työttömille, ulkomaalaisille, naisille, vangeille, vammaisille ja maaseudun väestölle (Kejcz ym. 1982, 6).

Näissä projekteissa heijastuu 1970-luvun alussa alkanut voimakas suuntautuminen erillisiin kohderyhmiin, jossa kiinnitetään suurta huomiota sosiaalis-pedagogisiin näkökohtiin. Pedagoginen kiinnostus huonompiosaisten väestöryhmien emansipoivaan koulutukseen on tässä tekemisissä marginaaliryhmien integrointiin tähtäävien sosiaalipoliittisten päämäärien kanssa, jolloin tavoiteristiriidat ovat mahdollisia pedagogiikan ja sosiaalipoliitiikan välillä.

Kohderyhmien ja opetusmuotokokeilujen eroavuuksien vuoksi on vaikea todeta yksiselitteisiä ja yleistettävissä olevia tutkimustuloksia. Useimpia koulutusesteitä, joita yksilölle on elämän aikana muodostunut, ja joihin vaikuttavat monet sosiaalis-taloudelliset ja sosiokult-

tuuriset tekijät, voidaan vain harvoin murtaa lyhytaikaisin pedagogisin toimenpitein. Nämä rajoitukset huomioiden, voidaan esittää seuraavat väitteet:

Koulutuksellisesti huonompiosaisten ryhmiin kuuluvien sosiaalis-emotionaalisia pelkoja, ja siten *koulutusesteitä voidaan voittaa* erityisesti suuntaamalla koulutuspalveluja homegeenisille opiskeluryhmille. Mutta tämä kohde-ryhmäsuuntautuneisuus ei saa johtaa uuteen eristäytymiseen ja leimautumiseen esim. vammaisten, ulkomaalaisten tai vanhempien henkilöiden kohdalla.

Sijoittamalla opiskelupaikat *tuttuun ympäristöön* ja ennen kaikkea järjestämällä koulutustoimintaa yksittäisiin kaupunginosiin (vrt. v. Werder 1980), voidaan koulutusesteitä vähentää.

Jatkuvat, *rohkaisevat yhteydenotot* tuttujen viitehenkilöiden taholta ja keskustelut heidän kanssaan — opiskelijahakuisen koulutustoiminnan mielessä lisäävät motivaatiota (vrt. A. Karl ym. 1979).

Kulttuuripitoiset "koulutusviikot", joihin liittyy pidempiä seminaareja, ja joiden järjestelyihin osallistuvat kaikki paikalliset yhdistykset ja järjestöt, (Hasselborn/Niehuis 1976, 9—) voivat aktivoida kiinnostuneita aikuisopiskeluun.

Yhteiskunnalliset *ongelmat* ja oman elämän *vaarantuminen* voivat motivoida aikuisopiskeluun ryhtymiseen, mikäli yksilö näkee sen avulla voivansa parantaa toimintavalmiuksiaan sekä mahdollisuuden osallistua päätöksentekoon. Esimerkkinä tästä ovat lukuisat kansalaisaloitteet esim. ympäristönsuojelusta ja ydinenergian käyttöä vastaan (Mossmann 1976, 161). Toimintavalmius on usein riippuvainen toimintamahdollisuuksista. Mitä enemmän yhteiskunta tarjoaa mahdollisuuksia poliittiseen päätöksentekoon osallistumiselle, sitä voimakkaampi on motivaatio poliittiseen opiskeluun.

Tehokkaana motiivina toimii siis *opiskelun menestyksellisyys* — on se sitten toivottu tai todellinen. Monille tämän menestyksellisyys on ennen kaikkea työpaikan turvaamisessa ja työttömyyden päättymisessä. Tosin aikuiskasvatuksella ei yleisesti ottaen voida poistaa työttömyyttä, mutta ammatillinen täydennyskoulutus lisää yksilön mahdollisuuksia pyrkiä työhön (Fink/Säuter 1980, 16).

Sen ohella että opittu on aina hyödyksi, yhteiskunnan ja yksilön oman väestökerroksen yleinen suhtautuminen opiskeluun vaikuttavat hänen motivaatioonsa ryhtyä aikuisopiskelijaksi. Niinpä W. Schulenberg viittasi useita vuosia sitten siihen, että opiskelu ei kuulu ai-

kuiselle asetettuihin rooli-odotuksiin (Schulenberg 1968, s. 151), ja aivan erityisesti asia on näin alempien väestökerrosten keskuudessa. Niinpä aikuiset, jotka myöhemmin elämässä ovat pyrkineet saavuttamaan korkeamman koulutustason, eivät useinkaan ole saaneet paljon tukea omalta viiteryhmittään. Tässä näyttää olevan tapahtumassa yhteiskunnassa muutos, jonka suhdetta aikuisopiskeluun on vielä kuitenkin tutkittava tarkemmin. On kuitenkin huomattavissa, että uudet ”yhteiskunnalliset liikkeet” (nais-, nuoriso-, eläkeläis-, ympäristö- ja rauhanliike) ovat myös merkittäviä syysäyksiä opiskeluun.

4. Opiskeluintressit ja motivaation suuntautuminen

Muutamissa psykologisissa tutkimuksissa on selvitetty motivaation erilaisia suuntautumisia. Tähän asti on näyttänyt siltä, että suurimmalla osalla aikuisopiskelumotivaatio on luonteeltaan ammatillis-pragmaattista. Tämä utilitaristinen tendenssi pikemminkin vielä vahvistui v:sta 1958 v:een 1979 (Schulenberg 1979, 93). Uudemmat tutkimukset osoittavat kuitenkin, että yleiset taiteelliset ja poliittiset intressit näyttävät lisääntyneen myös työväestön keskuudessa (Siebert/Dahms/Karl 1982, 165). Useissa tapauksissa on erilaisten ”**motiivien yhdistelmän**” todettu johtavan aikuisopiskeluun. Niinpä ”yleisten” ja ”ammatillisten” motiivien yhdistyminen ei ole lainkaan harvinaista; hyvin yleistä on myös opiskeluaiheen herättämisen motiivin yhdistyminen sosiaalisemotionaliseen kontaktimotiiveihin — haluan saada kosketus muihin ihmisiin (Barres 1969, 193). On todennäköistä, että pätemistarve ja halu saada sosiaalista tunnustusta toimivat eräänä aikuisopiskelun motiiveina, mutta asiaa ei ole vielä riittävästi tutkittu.

Kyselytutkimuksien vastauksissa halu saada kosketus toisiin ihmisiin mainitaan harvoin ensimmäisellä sijalla, mutta useimmilla aikuisopiskelijoilla se on tärkein toissijainen motiivi. Eräässä sveitsiläisessä tutkimuksessa on todettu, että joka toisella aikuisopiskelijalla myös motiivit kontakteihin ja vaihteluun ovat tärkeitä (Vontobel 1972, 85). Opiskeluaiheen herättämät ja sosiaaliset motiivit eivät ole erillisiä toistensa rinnalla, vaan ne muodostavat yhteyden: ei haluta vain oppia tuntemaan muita ihmisiä, vaan myös keskustella heidän kanssaan yhteisistä aiheista ja ongelmista. Nämä sosiaaliset motiivit korostuvat eri lailla eri tilanteissa: sisäoppilaitosopiskelussa ne ovat opinnoissa voimakkaampia kuin ammatillis-

sa opinnoissa, naimattomilla selvempiä kuin naimisissa olevilla.

Eri elämänvaiheiden ja opiskeluintressien välinen yhteys oli aiheena eräässä yksilön elämänkulkua kartoittavassa tutkimuksessa. Vasta muutamien vuosien ajan on Saksan liittotasavallassa aikuisopiskelu nähty osana yksilön sosiaalistumisprosessia, oman identiteetin etsintää ja keinona selviytyä kriiseistä, suunnanmuutoksista ja ylimenokausista (vrt. Griese 1979, 184). On tunnettua, että ammatillisilla, pedagogisilla ja filosofisilla aineilla on tiettyinä ikäkausina aivan erityinen merkityksensä. Tämän lisäksi sitä, miten yksilön elämän eri vaiheet ja ne tilanteet, joissa hän on joutunut voimiensa ja kykyjensä rajoille, vaikuttavat hänen opiskelumotivaatioonsa, on toistaiseksi kokeellisesti vain vähän tutkittu. Siinä tarvitaan kvalitatiivisia ja tulkittavia tutkimusmenetelmiä, joita motivaatiotutkimuksessa on tähän mennessä harvoin käytetty. Tällä hetkellä ollaan eri mieltä siitä, luovatko — ja millä tavalla — identiteettikriisit ja yksilön kokema hämmennys hänessä motivaatiota opiskeluun (vrt. Ziehe 1982, 153).

Samoin on toistaiseksi vielä vähän tutkittu sitä, kuinka laajasti koko yhteiskunnan kannalta tärkeät ongelmat (esim. ekologinen ja energiakriisi) motivoivat ihmisiä opiskeluun.

Sitäpaitsi on huomattava, että yksilön jotakin asiaa kohtaan tuntemaan mielenkiintoon ei välttämättä sisälly motivaatiota sen opiskeluun. Niinpä 63 % ihmisistä tuntee kylläkin mielenkiintoa terveydenhoidon kysymyksiin; mutta 71 % kyselyn kohteena olleista on kuitenkin hankkinut nämä tiedot ”muun ohessa” 20 % kirjoista ja aikakauslehdistä ja vain 15 % on käyttänyt tämän alan kysymyksiä käsitteleviä aikuiskoulutuspalveluja. Vieraiden kielten kohdalla asianlaita on toisin: 42 % on niistä kiinnostunut, 11 % käynyt kielikursseilla ja vain 12 % haastatelluista on oppinut vierasta kieltä ”muun ohessa” (Infratest 1980, Blatt 4).

Myöskin H. Lehtonen ja J. Tuomisto huomauttavat, että ”opintoihin osallistuminen” on epätarvika käsite ja siksi he erottavatkin viisi eri tasoa opiskeluaktiivisuudessa alkaen opiskeluhalukkuudesta ja päätyen aktiiviseen opintoihin osallistumiseen. (1976, 5—).

Viimeaikaiset tutkimukset kertovat Saksan liittotasavallan väestön arvoissa ja intresseissä tapahtumassa olevasta muutoksesta. Näyttää siltä, että ammattiin liittyvät intressit, jotka tähtäävät menestykseen ja palkan nousuun, ovat menettämässä merkitystään; niiden vastapainona ovat halu kohottaa elämän laatua

vapaa-aikana, halu sosiaalisiin kontakteihin ja omaehtoisiin toimintoihin. Kasvava kiinnostus vapaa-ajan kulttuuritoimintoihin heijastuu myös aikuisopiskelijatilastoissa. Samaan aikaan kun osallistuminen musiikki- ja taidealojen aikuisopiskeluun lisääntyy, niin innostus vapaampaan, enimmäkseen palkattomaan kotona tehtävään työhön (puutarhanhoito, omakotirakentaminen ym.) samoin kuin yhteiskunnallisiin tehtäviin esim. yhdistyksissä, sairaaloissa ja oma-apuryhmissä on kasvussa (vrt. Opaschowski/Raddatz 1982, 38). Tämä arvojen ja elämäntavan muuttuminen viittaa myös uusiin opiskelutarpeisiin.

5. Opiskelijakeskeinen didaktiikka

Tähän saakka on käsitelty ennen kaikkea niitä tekijöitä, jotka johtavat aikuisopiskelun aloittamiseen. Opiskelun aikana nämä motiivit voivat vahvistua, lisääntyä tai yksilö voi myös joutua kokemaan pettymyksen. Tällaisella motivaation vahvistumisella tai heikentymisellä on myönteinen tai kielteinen vaikutus tulevaan opiskeluaktiivisuuteen. Mutta motivaatio vaikuttaa myös opiskelun intensiivisyyteen ja kurseille osallistumiseen säännöllisyyteen. Siksi keskeyttämistutkimuksissa pyritään ennen kaikkea selvittämään, mikä yhteys vallitsee motivaation, koulutustarjonnan ja opiskelun keskeyttämisen välillä (vrt. Nuisl/Sutter 1979).

Motivaation voimakkuus ei yksin määrää opiskelumenestystä, vaan se on riippuvainen myös motiivien lukuisuudesta. Mitä enemmän on sellaisia motiiveja, jotka tähtäävät kosketuksen saamiseen muihin ihmisiin, ja sellaisia, jotka ovat opintoaiheeseen suuntautuneita, sitä suurempi on tyytyväisyys ja sitä epätodennäköisempää on opiskelun keskeyttäminen. Kontaktimotiivit jäävät usein vaille tyydytystä: Lähes puolet haastatelluista opiskelunsa keskeyttäneistä oli toivonut saavansa enemmän kontakteja käymällä kurssilla (Schroeder 1976, 118).

Yleisesti voidaan väittää, että jos aikuisopiskelu ei ole motivoitua ja se lähtee ulkoisista vaikuttimista, opintomenestys on myös useimmiten heikko.

Opintomenestys ja tyytyväisyys eivät kuitenkaan riipu pelkästään siitä, vastaako opiskelu täysin sille asetettuja odotuksia. Opiskelumotiivit ovat usein hajanaisia ja toisiaan vastaan vaikuttavia, niin että puhutaan myös piilomotiiveista. Ne ilmenevät yksilön tyytymättömyytenä senhetkiseen tilanteeseen ja haluna

löytää jotakin uutta ja merkityksellistä toimintaa.

- Omien tutkimusteni mukaan opiskelun motivoiminen onnistuu yleensä sitä paremmin,
- mitä paremmin opiskelu vastaa sekä kognitiivisia että sosiaalis-emotionaalisia tarpeita,
 - mitä paremmin kurssin vaatimustaso ja oppimisedellytykset vastaavat toisiaan,
 - mitä selvemmin opitulla on käytännön merkitystä ja sitä voi hyödyntää,
 - mitä paremmin opiskelu liitetään aikaisempiin opintokokemuksiin,
 - mitä enemmän opiskelijat ovat mukana kurssin suunnittelussa,
 - mitä paremmin opintomenestystä voidaan havaita, ja mitä enemmän se saa vahvistusta,
 - mitä enemmän opiskeluvaikeuksista puhutaan ja pyritään niitä poistamaan,
 - mitä taitavemmin opiskelulisällöt on strukturoitu,
 - mitä peloista vapaampi ilmapiiri opiskeluryhmässä vallitsee,
 - mitä paremmin esim. työtapojen vaihtelulla voidaan edistää opiskelijoiden aktivoitumista
 - mitä parempi tasapaino opetuksessa vallitsee tutun ja uuden, opitun vahvistamisen ja epäilyn herättämisen välillä,
 - mitä konkreettisempia ovat kurseista annetut ennakkotiedot (Siebert/Gerl 1975, 112).

Näyttää siltä, että jos kurssin vaatimustaso tuntuu pikemminkin liian korkealta, niin se vaikuttaa motivoivasti; sitä vastoin liian alhainen vaatimustaso on useammin syynä opiskelun keskeyttämiseen. Vaikka motiivien yhdistymisestä on tehty luotettavaa tutkimusta, niin *motiivien ristiriitoja* on tähän mennessä tuskin lainkaan selvitetty. Niinpä useissa tapauksissa opiskelun keskeyttäminen ei johdu motivaation alentumisesta, vaan siihen ovat syynä kilpailevat motiivit ja velvollisuudet esim. perheessä tai jossakin yhdistyksessä tai kiinnostuminen jostakin televisio-ohjelmasta. Mielenkiintoinen ja vielä tänäänkin ajankohtainen on suomalaisista opintokerho-opiskelijoista ja -ohjaajista tehty tutkimus v:lta 1969. Siinä A. Alanen erottaa instrumentaalisen, oppimiseen suuntautuneen motivaation ja ekspressiivisen, huviin liittyvän asennoitumisen. Opiskeluryhmän vaikutus näihin molempiin motivaatiotyyppisiin näkyy varsin huomattavana. Hyvin intensiivinen opiskelu ei suinkaan aina edellytä, että ryhmän ilmapiiri on harmooninen.

Viime aikoina myös Saksan liittotasavallassa

pyrkimykset motivoida ihmisiä opiskeluun on alettu yhdistää pyrkimyksiin antaa sosiaalis-kulttuurisia virikkeitä (Siebert 1979). Etenkin se kritiikki, jota aikuiskasvatus on saanut osakseen liasta kaavoihin kangistumisesta, on edistänyt tällaisten aikuisten kulttuuritoimintamuotojen kehittymistä, jotka hyödyntävät sosiaalipedagogiikkaa ja harrastuskeskeistä opiskelua. Tässä suhteessa liittotasavallan aikuiskasvatus voisi epäilemättä saada hyötyä ulkomaisista kokemuksista.

6. Arvio tämän hetken tilanteesta

Aikuisten opiskelumotivaatio on yksi eniten empiirisesti tutkittuja pedagogiikan aihepiirejä Saksan liittotasavallassa. Meillä ei siis ole liian vähän tutkimuksia, mutta erilliset tutkimukset eivät nivelly riittävän systemaattisesti toisiinsa. Näin tiedon lisääntyminen on usein vaikeasti havaittavissa. Tiedeyhteisössä vallitsevan työn- jaon vuoksi mikään erillinen tieteenhaara tuskin voisi tehdä oikeutta motivaation ongelman tutkimiselle, koska se edellyttää poikkitieteellistä lähestymistapaa. Kuitenkin useiden tieteen välinen tuloksellinen yhteistyö toteutuu vain harvoin.

Teorian ja kokemustiedon välinen suhde on aivan erityisen mielenkiintoinen. Lukuisten amerikkalaisten motivaatioteorioiden lisäksi (Skinner, Tolman, Lewin, Festinger, Maslow etc.), on myös saksankielisiä teoriakehittäjiä, joilla on merkitystä aikuisten opiskelumotivaation tutkimuksessa (Heckhausen 1980, Rosenfeld 1971, Gronemeyer 1976, Holzkamp-Osterkamp 1976). Mutta näiden teorioiden pohjana ovat erilaiset antropologiset ja yhteiskuntateoreettiset perusteet, niin että ei ole olemassa yhtenevää ihmisen motivaation käsitettä eikä sen yksimielistä selitystä (vrt. Ch. Karl: Siebert et al. 1982, 53). Tämä teorioiden moninaisuus johtuu siitä, että motivaatio ei ole mikään yksiselitteisesti olemassa oleva esine vaan tieteellinen rakennelma. Siksi puuttuu myös yleisesti hyväksytyt luokitukset motivaatioille ja motivaatiosuuntauksille. Vaikka empiirisissä tutkimuksissa käytetään erilaisia käsitteitä ja motiivien jaotteluita, niin monet kyselytutkimukset on suunniteltu ilman minkäänlaisia teoreettista pohjaa ja niissä vedotaan tuskin mihinkään olemassa oleviin motivaatioteorioihin.

Aikuiskasvatuksen toimeenpanijoille ja aikuisopettajille nämä tutkimustulokset kuitenkin ovat tärkeitä, koska niiden pohjalta on mahdollista arvioida toimien ja pyrkimysten

tehokkuutta. Käytännön hyöty tällaisista tutkimuksista on usein kuitenkin rajoitettu. Klassisen kokeellisen yhteiskuntatutkimuksen täytyy eristää yksittäisiä muuttujia moninaisten tekijöiden ja keskinäisriippuvuuksien kentästä ja analysoida niitä. Mutta kurssiohjelmien suunnittelussa ja opiskelun ohjauksessa on otettava huomioon koko joukko erilaisia näkökohtia ja toimittava kussakin konkreettisesti tilanteessa sopivalla tavalla. Opiskeluun motivoiminen on vain yksi didaktisetodinen seikka monien muiden joukossa.

Motivaatiotutkimuksen ongelma on siis kaksinkertainen: Yhtenäisen luokittelun ja teoreettisen pohjan puuttuessa monet tutkimustulokset ovat vain ehdollisesti yleistettävissä. Etenkin kun useimmat tutkimukset rajoituvat yhteen alueeseen, oppilaitokseen tai kohderyhmään. Kuitenkaan monet tulokset eivät ole riittävän konkreettisia auttaakseen niissä alituisen vaihtuvissa tilanteissa, joissa opettajat joutuvat toimimaan.

Motivaatiotutkimuksessa tapahtunut käänne ilmenee "tulkitsevan paradigman" käsitteessä. Tämä lähestymistapa korvaa tai täydentää tilastollisia tutkimusmenetelmiä "pehmeämmillä", kvalitatiivisilla, kommunikoivilla, hermeneuttisilla menetelmillä (esim. osallistuva tarkkailu, sisällön analyysit, syvähaastattelut, ryhmäkeskustelut). Tosin nämä tulokset eivät ole ankarassa mielessä yleistettäviä, mutta ne antavat viitteen motivaatioon liittyvistä tyyppillisistä ongelmista sekä sen monimutkaisuudesta ja dynamiikasta. Tällaisia kvalitatiivisia menetelmiä on sitäpaitsi käytetty jo aikaisemminkin (vrt. Schulenberg 1957; Labonté 1973).

Tällaiset lähestymistavat muistuttavat motivaatio-ongelman filosofisesta ulottuvuudesta: motivaatio ei ole sinällään myönteinen, vaan se on sitä vain tähdätessään järkeviin päämääriin. Aikuisopiskelijat ja opettajat voisivat yhdessä pohtia, missä määrin motiiveja merkitykselliseen, vastuulliseen ja omaehtoiseen toimintaan on olemassa tai missä määrin ne karisevat. Motivaatiotutkimus on tiedehistoriallisesti kiinteässä yhteydessä psykologiaan, joka yhteiskunnallisena keinona pyrkii ohjaamaan ihmisen käyttäytymistä ilman kasvatuksellista prosessia. Tästä perinteestä aikuispedagogisen tutkimuksen täytyisi irrottautua.

Motivaatiota pitäisi tarkastella toisaalta yksilön elämään ja identiteettiin liittyvänä ja toisaalta suhteessa yhteiskunnalliskulttuurisesti ja -taloudellisesti määräytyviin arvoihin, normeihin ja odotuksiin, että syntyisi opiskelu- ja toimintamotiivien pohdintaa ja laajentamista.

Tällä tavalla voitaisiin makrososiologiset yhteiskunta-analyysit yhdistää aikuiskasvatuksen mikrodidaktiseen suunnitteluun.

Lopuksi vielä muutamia teesejä:

1. Ei ole kovin tuloksellista tehdä enää uusia kvantitatiivisia tutkimuksia, joissa joitakin yksittäisiä yhteiskunnallisia tilastotietoja poimitaan erilleen ja tarkastellaan niiden suhdetta aikuisopiskelijoiden määrään. Tuntuu tärkeämmältä tutkia kvalitatiivisten menetelmien avulla motiivien tyypillisiä kehityskulkuja ja muutoksia arkipäivän elämässä.

2. Lähtökohdaksi tulisi olla, että aikuiset oppivina olentoina ovat periaatteessa motivoituja opiskeluun. Sen vuoksi olisi tutkittava, mikä tätä motivaatiota estää tai vähentää. Mutta tämä edellyttää, että luovutaan nykyisestä yksilopsykologisesta näkökulmasta ja siirrytään tarkastelutapaan, joka huomioi enemmän yhteiskunnalliskulttuuriset tekijät.

3. Motivaation pedagogiset lähtökohdat ovat perusteiltaan epätydyttäviä. Onkin ratkaisevaa, että elinympäristömme työssä ja vapaa-aikana on niin mielenkiintoinen ja virikeitäntävä, että elämä itse motivoi opiskeluun.

4. Eniten tutkitaan, miksi aikuiset käyttävät tarjolla olevia koulutuspalveluja tai miksi he eivät tee sitä; opinto-ohjelmien sopivuus asetetaan tässä yhteydessä harvoin kyseenalaiseksi. Ei pitäisi vain kysyä, miten aikuisia voidaan muuttaa, vaan kuinka koulutuspalveluja voidaan parantaa, niin että niiden käyttö lisääntyy.

5. Yksilön motivointi aikuisopiskeluun ei ole mikään itsetarkoitus. Monia ihmisiä, jotka osallistuvat liian monille kursseille, tekisi pikemminkin mieli neuvoa esim. lukemaan kirjaa aivan rauhassa tai menemään kävelylle. Merkityksellistä on vain tärkeisiin ja järkeviin opiskelupäämääriin tähtäävä motivaatio. Mitkä tavoitteet ovat tärkeitä ja toivottavia, sitä opiskelijoiden, aikuiskasvatuksen parissa työskentelevien ja tutkijoiden täytyy selvittää yhä uudelleen.

Tähän saakka olen pidättäytynyt motivaation määrittelystä. Toistaiseksi tämä käsite voitaisiin ilmaista seuraavalla tavalla: Motivaatio on ihmisen toiminnan perusta, jonka edellytyksenä on ihmisen vapauden mahdollisuus, josta on seurauksena tarpeiden ja tavoitteiden keskinäinen riippuvuus, ja joka periaatteessa voidaan selvittää itseopiskelun avulla.

Kirjallisuutta

- Alanen, A.: Instrumental and expressive Study group activity. In: Adult Education in Finland. Nr. 3 1969, 3—.
- Barres, E.: Zur Motivation des Volkshochschulbetrügers. In: G. Picht, F. Edding u.a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972, 183—.
- Bayer, M., Müller, R.: Die Hörerstatistik als Instrument zur Erhebung von Basisdaten für die Weiterbildungsentwicklungsplanung. FFoLL-Bericht Nr. 2, Paderborn 1978
- Braun, J., Fischer, H.: Weiterbildungsberatung als kommunale Aufgabe. Schriftenreihe des BMBW Nr. 38, Bonn 1981
- Brödel, R. u. a.: Arbeitslosigkeit und Weiterbildung. Zwischenbericht des BMBW. Göttingen 1975 (mss.)
- Brödel, R. u. a.: Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungseinstellungen von Industriearbeitern. Hrsg.: BMBW, 2 Bde. Bonn 1976
- Buchwald, R.: Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter (1934). In: W. Schulenberg: Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, 71—.
- Dikau, J.: Motivation für Anpassungsmassnahmen. Hrsg.: DAG, Hamburg 1979
- Feig, R.: Motivationsstrukturen in der Erwachsenenbildung. Bern 1972
- Fink, E., Sauter, E.: Stand und aktuelle Probleme der beruflichen Weiterbildung. Hrsg.: BiBb, Berlin 1980 (mss.)
- Gänsslen, H.: Motive für den Besuch der Volkshochschule. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, H. 5, 1968, 341—.
- Gnahs, D.: Weiterbildung in Stichworten. Schriftenreihe des BMBW Nr. 39, Bonn 1982
- Gnahs, D., Naroska, H. J.: Analyse der Weiterbildungsangebote in Niedersachsen. Hrsg.: Institut für Entwicklungsplanung Hannover 1982
- Götte, M.: Volkshochschule in einer Industriegrossstadt. Dortmund 1959
- Gottwald, K., Brinkmann, C.: Determinanten der Weiterbildungsmotivation. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung. Stuttgart 1973, 43—.
- Griese, H.: Erwachsenensozialisationsforschung. In: H. Siebert: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, 172—.
- Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München 1966
- Gronemeyer, M.: Motivation und politisches Handeln. Hamburg 1976
- Harke, E.: Pädagogische und psychologische Probleme der Erwachsenenbildung. Leipzig 1966
- Hasselhorn, M., Niehuis, E.: Politische Erwachsenenbildung in Landgemeinden. Heidelberg 1976
- Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Berlin 1980
- Holzcamp-Osterkamp, U.: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. 2. Bde. Frankfurt 1976

- Infratest Sozialforschung: Berichtssystem Weiterbildungsverhalten. (Hrsg.: BMBW) München 1980 (mss.)
- Karl, A., Boulboulé, H., Liessem, H.: Motivierende Bildungsarbeit mit Arbeitern ohne Weiterbildungserfahrung. Schriftenreihe des BMBW Nr. 31. Bonn 1979
- Karl, Ch.: Motivationsforschung. In: H. Siebert: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, 308—.
- Keicz, Y.u.a.: Modellversuche in der Weiterbildung. Hrsg.: AfeB, 2 Bde. Heidelberg 1982
- Köln-Porzer-Studie: Zum Verhältnis von Aufstiegs Hoffnung und Bildungsinteresse. Hrsg.: Landesverband der VHS in NRW. Dortmund 1965
- Kohli, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann, D. Ulich: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, 299—.
- Kreuzberger Studie: Die Einstellung der Kreuzberger Bevölkerung zur Volkshochschule... Berlin 1969
- Lehtonen, H., Tuomisto J.: In the Construction and Applicability of an Activation Variable in the Planning of Adult Education Systems, Adult Education in Finland N:o 3—4/1976.
- Labonté, Ch.: Industriearbeiter und Weiterbildung. Stuttgart 1973
- Lempert, W., Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart 1944
- Löwe, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin (Ost) 1970
- Meister, J.: Stand der Erwachsenenbildung in Bayern. München 1971
- Meyer, K.: Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Stuttgart 1969
- Mikrozensus des Statistischen Landesamtes Niedersachsen und Ergänzungsbefragungen durch das Institut für regionale Bildungsplanung. Hannover 1980 (unveröff.)
- Mossmann, W.: Volkshochschule Wyhlerwald. In: H. Dauber, E. Verne: Freiheit zum Lernen. Reinbek 1976, 156—.
- Müller, H.: Bedingungen politischer Lernbereitschaft bei Industriearbeitern. Stuttgart 1978
- Nuissl, E., Sutter, H.: Dropout in der Weiterbildung. Hrsg.: AfeB Heidelberg 1979 (mss.)
- Opaschowski, H. Raddatz, G.: Freizeit im Wertewandel. Hrsg.: BAT-Freizeit-Forschungsinstitut. Hamburg 1982
- Rosenfeld, G.: Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin (Ost) 1972
- Schick, H., Vosseler, H.: Angebot und Beteiligung. Stuttgart 1968
- Schroeder, H.: Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1976
- Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957
- Schulenberg, W.: Bildungsappell und Rollenkonflikt. In: C. Ritters: Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim 1968, 145—.
- Schulenberg, W.u.a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979
- Schwerdtfeger, J., Andräs, H.: Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildung. Hrsg.: KM Baden-Württemberg. Villigen 1970
- Siebert, H.: Animation in der Weiterbildung. Schriftenreihe des BMBW Nr. 30. Bonn 1979
- Siebert, H., Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975
- Siebert, H., Dahms, W., Karl, Ch.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn 1982
- Strzelewicz, W., Raapke, H.D., Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart 1966
- Strzelewicz, W.: Erwachsenenbildung — soziologische Materialien. Heidelberg 1968
- Strzelewicz, W.: Bildungspolitische Forschung im Weiterbildungsbereich. In: H. Siebert: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, 140—.
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? (1964) In: W. Schulenberg: Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, 98—.
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978
- Vontobel, J.: Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972
- v. Werder, L.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim 1980
- Weymann, A.u.a.: Der Hauptschulabschluss in der Weiterbildung. Paderborn 1980
- Ziehe, T., Stubenrauch, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982

Singa Sandelin

Suunnittelu, tulevaisuuden kuvat ja suunnittelevien ryhmien elämäntapa

Sandelin, Singa. 1983. Suunnittelu, tulevaisuuden kuvat ja suunnittelevien ryhmien elämäntapa. Aikuiskasvatus 3, 2, 71—79. — Artikkelissa tarkastellaan systeemiteoreettisen viitekehyksen puitteissa eräitä piirteitä nykyisessä aikuiskoulutuksen kehittämistyössä käyttäen esimerkkinä aikuiskoulutuksen johtoryhmän työskentelyä järjestelmän eränä osana. Kirjoituksessa pohditaan myös komitea-tyyppistä ryhmätyöskentelyä; tämän toiminnan joustavuutta ja luovuutta haittaavia tekijöitä, sekä mitä olisi tehtävissä, jotta saadut tulokset todella olisivat sen laatuisia että ne ohjaisivat tulevaisuuden rakentumista, eivät vain todentaisi kehityksen jo ottamaa kulkua.

Aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämistyössä pidetään itse suunnitteluprosessia ja sen muotoa itsestään selvänä ilmiönä. Suunnittelutyötä tekevät elimet — usein valtion virkamiehistä ja kokeneista aikuiskoulutuksen kentän ihmisistä koottuja — asettuvat nopeasti tuttuihin komitearituualeihin. Työ koostuu turvallisista rutiineista, joissa ei sinänsä ole mitään kielteistä, ellei niitä käytetä työn piilotaivoitteiden saavuttamiseksi. Asettamistavoitteista ja ehkä ryhmän tietoisista pyrkimyksistä huolimatta saattaa suunta kuitenkin olla, tuntemattoman muutosuhkan edessä säilyttää tuttu nykytilanne, puolustaa saavutettuja etuja, vaikka se ei ensisilmäyksellä näy ilmityöskentelystä. Ryhmän jäsenten asiantuntemuksen tarjonnassa tapahtuu taantumista. Asiantuntemus kohdistetaan löytämään ratkaisuja, jotka tyydyttäisivät mahdollisimman monta eri tahoja ja intressiryhmää, vastaten niiden todellisia tai kuviteltuja tarpeita. Vain harvoin koko komitean, toimikunnan tai työryhmän asiantuntemus keskittynyt luovaan, todella tulevaisuuteen suuntautuneeseen työhön pitkän aikavälin tähtäyksellä. Tällä asiantilalla on tietenkin rationaalisetkin syynsä. Ehdotusten täytyy olla sen laatuisia, että ne ovat hyväksyttäviä niiden lyhyen aikavälin mukaan elävien poliittisten päättäjien mielestä, jotka joutuvat niitä sitten eri elimissä ehdottomaan, kannattamaan ja myöntämään niille varoja. Tämä ei kuitenkaan selitä kaikkea sitä 'de-skilling', epä-pätevöitymistä (Turquet 1974), asiantuntemuksen taantumista ja heikkoa hyväksikäyttöä, joka on komiteoissa mahdollista huomata. Varsinkin kun tarkastelee niiden kokoon-

panoa ja työskentelyyn varattua aikaa. Se ei myöskään estäisi samanaikaisten tulevaisuuden kuvien luomista ja kehittämistä laajemmassa kehitysperspektiivissä. Kun mikä tahansa tulevaisuudenkuva on ilmaistu, alkaa se vaikuttaa, muodostaen ohjaavan kokonaisuuden joka usein hienovaraisin ja välillisin keinoin muovaa ihmisten ja yhteiskuntien nykyhetkeä. Siten tulevaisuus materialisoituu jo meneillään olevassa nykyisyydessä. Seuraavassa pohdin hieman näiden tulevaisuuden kuvien ja ryhmien itse-tuntemuksen merkitystä suunnittelutyössä.

Tulevaisuuden kuvat ja todellisuus

Tulevaisuuden kuvien luominen on jatkuvaa toimintaa, sekä yksilön mielessä että ryhmässä ja yhteiskunnassa laajemmaltikin. Tietoisesti tulevaisuuden kuvia luodaan mm. käyttäen erilaisia skenaariomenetelmiä (kts. esim. Hynynen et al. 1979) — tosin toistaiseksi melko suppealla muuttujamäärällä. Nämäkin skenaariot vaikuttavat jo jossain määrin yksilöiden, yhteiskuntien ja valtioiden elämään.

Ihmisellä on tarve hallita ja ymmärtää itseään ja ympäristöään. Tutkijat kuten esim. Greenon (1967, 179) katsovat että tämä tarve on keskeinen, ihmisjärjestelmään sisäänrakennettu periaate. Tietoisesti luoden kuvitelmia ja kuvia tulevaisuudesta. Markley (1975, 215) on kiinnostavasti kommentoinut näiden tulevaisuuden kuvien ja jatkuvan sosio-sivistyksellisen kehityksen välistä suhdetta.

vastustamattoman voiman tavalla. Ihminen tuntee olevansa oman tulevaisuutensa suhteen voimaton ja avuton.

Bell ja Mau (1970) väittävät että huomisen yhteiskunnan jänteveys ja toimintakyky voidaan havaita jo tämän päivän yhteiskunnassa. Kuten yksilön tuleva toiminta suuressa määrin johtuu hänen minä-käsityksestään — siitä min-käläinen hän on ollut, on nyt juuri, ja toivoo joskus olevansa — niin myös valtioiden tulevaisuus ja kehitys voidaan nähdä niissä periaatteissa ja doktriineissa jotka ovat osa tuon valtion historiaa. Suunnittelija ja päätöksentekijä eivät voi toimia tehtävissään ilman odotuksia jotka koskevat tulevaisuutta. Heidän on myös tajuttava ja tiedostettava kuinka nämä odotukset ja kuvat syntyvät yksilöllisesti ja kollektiivisesti.

Käsitykset, oletukset ja uskomukset ovat ilmaisuja siitä, mitä ajattelemme universumista, sen objekteista ja näiden välisistä suhteista. Tällainen käsitysten ja oletusten järjestelmä toimii eräänlaisena karttana, jonka avulla yksilö tulkitsee häntä ympäröivää maailmaa valmistautuessaan hallitsemaan omaa elämäntilannettaan. Jokaisella ihmisellä on oma historiansa. Käsitykset tästä historiasta rajoittavat tulevaisuuden kuvien määrää, ja tekevät jotkut tulevaisuudet, yksilön mielestä, todennäköisimmiksi kuin toiset. On myös ilmeistä, että se mitä ihminen itsestään ajattelee ja mitä muut hänelle tärkeät ihmiset hänestä ajattelevat, on ratkaisevaa sille kuinka hänen tulevaisuuden kuvansa hahmottuvat. Tämänhetkistä tilannetta hän siis tutkii ja arvioi historiansa, kokemustensa pohjalta. Myös hänen käsityksensä syistä ja niiden seurauksista vaikuttavat tulevaisuuden kuvan luomiseen. Sekä yksilö että ryhmä jäsentää jatkuvasti tilannetta ja mielikuviaan syyn ja seurauksen suhdetta pohditen, vaihtelevin 'vapausastein', ehkäpä joutuessaan siitä miten 'sattumanvaraisena' tai 'väistämättömänä' hän on aikaisemmat kokemuksensa rekisteröinyt.

Tulevaisuuden kuvat vaikuttavat siis päätöksiin ja yksilölliseen tai kollektiiviseen toimintaan. Tulevaisuus muuttuu nykyisyydeksi, tietoisten tai tiedostamattomien tulevaisuuden kuvien avulla, siinä jatkuvassa päätösten ja toimintojen elämässä jossa olemme. Jotkut näistä kuvista on jopa ilmaistu dokumenteissa, runoissa, kuvissa, filmeissä, valtioneuvoston periaatepäätöksissä jne. Voimakkaimmin vaikuttavat ne, jotka lupaavat taivasta tai helvettiä, autuutta tai kadotusta, tuhoa tai vihreää paratiisia. Ihmisen dikotomisoivat aivot eivät ole evoluution kaareissa vielä pystyneet *dimen-*

sionaaliseen ajatteluun, joitakin harvoja, kuten esim. kvanttifysikoita ja kemian Nobel palkinnon saajia lukuunottamatta (esim. Bohm 1980, Prigogine 1980).

Tulevaisuuden kuvan ja siihen liittyvän ihmiskuvan käsite on mielestäni juuri nyt erinomaisten tärkeä. Viitaten Markleyn kuvioon voidaan mielestäni sanoa että parast'aikaa elämme vaihetta jolloin kehitys sosiaalisessa ja esim. kasvatuksellisessa ja sivistyksellisessä mielessä laukkaa omia aikojaan. Tulevaisuuden kuvamme ovat jäykistyneet ja laahaavat jäljessä. Suunnan kriisi on ilmeinen. Esimerkkejä tästä ovat mm. se että aikuiskoulutuksen käsitteistöä on sekä suunnittelussa että tutkimuksessa muodostunut jäykkä, todellisuuden moninaisuutta kahlitseva ja yksinkertaistava. On vaara että suuret alueet aikuisen ihmisen todellisuutta jäävät esim. koulutuksellisen tutkimuksen ulkopuolelle koska pitäytyminen tällä hetkellä pääasiassa kategorisoivissa käsitteissä sulkee pois toisia ja vähättelee toisia ilmiöitä todellisuudessa. Esimerkkinä hedelmättömistä käsitteistä voisi olla vaikka (tilastollinen) käsite 'lyhyen koulutuksen saaneet', johon palaan myöhemmin. Tai didaktinen ohje nuora 'lähtäe opetuksessa opiskelijan elämäntilanteesta'. Rituaalinomaisesti toistamme puheissa ja mietinnöissä lauseita, määritelmiä ja aikoinaan hyviä ja hyväksytyjä yleisiä suunta- viivoja, joiden todellisuus-sisältö on jo muuttunut ja koko ajan muuttuu ja monitahoistuu.

Ohjaavien kuvien tiedostaminen

Miten olisi mahdollista saattaa esim. suunnitteluprosessiin sellaisia tekijöitä, jotka toimisivat tiedostamisprosessin käynnistäjinä, jotka sallisivat rohkean avartumisen ja soisivat enemmän vapausasteita sekä yksilön että ryhmän työhön? Seuraavassa tarkastelen tällaista mahdollisuutta systeemiteoreettisista lähtökohdista, ja käytän esimerkkinä nykyistä aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämistöimintaa. Kaikille tämän lehden lukijoille lienee historia jo tuttu: Vuonna 1979 asetettiin Aikuiskoulutuksen väliaikainen kehittämisorganisaatio, joka koostuu laajemmasta neuvottelukunnasta sekä suppeammasta johtoryhmästä. Suunnittelu- ja kehittämistyö tapahtuu pääasiassa toimikunnissa, joiden tehtävien suunnittelu kuului johtoryhmän ensimmäisiin tehtäviin laajan kokonaissuunnitelman valmistumisen jälkeen. Nk. projektiorganisaatio käynnistyy kahdessa vaiheessa; tänä vuonna toisen vaiheen projektit/toimikunnat ja selvitykset jne.

Osan kehittämistehtävistä johtoryhmä piti itsellään muodosten niistä nk. perusprojektin. Tulevaisuuden kuvien dokumenttina tässä ryhmässä (ja monessa muussakin) on ollut Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö, 1975, sekä tietenkin valtioneuvoston ns. periaatepäätös vuodelta 1978. Laajaa kehittämisorganisaatiota (johtoryhmä, neuvottelukunta, toimikunnat, työryhmät jne.) voi tarkastella järjestelmähierarkiana, joka koostuu eri tavoin toisistaan riippuvista osajärjestelmistä. Kaikilla järjestelmillä, jotka ovat avoimia energialle/informaatiolle on eräitä tunnusomaisia piirteitä, oli järjestelmä sitten koira, ihminen, yhteiskunta tai galaksi. Erotuksena suljettuihin järjestelmiin, avoimet järjestelmät eivät toimi pelkästään korjaavan, itsesäätelevän palautteen avulla jossa homeostaattinen, rauhallinen tasapainon tila on tavoitteena. Avoimissa järjestelmissä on samanaikaisesti pyrkimys ylläpitää dynaamista epävakaisuuden tilaa, eräänlaista meta-tasapainoa nk. itse-organisoivien toimintojen avulla. Nämä sallivat, suorastaan edesauttavat epätasapainon syntymistä, nk. positiivisen palautteen avulla.

Kun sen aikaansaamat heilahtelut järjestelmässä saavuttavat määrätyn asteen järjestelmä siirtyy 'kvantum hyppäyksellä', yht'äkkisellä transformaatiolla toiselle, korkeammalle järjestelmätasolle. Tällä uudella tasolla järjestelmä alkaa jälleen itse-säätelyn avulla organisoida sisäistä toimintaansa saaden monipuolisempia ja samalla eriytyneempiä muotoja. Kunnes taas uusi informaation vastaanotto saa aikaan uusia heilahteluja ja epäjärjestystä. Inhimillinen 'oivallus' on oiva esimerkki tämántapaisesta aluksi epäjärjestyksen ja heilahtelujen tilasta, josta yht'äkkäinen siirtyminen toiselle tasolle organisoi uuden ja vanhan tiedon uudelleen, avartaen ja monipuolistaen. (Sandelin 1981, 14—29)

Jokainen järjestelmä, jos se on terve ja täysin toimiva, pyrkii siis samanaikaisesti ylläpitämään nykyistä tilaansa, status quo'ta, ja siirtymään kohti muutosta ja kehitystä. Meidän vankasti dikotomisovalle ajattelutalvallemme tuntuu aluksi suorastaan häiritsevältä ajatella että kaksi 'vastakkaista' prosessia olisi samanaikaisesti toiminnassa ja erittäin hyödyllisellä tavalla ajatellen tuloksen kokonaisuutta. Tätä järjestelmäteorian uusinta kehitystä on pohjustanut mm. aikaisemmin mainittu Ilya Prigogine tutkimuksillaan (Nicolis & Prigogine 1977; Prigogine 1980; Prigogine 1976). Mitä tällä systeemiteoreettisella ekskursiolla vcisi olla tekemistä aikuiskoulutuksen johtoryhmän

työn kanssa? Asia selvinnee seuraavasta esimerkistä jossa tietoista "epäjärjestyksen" aikaansaamista on käytetty tiedostamisprosessien herättämiseksi.

Epävakaisuuden autuus

Omassa työssään johtoryhmä pyrki ylläpitämään epävakaisuuden tilaa ('the bliss of instability', kuten Jantsch sitä osuvasti kuvaa 1975, 285) työskentelemällä tietoisesti useammalla tasolla. Toimintaa 'konkreettisella' tasolla (kokonaissuunnitelman aikaansaaminen) täydensi teoreettiset ja filosofiset keskustelut ja väittelytkin. Näin laajempi näkemys ja 'pitkät linjat' eivät jäisi huomioimatta, koska ei voitaisi välttää henkilökohtaista kannanottoa, arvojen, oman ihmiskäsityksen, ja tulevaisuuden kuvien käsittelyä jne. Komiteatyypilliselle työryhmälle melko epäsovinnaisin keinoin kuten useamman, yhden päivän kestävän avioriihen avulla, estettiin ritualisoituminen heti alkuun, ensimmäisen puheenjohtajan toimesta. Näin siis ryhmä oli sekä kytketty tämänpäiväiseen todellisuuteen, mutta myös vapautunut käyttämään kollektiivista energiaansa ja tietokapasiteettiaan innovoivaan ja inspiroivaan asioiden käsittelyyn.

Kuinka voitaisiin vaikuttaa siihen tunnettuun muutosvastarintaan joka komiteoissa ilmenee mm. jäykkyytenä ja reaktioiden, päätösten etenemisen hitautena. Varhaisessa vaiheessa johtoryhmä päätti, että se perusprojektin puitteissa tuottaisi eräitä muistioita, joiden teoreettisen ja ehkä provosoivan luonteen takia voisi odottaa herättävän keskustelua, haavatumista, toivon mukaan hedelmällisin seurauksin. Voisi siis sanoa, että tarkoitus oli saada aikaan 'epäjärjestystä' tai eräänlainen epävakaisuuden tila joka edesauttaisi ryhmien itse-tuntemuksen kasvua ja tiedostamisen laajenemista. Johtoryhmä ei tietenkään ole keskusteluissaan ja suunnitelmissaan operoinut eksplisiittisesti mistään systeemiteoreettisista lähtökohdista.

Prosessien tarkastelu tämän viitekehyksen puitteissa on kokonaan tämän kirjoittajan valitsema lähestymistapa, joka käsitykseni mukaan selvittää niitä tapahtumia ja rakenteita joista tässä esimerkissä on kysymys.

Keskeinen suunnitteluun vaikuttava tekijä on kaikilla tasoilla — yksilössä ja ryhmässä — käsitys ihmisestä, hänen kyvyistään, mahdollisuuksistaan ja tehtävistään aikuisiässä, kuten jo edellä esitetystä Markleyn kuviostakin käy ilmi. Tämä käsitys on enemmän tai vähemmän tietoisesti jatkuvasti vaikuttamassa ehdotuk-

siin, päätöksiin ja yleensä työskentelyyn tulevaisuuden kuvien kanssa. Se ilmenee myös opetusohjelmissa, siinä kuinka arvioimme aikuiskoulutuksen tuloksia ja kuinka suhtaudumme häneen opiskelijana kun itse olemme esim. opettajia.

Keskustelua ihmiskuvasta

Ennen kuin mitään aikuiskoulutuksen ihmiskuvasta oli kirjoitettu, tieto johtoryhmän suunnitelmasta oli levinnyt laajalti. Johtoryhmää kehoitettiin keskittymään 'todellisiin' kysymyksiin. Suuttumuksen ja pettymyksen ilmaisuja viestitettiin eteenpäin. Johtoryhmä kuitenkin jatkoi aloittamaansa linjaa. Tapio Vahervan johtoryhmälle kirjoittama raportti (Aikuiskoulutuksen ihmiskuva, Helsinki 1981) julkaistiin. Intensiivinen ja laaja keskustelu aiheesta alkoi. Raporttia ja ihmiskuvakysymystä käsiteltiin yleensä monessa eri yhteydessä. Tämä lehti julkaisi numeron jossa asiaa valotettiin useassa puheenvuorossa (Aikuiskasvatus 1/82). Päivälehdissäkin käytettiin poleemisia puheenvuoroja, organisaatiokohtaisissa julkaisuissa kommentoitiin asiaa, ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura järjesti vuosikokouksensa yhteydessä keskustelutilaisuuden ihmiskuvasta (30.3.1982 Helsingissä). Mm. Helsingin yliopiston aikuiskasvatuksen opiskelijat tutustuivat raporttiin ja siitä keskusteltiin opetuksen ja harjoitustöiden yhteydessä. Käsitteet asiasta vaihtelivat. Yleisin oli kai käsitys, että vaikka ihmiskuvasta voi keskustella, ja keskusteleminen saattaa olla tärkeää, ei ihmiskuvasta koskaan voida olla täysin yksimielisiä.

Mitään tällaisia pyrkimyksiä johtoryhmällä ei tietenkään ollutkaan. Sensijaan johtoryhmän tarkoitus aikaansaada tietoista havahtumista, kollektiivista asioiden pohtimista juuri tästä aiheesta, toteutui käsitykseni mukaan. Olivatpa väittelyihin ja keskusteluun osallistuneet mitä mieltä tahansa ihmiskuvasta, sen merkittävydestä tai vähäpätöisyydestä suunnittelijoille ja itselleen aikuiskasvatuksen kentän työntekijöinä, he eivät voineet välttää siltä että itse käsite asettui heidän tietoisuuteensa. Tämän merkitsevyys voi olla välitön tai välillinen, mutta vaikutus on väistämätön. Kuultua ja tiedostettua ei voi enää tehdä näkemättömäksi ja kuulemattomaksi. Suuttumus, närkästys ja vähättely, tai tyytyväisyys, helpottuneisuus ja ilo siitä, että asiaan oli paneuduttu, olivat merkkejä siitä että järjestelmissä oli hetken aikaa saatu syntymään epävakaisuuden tila, jolla parhaassa tapauksessa olisi hedelmällinen vaikutus näiden ryhmien ja ihmisten toimin-

taan jatkossa. Mitä tästä todellisuudessa tiedän? En tietenkään paljon mitään. Sen laatuista tutkimusta ei juuri suoriteta, eikä ole olemassa toistaiseksi hyviä prosessin muutoksen kuvauksia. Sen sijaan keskustelu, mikäli sen aikaansaama fluktuatio oli muutosta ja tietoisuuden kasvua edistävä, tulee näkymään erilaisissa dokumenteissa, raporteissa, suhtautumisessa opiskelijoihin, opetusohjelmien suunnittelussa, tutkimuskohteiden valinnassa jne. Vasta vuosien kuluttua on mahdollista arvioida miten tällaiset tieteen tahtoen aikaansaadut heilahtelut ovat kohteissaan vaikuttaneet.

Muutkin johtoryhmän muistiot oli tarkoitus saada sen luontoisiksi että ne sisältönsä ja oteensa puolesta herättäisivät keskustelua, muutosalttiutta, valpasta tulevaisuuden tutkimista ja hahmottamista. Itse-tietoisuuden ja ryhmätietoisuuden kasvu ovat ne instrumentit joiden avulla on todella mahdollista luoda tulevaisuuden kuvia jotka pätevästi ja rohkeasti (mutta eivät uhkarohkeasti!) tutkivat tulevaisuuttamme ja muovaavat siitä sellaisen että se myös toteutuu rohkeampana, avoimempänä ja hallittavampana, ja jonka jälkeen on mahdollista lopettaa komiteatyökin! Tämän ajattelutavan mukaisesti johtoryhmä on päättänyt tehdä itsensä tarpeettomaksi mahdollisemman nopeasti, sillä johtoryhmän työ nykyisen suunniteluorganisaation puitteissa on muodostunut turhankin pitkäksi aikajaksoksi.

Komitea-ikuisuudet

On oikeastaan aika kiinnostavaa, miten vähän on tutkittu ja paneuduttu toimikuntien ja komiteoiden työskentelytapoihin. Ja kuinka vähän organisaatiotutkimuksen, dynaamisen ryhmäpsykologian tai systeemiteorian tietoa on välittynyt näihin ryhmiin ja esim. niiden puheenjohtajille. Kuitenkin nämä ryhmät työskentelevät vuosikausia ja ovat saman ryhmädynamiikan alaisia kuin kaikki muutkin työryhmät.

Eräässä seminaarissa minulle haluttiin todistaa kuinka komiteatyö todella on jotain muuta kuin tavanomaiset työryhmät. Uskotaan että komiteassa ihminen eräällä tavalla 'objektivoituu', todella toimii jonkin intressiryhmän tai tahon konkreettisena äänitorvena. Esitettiin käsitys että työ on pelkästään 'asiallista', 'konkreettista', aina 'objektivistista' ja jatkuvasti 'tavoitteellista'. Komiteatyö siis eroaisi muusta ryhmätyöskentelystä siinä, että siellä ei tuntee pelaa ja sotke, eivätkä yksilölliset käsitykset, arvot ja uskomukset vaikuta. Yksilö on koko ajan ryhmänsä edustaja puhuen ryhmän suulla. En kuitenkaan tullut tälläkään kertaa

vakuuttuneeksi. Olen edelleen sitä mieltä, että missä tahansa ryhmässä joka kokoontuu useamman kerran suorittamaan työtehtävää, oli sen nimi vaikka komitea, vaikuttavat samat voimat ja tapahtuvat samat tietoiset ja tiedostamattomat prosessit kuin muissakin vastaavanlaatuissa ryhmissä.

Ryhmä muodostaa oman identiteetin ja erityisen ryhmämentaliteetin. Näissä ilmenevät sen tiedostama lähestymistapa työtehtävää kohtaan, kuin myös vähemmän selvästi ne järjestelmävastaukset ja kollektiiviset perusolettamukset, jotka sen jäsenillä on ryhmän kyvystä tyydyttää erilaisia ryhmätarpeita kuten jatkuvuutta, yhteenkuuluvuutta, itse-tunnon kasvua jne. (Holter 1970, Bion 1961).

Työryhmä toimii tietenkin suurimman osan ajastaan työtä tekevänä ryhmänä pitäen yhteyttä ulkomaailmaan, tehden päätöksiä ja suunnitelmia, joita se tutkii ja testaa erilaisin menetelmin, koko ajan todellisuuden tajunsa säilyttäen ja toimien vuorovaikutussuhteessa ympäröivään maailmaan. Mutta samanaikaisesti, (ja ajoittain hallitsevasti), ovat muut tarpeet esillä, vaativat tyydytystä ja 'hoitamista'. En esimerkiksi usko että komiteoiden täytyy muodostua ikuisuusryhmiksi, ei edes kolmea kuukautta pitemmiksi työryhmiksi. Ryhmässä syntyy kuitenkin varsin pian myös usein tiedostamattomia riippuvuus- ja valta-suhteita, pelkoja ja haluja, jotka ylläpitävät kuvitelmaa komitean jatkuvuuden tärkeydestä. Ehkä merkittävin hitauteen ja jäykistymiseen vaikuttava tekijä on pelko siitä, mitä todella tapahtuu jos ratkaisevia, uudenlaisia muutosehdotuksia tehdään; jos totuttu muuttui joksikin tuntemattomaksi ja vaikuttaisi asianomaisen jäsenen elämään tavalla, jota hänen on vaikea kuvitella tai hyväksyä. Komiteatyön edistymistä vaikeuttaa myös vaatimus oman vastuun ottamisesta, tai tunne siitä että vaikka on olemassakin taustaryhmä, niin joutuu joka tapauksessa tekemään ajoittain itsenäisiä ratkaisuja, joiden seurauksia ei pysty arvioimaan. Pelot, kielteiset ennakkokäsitykset, pelko 'kasvojen menettämisestä' saattaa hakea välillisiä muotoja: negativisminä ("Onhan tätä jo kokeiltu monta kertaa — tuloksetta"), resignaationa ("No, ei tällaiset ideat koskaan onnistu"), agressiona ("Minä en ainakaan missään tapauksessa, missään muodossa aio olla mukana tällaista päätöstä tekemässä) tai fiksoitumisena ("Olen jo vuosia sitten todennut että tällä alueella ei saada mitään aikaan").

Epä-pätevöitymisen paine

Ryhmässä, komiteassakin, syntyy aina yhtä hämmästyttävä taipumus aikaisemmin viittaamaani 'de-skilling' efektiin (Turquet 1974). Ryhmässäolija taantuu, usein viitataan hieman häpeillen sinänsä todellisiin työpaineisiin, muihin tehtäviin tai poliittisiin realiteetteihin. On tavallista nähdä kuinka korkeasti koulutetut komiteajäsenet esittävät epäyhtenäisiä ajatuksia, huomioita tai ideoita ja sitten helpottuneena muistavat sihteerin ja toivovat että hän saa heidän hatarista ajatuksistaan ytimen selville ja pystyy kirjoittamaan järkevää, loogista tekstiä näistä viitteenomaisista ajatteluilta. Tällä en tarkoita etteikö työryhmässä voisi esiintyä reflektioivaa, assosioivaa ja siten ehkä epävalmista ajattelua, mutta se on silloin luovaa luonteeltaan; jatkoon muita inspiroivaa. Työtä jäytäviä tekniikoita on monia. *Deflatio*, eli toiminta jolloin esim. vähätellään uuden idean merkitystä samalla kun kuitenkin vakuutetaan sen tärkeyttä "laajemmalti" ajatellen, on eräs tällainen. *Kaksoisviestintä* on toinen tapa. "Tämä on erittäin tärkeä asia — tästä täytyy keskustella", mutta aikaa tähän ei kuitenkaan löydy, asia unohtuu, käsitellään liian myöhään, tai liian vähän aikaa suodaan sen käsittelylle. *Kollektiivinen intellektuaalisointi* on eräs tavallisimmista jarrutustekniikoista; "Tämähän me kaikki jo tiedämme, tästähän on aina keskusteltu". Voidaan myös yrittää todistaa että ehdotuksen tekijä on 'subjektiivinen' (!), ja täten mitätöidä aloite. Vastustus henkilökohtaiseen eläytymiseen ja vastuuseen on voimakas. Kaikin keinoin yritetään ylläpitää illuusiota 'objektiivisuudesta' jonkinlaisena todellisuuden työmenetelmänä, ja varsinkin hyveenä. Monet ryhmässä aktivoituvat tarpeet (tulla hyväksytyksi, ymmärretyksi, esim.) ja inhimillisen vuorovaikutuksen merkitys torjutaan tällaisin keinoin, tai jos niistä puhutaan niiden merkitystä vähätellään koska ne ovat 'psykologisia'.

Aikuiskoulutuksen myytti

Tiedostamattomalla tasolla toimivat erilaiset myytit. Ne saattavat ilmetä lauseista kuten "Olemme kaikki samassa veneessä". Myytti: Meidän on pidettävä yllä hyviä suhteita ja vältettävä konfrontaatiota ja konfliktien verbalisointia.

Mielestäni järkevää komiteatyötä häiritsee aikuiskoulutuksen alueella vaikuttava hiljainen, kangistava myytti: "aikuisesta ihmisestä tulee hyvä ihminen ja kansalainen jos hän vain ymmärtää opiskella, ja me saamme häntä opettaa". Tämän myytin hyväksyminen joh-

taa eräänlaiseen aikuiskasvatustajien ja suunnittelijoiden aristokraattisuuteen joka esim. ilmenee käsitteiden mystifiointina ja niiden sisällön tyhjentyksenä. "Lyhyen koulutuksen saanut aikuinen" ilmentää tätä tilannetta. Paketoimme yhden nimikkeen alle ryhmän jonka ehkä ainoana yhteisenä tunnuspiirteenä on juuri tämä asiantila koulutuksen pituudesta. Abstrahoiimme elämän monisärmäisestä todellisuudesta, jossa tällä nimikkeellä ei edes kaikissa tapauksissa ole yksilön toiminnan ja menestymisen kannalta ratkaisevaa merkitystä. Implisiittisesti ajatukseen sisältyy yleinen tarve luokitella niin että aikaansaamme poikkeavien ryhmiä, joiden avulla sitten aggressiivisessa 'paremmuudessamme' voimme purkaa syyllisyydentunnot ja liikaenergiat. En todella tiedä asiantilaa mitään yksinkertaista ratkaisua. Tarvitsemmehan käsitteitä jäsentämään laajempia kokonaisuuksiakin. Mutta olisi todella tärkeää itse-tiedostamisen ja ryhmä-tiedostamisen avulla jatkuvasti tarkistaa niiden käsitteiden kattavuutta ja sisältöä joiden avulla hahmotamme aikuiskoulutuksen tehtävää. Ei-opiskeluhallukasta aikuisesta on hyvää vauhtia muodostumassa poikkeava yksilö. Toistaiseksi ovat vielä puoliksi piilossa vaatimukset siitä että ne jotka paremmin tietävät koulutuksen antaman autuuden voivat pakottaa tämän henkilön tottelemaan, niinkuin lapsi enemmän kokenutta vanhempansa.

Voi uumoilla että aikuiskoulutuksen käsitteistön taustalla häilyy melko itseriittoinen, holhoava ja siten alentuva fantasia koulutusta tarvitsevan aikuisen kyvyistä, piirteistä ja olemuksesta. Hänet on "nostettava ylös", mutta jotta ylösnostajan asema ei osoittaisi liian selvästi paremmuutta puhumme sitten pyöreän sanoin että "opetuksessa on lähdeittä aikuisopiskelijan elämäntilanteesta". Jokainen kentän ihminen tietää miten mahdoton tämä juhlapuheiden pyhävaate on pukea ylle arkityössä, ellei sitten ole kysymyksessä yhden tai kahden opiskelijan ryhmä. Järkevä opettaja-didaktikko pyrkii optimoimaan opetustilanteen ja vuorovaikutuksen mahdollisuudet. Mutta kohdatessaan opiskelijansa hän ymmärtää heidät tasavertaisina ihmisinä eikä aliarvioi heitä, ei pelkää asettamasta haasteita — sellaisia joita jokainen meistä joka päivä joutuu kohtaamaan ja itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa niihin vastaamaan. Inhimillinen *huomautus* on sensijaan tarvittava ja luonteeltaan siivistyksellinen ilmiö, ei mikään didaktinen kikka (jos siitä nimittäin on kysymys elämäntilanteen huomioinnottamisessa)

Esimerkkejä voisi luetella koko joukon. Intressini ei kuitenkaan ole niiden luettelemisessa

ja analysoinnissa vaan siinä taustailmiössä jota ne edustavat. 'Objektivoimalla' ja luokittelemalla (juuri silloin kun tehdään luovaa, tulevaisuuteen tähtäävää työtä) voidaan välttää näkemästä todellisuuden paljon monidimensionaalisempi ja alati vaihtuva realiteetti. Sen hahmottaminen ja käsitteleminen esim. komiteassa on vaikeaa. Ajatustapojensa ja -rakennelmiensa muuttaminen ja alati jatkuva itse-tiedostamisen kasvu vaati rohkeutta ja sen verran itsetuntoa, että jaksaa vastaanottaa mahdolliset ilkamoivat reaktiot niiden taholta joita kaikki muutos tosiasiaa ahdistaa ja pelottaa.

Myytti aikuiskoulutuksen kaikkivoivasta merkityksestä rajoittaa toisaalta oivallusta ja itse- ja ryhmätuntemusta; toisaalta laventaa käsityksiämme vaikutusmahdollisuuksista niin laajalle alueelle, että järveä keskustelu tyrehyy. Syntyy turhautumista; tyhjakeskustelua keinoista, tavoitteista ja rahoituksesta. Suunnan näkeminen ja mahdollisten rakenteellisten muutosten aikaansaaminen estyy. Samanaikaisesti kuitenkin muilla aikuisen ihmisen elämän alueilla juuri rakenteelliset muutokset ovat käynnissä; ajattelutapa ja tarpeiden luonne muuttumassa.

Miten tästä eteenpäin?

Olen jo kauan kuullut lukijan itsekseen hoikevan; "No, mitä sitten voi tehdä? Etkö itse ole samanlainen, kuin nuo joita olet kuvaillut pelokkaiksi, pysähtyneiksi?"

Jätän analysoinnin lukijalle. Uskon kuitenkin, että tarvitaan monen ihmisen ajattelua ja keskustelua, jotta aikuiskasvatuksen ja aikuiskoulutuksen kokonaiskuva voidaan dynaamisemmin pohtia. Yksi ihminen, tai yksi ryhmä, kuten esim. johtoryhmä, ei tähän pysty. Entä keinoja?

Aluksi voisi käyttää joitakin niistä monista, useimmissa muissa ryhmäyhteyksissä tunnetuista keinoista. Kouluttamalla ryhmien vetäjiä, puheenjohtajia. Jos se ei 'parlamentarisista' syistä onnistu, niin mikä estäisi käyttämästä 'ammattipuheenjohtajia', ja huolehtia monipuolisuuden säilymisestä muilla keinoilla.

Usein komitea ensitöikseen tekee koko joukon selvityksiä, jotka pitkittävät komitean työaikaa. Useimmat niistä ovat melko itsensänselviä, ja vain harvoin koko se tietomäärä mikä niissä saattaa piillä on jäsenille täysin uutta. Usein tietoja ei käytetä muutoin kun kappaleessa, jossa ilmoitetaan tehdyt selvitykset. Suurimman osan näistä selvitystöistä voisivat

ministeriöt, jo ennen komitean asettamista, suorittaa virkamiestyönä — koskevathan ne useimmiten nykytilannetta, resursseja, kentän toivomuksia jne. Jos jokin todella tähdellinen aspekti ilmenee, ei sen tutkimisen laajuus silloin estäisi nopeaa työtä.

Komiteat ovat yleensä sihteerikeskeisiä — jos niillä on hyvät, itsenäiset sihteerit ja deskilling taantuminen jatkuvaa. Tai työjaoskeskeisiä — jos niillä on tarmokas ja määrätietoinen puheenjohtaja, jolloin työjaoksessa saadaan tehtyä se työ jonka valmistelu laajemmassa ryhmässä muodostuisi vaivalloiseksi ja hitaaksi joko komitean koostumuksen, mentaliteetin tai laiskuuden takia.

Komiteat tulisi yleensä asettaa paljon lyhyemmäksi aikaa, kun mitä käytännössä tapahtuu. Kolme-neljä kuukautta olisi varsin riittävä aika. Komiteajäsen saisi olla vain yhdessä komiteassa samanaikaisesti. Työn siellä tulisi olla meritoivaa ja virkavapauteen oikeuttavaa. Voisi jopa ajatella, että virkavapaus olisi automaattinen seuraus nimittämisestä, ja konkreettinen jokapäiväinen komiteatyö nimittämisen edellytys. Keskustelu työmuodoista, vuorovaihtussuhteista ja subjektiivisuuden (ja siten henkilökohtaisen vastuun) hyväksyminen edesauttaisi dynaamisemman työyhteisön syntymistä.

Päätöksenteon keinoja

Päätöksentekoprosessin rationaalisuutta voi edistää. Kompleksisessa maailmassa on pakko lähestyä ja ratkaista enemmän ongelmia kuin mihin meillä aina on resursseja — torjuminen ja puolustus seurauksena. Ihmiset eivät useimmiten ole loogisia olentoja. Suurimman osan ajasta toimimme ja arvostelemme melko epä-määräisistä käsityksistä lähtien, ja käytämme logiikkaa lähinnä puolustaessamme päätöksiamme. Nk. analyttinen hierarkkinen prosessi on eräs työskentelytapa, jonka avulla on mahdollista organisoida sekä tunteet, intuitio ja logiikka järjestelmällisellä tavalla pohjaksi päätöksenteolle. (Staat 1982, 13). Järjestelmä perustuu kolmelle periaatteelle: hierarkian muodostus, prioriteettien laatiminen sekä loogisen konsistenssin periaatteen toteuttaminen. Yleensäkin järjestelmämme todellisuuden hierarkisesti. Jonkin asian ollessa kiinnostuksemme kohteena hierarkiassa on useimmiten viidestä yhdeksään osaan. Hierarkisoimalla ja osajärjestelmiä tunnistaen on mahdollista hah-

mottaa ja loogisesti hallita suurempi määrä informaatiota ja samalla muodostaa monipuolisempi kokonaiskuva todellisuudesta. Kiinnostunutta kehoitan tutustumaan Staatin kirjaan: *Decision Making for Leaders*.

Tavoitteista keskusteleminen tuottaa yleensä vaikeuksia päätöksenteossa, varsinkin mitä kauempana ne ovat tai mitä abstraktisempia luonteeltaan. Työssä voi tällöin käyttää esim. Staatin ehdottomaa nk. eteenpäin suuntautuvaa ja taaksepäin suuntautuvaa prosessia jakotellen. Edellisessä lähdetään siitä mikä on *todennäköisin* tulos huomioon ottaen tämänhetkinen tilanne (forward process). Jälkimmäisessä pyritään muodostamaan kuva *toivotusta* (ideaali) tuloksesta, sekä sen jälkeen miettimään keinoja miten tämä tilanne on mahdollista saavuttaa (backward process). Vuorottelemalla toivotun ja todennäköisen tuloksen kehittäminen on mahdollista saavuttaa sekä hyväksyttävä tulos, että tarpeeksi "vapaa" tulevaisuuden kuva. Sekä realismi että nousut luovuuden aste vaikuttavat sellaisten tulevaisuuden kuvien kehitykseen, joilla on mahdollisuus johtaa kehitystä tietoisemmin, rohkeammin.

Lopuksi voisi tietenkin ajatella että työryhmät, toimikunnat jne. jatkuvasti tarkkailisivat työmenetelmiään, ryhmän mentaliteettia ja tunnustaisivat avoimesti torjunta- ja puolustusmekanismeja ja niiden vaikutukset. On mahdollista luoda yksinkertainen analyysikeino kullekin ryhmälle vaikka seuraavan tapan: Työryhmän työskentelylle on tunnusomaista:

jäljentäminen	luovuus
muodollisuus	epämuodollisuus
variaatio	yksilinjaisuus
järkiperäinen	tunneperäinen
toiminta	toiminta
suora viestintä	epäsuora viestintä
avoin konfliktien	konfliktien kieltä-
diagnostisointi ja	minen tai niiden
ratkaisupyrkimys	torjuminen
ryhmän liike	suuntautunut
suuntautunut yhteiseen	omien asemien
ongelmaratkaisuun	puolustukseen
avoimuus	sulkeutuneisuus
mentaliteetti	yhteistyöhön
irtautumista,	kannustava
yksilöitymistä	yhteistyöhön
kannustava	kannustava
	ristiriitainen
turvallisuuden	tilanteiden
tavoittelu	kestäminen jne.

Kukin voi kokemuksensa ja käsityksensä perusteella jatkaa listaa.

En tietenkään tarkoita, että jotkut ääripää edustavat sopivinta ratkaisua, suhtautumista tai työskentelymuotoa. Eri ryhmäpiirteiden *kokonaisuus* muodostaa sen maaperän, jossa työ tehdään. Hyvinkin erilaiset ryhmät pystyvät samantapaisiin hyviin tuloksiin. Varsinkin kun tietoisuus piirteistä, ja niiden vaihtelu ja vaikutus ryhmän keston ajan on ryhmässä ta- juttu.

Loppusanat

Edellä olen tarkastellut aikuiskoulutuksen suunnitteluprosessia systeemiteoreettisen viite- kehysten avulla. Olen esittänyt erään esimerkin siitä kuinka 'epäjärjestystä' aiheuttavalla informaatiolla on pyritty edistämään muutos- hakuisuutta ja työryhmien ja kentän itse-tun- temusta tuomalla tietoiselle tasolle tiedosta- mattomia asenteita, oletuksia ja uskomuksia, jotka eri vaiheissa vaikuttavat ryhmien ja ih- misten työhön, päätöksiin ja ajattelutapaan.

Olen myös yleisellä tasolla tarkastellut erään ryhmätyypin, komitean, tunnusomaisia piirtei- tä silloin kun ryhmä järjestelmänä on sulkeu- tumassa, toimii pääasiassa itse-säätelien prosessien avulla ja torjuu epävakaisuutta aiheut- tavaa informaatiota. Olen myös lyhyesti pohti- nut niitä tiedostamattomia prosesseja, joita myös komiteatyössä on havaittavissa, ja joita ehkä enemmän kuin muissa työryhmissä pyri- tään neutralisoimaan myytein ja rituaalisin keinoin, joihin pitkälle formalisoitunut komi- teatyöskentely luo muodollisesti hyväksytyn mahdollisuuden. Lopuksi olen esittänyt muu- tampia hajamietteitä siitä, mitä keinoja löytyy ti- lanteen muuttamiseksi, niin että suunnittelu- työssä yleensä, ja aikuiskasvatuksessa erityisesti olisi mahdollista kehittää sellaisia tulevaisuu- den kuvia, että ne todella toteutuvat, kehitystä rohkeasti johtaen ja toteuttaen. Tarkoitukseni on ollut aikaansaada sen verran 'epäjärjestys- tä' järjestelmässämme, että tietoisuuden kas- vulle syntyi tilaa.

Lähteet

- Bell, W. & Mau, J. 1970. Images of Future: Theory and Research Strategies. In: J.C. McKinney and E.A. Tiryakin, *Theoretical Sociology, Perspectives and Developments*. New York: Appleton-Century-Crofts, 205—234.
- Bion, W.R. 1961. *Experiences in Groups and Other Papers*. London: Tavistock Publications
- Bohm, D. 1980. *Wholeness and the Implicate Order*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Greenson, R.R. 1978. *The Technique and Practice of Psycho-Analysis*. Vol. I. London: Hogart Press.
- Hynynen, P., Leppo, T., Puikkonen, J. & Alsta, K. 1979. Skenaariomenetelmä tulevaisuuden tutki- muksessa. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1979:1. Helsinki.
- Jantsch, E. 1975. *Design for Evolution. Self-Organ- ization and Planning in the Life of Human Sys- tems*. New York: George Braziller.
- Holter, H. "Motstånds- och försvarstekniker i so- ciala organisationer", *Tidskrift for samfunns- forskning*, Nr 11, 173—194. Oslo 1970.
- Markley, O.W. 1976. *Human Consciousness in Transformation*. In: E. Jantsch and C.H. Wad- dington, *Evolution and Consciousness. Human Systems in Transition*. London: Addison-Wes- ley.
- Nicolis, G. & Prigogine, I. 1977. *Self-organization in Nonequilibrium Systems from Dissipative Structures to Order through Fluctuation*. New York: Wiley-Interscience.
- Prigogine, I. 1976. *Order through Fluctuation: Self- organization and Social System*. In: E. Jantsch and C.H. Waddington, *Evolution and Consci- ousness. Human Systems in Transition*, London: Addison-Wesley.
- Prigogine, I. 1980. *From Being to Becoming. Time and Complexity in the Physical Sciences*. San Fransisco: Freeman.
- Sandelin, S. 1981. *Self and Education. Commem- tationes Scientiarum Socialium. No. 16 Socie- tes Scientiarum Fennica*. Helsinki-Helsingfors.
- Staat, T.L. 1982. *Decision Making for Leaders*. London: Lifetime Learning Publications.
- Turquet, O. 1974. *Leadership: The Individual and the Group*. In: Gibbard et al., *Analysis of Groups*, San Fransisco: Jossey-Bass.
- Vaherva, T. 1981. *Aikuiskoulutuksen ihmiskuva. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä*. Helsinki.

Elämänkaari ja kasvatus

En ole tietänyt nykyaikaisesta elämänkaari-tutkimuksesta juuri mitään ennenkuin luin Aikuiskasvatuksen viime numeron. Tämä kyhäälmäni on kommentteja siihen.

Elämänkaari-käsite perustuu nähtävästi biologiseen eli materialistis-ateistiseen ihmisenäkemukseen. Tällöin jää huomaamatta, että biologisen ihmisen lisäksi on myös toisenlainen ihminen. Uusi testamentti käyttää edellisestä nimitystä ulkonainen ihminen ja jälkimmäisestä sisällinen ihminen. Paavali sanoo: "Sentähden emme lannistu; vaan vaikka ulkonainen ihmismme menehtyykin, niin sisällinen kuitenkin päivä päivältä uudistuu" (2 Kor. 4:16). Siis sisällisen ihmisen kehitys ei ole kaaren, vaan se voi olla nousevan käyrän muotoinen. Biologiset lait määräävät kaaren muodon, kun taas sisällisen ihmisen kehitys ei ole minkään lain määräämä. Tämä kehitys on paljolti riippumaton iästä.

Tämä näkyy esim. lääkäri Herbert Plüggen kuolemansairaiden toivon tutkimuksesta. Toivo on tärkeä eksistentiaali, ja sen kriisi, epätoivo, on kriiseistä pahin; se saattaa viedä kuolemaan biologisesti ja sosiaalisesti terveimmänkin. Plügge osoittaa, kuinka kuolemansairaudestaan tietoisella ihmisellä saattaa olla konkreettisiin asioihin kohdistuvia toiveita, esim. paranemisen toivo. Kun ne osoittautuvat mahdottomiksi sijaan voi tulla epämääräinen "fundamentaalin toivo". Se ei kohdistu sellaiseen minkä ihminen voi omistaa (haben), vaan siihen, mikä ihminen on (ist). Plügge karakterisoi tämän "itsensä todellistamiseksi tulevaisuudessa" tai "persoonan terveenä-olemiseksi (Heil-sein der Person)". Terveenä-oleminen ei tällöin tietenkään ole lääketieteellinen käsite. Vasta kun ihminen irroitautuu, puhdistuu mahdottomista, väaristä toiveista ja oivaltaa olevansa "toivottomasti" kuoleman kynnyksellä, hän vapautuu henkisesti sairauden vankeudesta.

Ihminen voi siis iästään riippumatta kasvaa ratkaisevalla tavalla vielä kuolinvuoteellaan. Hän voi antaa kuolemalleen sellaisen luonteen, että se vaikuttaa ylevöittäen ja lohduttaen hänen lähimmäisiinsä.

Kriisit

Kreikan sana *krisis* tarkoittaa erottamista, seulomista, valintaa, ratkaisua, tuomiota, riitaa (siitä tulee sana kritiikki). Sillä on yhteys sanskritin sanaan, joka merkitsee puhdistamista.

Otto Bollnow tarkastelee kriisiä eksistenssifilosofian valossa. Elämässä on jatkuvuutta (Stetigkeit), mutta myös jatkumattomuutta (Unstetigkeit). Jälkimmäisessä on kriisien sija.

Eksistenssifilosofian mukaan kriisit kuuluvat ihmisenä olemiseen, mikäli se on itsenä olemista, aitoa, varsinaista olemista (das eigentliche Sein). Ilman kriisejä ihminen madaltuu epävarsinaiseen olemiseen (das uneigentliche Sein). Kierkegaard sanoo, että ihminen on sitä suurempi, mitä kovempien kriisien kautta hän on kulkenut ja että kypsyy ei ole lainkaan saavutettavissa ilman kriisejä, tasaisen jatkuvuuden tuloksena.

On monenlaisia kriisejä, esim. moraalisia. Kaikkein väkevimpänä ne koetaan uskonnollisessa elämässä. Uskonnollisessa kielessä keskeiset sanat kääntymys ja herätys tarkoittavat kriisiä. Kääntymys on siinä merkityksessä radikaalinen kriisi, että se saattaa muuttaa melkein koko elämän: pukeutumisen, ruokailun, ammatin, ystäväpiirin jne.

Elämänkaari-tutkimus tulee yksipuuliseksi, jos ihminen nähdään vain biologisena olentona (biologismi) tai jos elämänprosessi supistetaan (Yrjö-Paavo Häyrysen tavoin?) vain yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutukseksi (sosiologismi). Elämänjuoksuksa on kysymys myös ihmisen suhteesta itseensä. Tähän suhteeseen sisältyy usein uskonnollinen momentti.

Jukka Tuomisto ei ole tyytyväinen elämänkaari-käsitteeseen, mutta hänen mielestään siihen täytyy tyytyä; eihän nimi asiaa pahenna. Eihän toki, mutta on olemassa myös sanan mahti: sanat voivat johtaa harhaan.

Se, mitä on syntymän ja kuoleman välillä, ilmaistaan monissa kielissä *liikettä* ilmaisevalla sanalla: saks. Lebenslauf, engl. lifecourse, ransk. cours de la vie, ruots. levnadslopp, tansk. levnetsløp, eest. elukäik (verbi käia =

käydä), lat. *cursus vitae*, siis elämän juoksu tai kulku. Kaari on geometrinen kuvio, engl. *span*. Onko elämänkaari-sana otettu perin harvinaisesta ilmaisusta *lifespan*? Ja minkä takia?

Kyllä aikuiskasvattajien pitäisi tarkkailla myös sanoja kriittisesti, ettei taas kävisi niin onnettomasti kuin ruvettaessa nimittämään aikuiskasvatusta aikuiskoulutukseksi. Sehän merkitsee poikkeamista kaikista muista kielistä ja tuottaa esim. kääntäjille vaikeuksia.

Miten aikuiskasvatuksessa pitää suhtautua kriiseihin? Humanistisen aikuiskasvatuksen ylimpänä päämääränä on muuttaa epävarsinaisen olemisen varsinaiseksi. Kun siinä kriiseillä on tärkeä rooli, tuleeko kasvattajan yrittää niitä synnyttää? Yleinen ohje lienee, ettei siihen pidä ryhtyä kriisin vaarallisuuden tähden. Pikemminkin on yritettävä auttaa kriisin voittamisessa, mikä saattaa tapahtua esim. siten, että koetetaan valaista kriisin luonnetta.

Mutta ehkä joskus pitää myös yrittää ajaa ihminen kriisiin. Viitataan intellektuaalisen elämän kriisiin kuuluisimpaan kuvaukseen, Platonin luolavertaukseen. Luolasta vapautunut koki valtavan järkytyksen oivaltaessaan, että se, mitä hän oli pitänyt totena ja todellisenä, olikin vain varjokuvaa luolan seinämällä. Hän tunsu velvollisuudekseen palata luolaan kertoakseen sinne kahlehdituille totuuden. Nämä olivat valmiit surmaamaan totuudenpuhujan vältyäkseen kriisiltä.

Platonilla oli vertausta kirjoittaessaan tietenkin mielessään Sokrates, joka ei arkaillut ajamasta kysymyksillään ihmisiä kriisiin.

Vanhuuteen kasvattaminen

Kasvatus vanhuuteen pitää aloittaa nuoruudessa elinikäisen kasvatuksen periaatteen mukaisesti. Siksi elämänjuoksun loppupää pitää tuntea. On sellaisia kasvatustehtäviä, joita ei voi enää kunnolla suorittaa kun vanhuus on jo ovella tai astunut siitä sisään.

Tarkoitan harrastuksia. Niitä on vaikea herättää vanhuudessa ellei siementä ole kylvetty

aikaisemmin. Minusta pelkkää aikaa tappava vanhus on surkuteltava olento.

Aikuiskasvatukselle on annettu tehtäväksi ”ohjata vapaa-ajan oikeaan käyttöön”. On ohjattava ihmiset löytämään myös sellaisia vapaa-ajan harrastuksia, jotka tuovat sisältöä elämän viimeisiin vaiheisiin. Kaikki harrastukset eivät sellaisiksi ollenkaan sovi.

Tunnen vanhoja ihmisiä, joilla on jo varhain ollut jokin mieluinen harrastus. Työntäyteisinä vuosikymmeninä he ovat ehtineet sitä vain hieman vaalia silmälläpitäen sitä, että he eläkkeelle päästyään antautuvat kokosydämissä harrastukselleen. Näin siitä on tullut heille korvaamaton elämän rikkaus.

Ylös alistuneisuudesta

Pelkillä kasvatuksellisilla toimenpiteillä elämänkaarta ei käännetä nousevaksi käyräksi. Tarvitaan myös yhteiskunnallisia toimenpiteitä. Esim. pitäisi korjata se vääryys, että isovanhemmat on eristetty lapsenlapsistaan.

Kapitalistis-keynesiläis-kasvuideologinen yhteiskunta on ajautunut kriisiin (Gorz). Vihreiden ja muiden aatteiden pohjalta etsitään tietä pois kriiseistä.

Nyt olisi sopiva aika aikuiskasvattajien nousta sosiaalisesta resignaatiostaan. On sanouduttava irti yhteiskuntapolitiikan tavoitteita toteuttavasta palkkapiian virasta.

Aikuiskasvattajien pitäisi yhtenäisesti ryhtyä suunnittelemaan yhteiskunta sellaiseksi, että siinä ihmisten elämänjuoksu voisi mahdollisimman hyvin muodostua aikuiskasvatuksen ideaalien mukaiseksi. Jos politiikka demokratisoituu, kuten äskeisten eduskuntavaalien tulosten perusteella näyttää, poliitikot varmaankin ottaisivat siitä jotakin onkeensa.

Kirjallisuus

- Bollnow, O. 1959. *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Kohlhammer, Stuttgart.
Gorz, A. 1982. *Eläköön työttömyys*. Kansan Sivistystyön Liitto, Helsinki.
Plügge, H. 1962. *Wohlbefinden und Missbefinden*. Tübingen.

Oppiminen, tieto ja toiminta

Maikki Kaajakari (1983) kirjoitti viime numerossa kriittisiä kommentteja kirjastani 'Perustietoa opetuksesta' (Engeström 1982). Keskustelu on tarpeen ja jatkan sitä tässä. Kaajakari päätti siirtää kirjan pois käsistään ja kirjoittaa vaikutelmistaan. Minäkään en pitäydy kirjan tekstiin, vaan kirjoitan ajatuksistani.

Kaajakari nostaa kirjoituksessaan esiin neljä ongelmaa: ensinnäkin kysymyksen tiedon luonteesta, toiseksi kysymyksen opettamisen luonteesta, kolmanneksi kysymyksen opiskelijan elämäkokemuksen merkityksestä opetusoppimisprosessissa ja neljänneksi kysymyksen toiminnan teorian ja kognitiivisen psykologian suhteesta. Hahmottelen omia ajatuksiani näiden neljän kysymyksen mukaisessa järjestyksessä. Mainittakoon, että saman tapaista keskustelua on äskettäin käyty myös Koulutyöntekijä-lehdessä (Engeström 1983d; Kuure 1983).

Mitä on tieto?

Kaajakari arvelee, että arvostan tietona vain loogista, jäsentynyttä, yksiselitteistä tietorakennetta. Kuitenkaan opetuksessa käsiteltävät asiat eivät läheskään aina ole tällaisia, vaan ristiriitaisia, prosessinomaisia, keskeneräisiä. "Ken kykenee elävän elämän toimintaperiaatteen 'oikein' hahmottamaan?" (Kaajakari 1983, 31.)

Mielestäni tarvitaan kaksi askelta, jotta päästäisiin asian ytimeen suhtautumisessa tietoon. Ensimmäinen askel on pinnallisen, kuvailevan ja luetteloivan, muodollisia määritelmiä jakelevan, erillisistä sirpaleista koostuvan tiedon kritiikki. Tästä seuraa vaatimus jäsen-tyneiden rakenteiden ja selittävien periaatteiden muodostamisesta. Tämä vaatimus on ominainen oppimisen ja opetuksen kognitiiviselle psykologialle, ja se on painokkaasti esitetty myös kirjassani. Kovin usein mm. aikuisopetuksessa vetoaminen elämyksellisyyteen, demokraattisuuteen ja luovuuteen merkitsee käytännössä sitä, että opettaja ei yritäkään löytää opetettavan aiheen kantavia periaatteita ja käsitteitä, eikä tuloksena ole opiskelijoiden reaalisuuden ympäristönhallinnan lisääntyminen vaan monesti pettävä hyvinolontunne.

Mutta toisena askeleena tarvitaan tiedon ristiriitaisuuden ja prosessiluontoisuuden käsittämistä. Tähän ei päästä pelkällä eläytymisellä ja avoimuudella, vaan tarvitaan entistäkin kehittyneempiä ajattelun työkaluja, pureutumista syvemmälle asioiden sisältöön. Kirjassani korostan, että keskeinen keino tässä on asioiden tarkasteleminen historiallis-geneettisesti, siis ilmiöiden ja olioiden syntyperustan ja kehityksen jäljittäminen. Kaajakari toteaa oikein, että monet opetettavat asiat ovat ristiriitaisia ja prosessiluontoisia. Oikeammin: kaikki opetettavat asiat ovat pohjimmiltaan sellaisia. Mutta silti niitä on pyrittävä ymmärtämään ja hallitsemaan, tietoisena oman hallinnan rajallisuudesta. Ymmärtäminen ja hallitseminen edellyttää olettamusten tekoa asiakokonaisuuksien olemuksesta, niiden 'alkusolujen' muodostamista, kehittelyä ja koettelua. "Niillä on laaja siirtovaikutus, niiden avulla voidaan ymmärtää ja hallita periaatteessa rajaton määrä uusia yksittäisongelmia ja ilmiöitä. Tässä mielessä ne tuottavat uutta tietoa eli mahdollistavat luovan toiminnan." (Engeström 1982, 39.)

Juuri tämä toinen askel on keskeinen toiminnan teoriaan perustuvassa oppimiskäsityksessä (vrt. Dawydow 1977). Tavallaan tämä toinen askel merkitsee ensimmäiseen askeleeseen sisältyvän 'varmuuden' ja 'selkeyden' kieltämistä. Mutta kyse ei ole paluusta sekavuuteen ja näennäistietoon, vaan 'pysähtyneenä' käsitetyn tiedon ylittämisestä, tiedon käsittelemisestä tekoina ja toimintana, joilla muokataan maailmaa, kokeillaan ja kehitellään todellisuutta. Näin ymmärretty tieto on nimenomaan prosessi, mutta lainomainen ja tietoinen 'abstraktista konkreettiseen kohoamisen prosessi', jota olen kuvannut kirjan sivulla 118 olevalla kaaviolla.

Käytännössä tämä toinen askel merkitsee, että myös epävarmoissa, kiistanalaisissa ja elämyksellisissä asioissa etsitään niiden syntyä, alkuperää ja sisäisiä suhteita (mielestäni tämä sopii erityisen hyvin taideaineiden opetukseen). Väittäely, vastakkaisten tulkintojen palauttaminen juuriinsa, palvelee usein tätä tarkoitusta. Vastaavasti näennäisen varmoissa ja kiistattomissa asioissa on tarpeen löytää niiden sisäinen ristiriitaisuus ja dynamiikka.

Mitä on opettaminen?

Kaajakari arvelee, että näen opetuksen valmiin, yksiselitteisen tiedon tehokkaana välittämisenä oppilaille. Kaajakari suosittaa, että opettaja ottaisi oppijan ”matkalle mukaan seuraamaan ajatuksenjuoksua, vaihtoehtoisten lähestymistapojen pohdintaa, valmistautumisen yhteydessä tehtyjä valintoja” (s. 31).

Mielestäni matkalle mukaan seuraaminen ei riitä. Kirjassani esitän: ”Opiskelua voidaan parhaimmillaan verrata löytöretkeilijän työhön. Opiskelija valloittaa tuntemattomia tietoa ja taidon alueita. (...) Opettajan tulee tehdä oppilasta löytöretkeilijöitä.” (s. 93.) Toisin sanoen oppilaat tulisi itse saada kokeilujen ja käytännöllisen ongelmanratkaisun avulla muodostamaan tutkittavaa asiakokonaisuutta selittävä ’alkusolu’ sekä edelleen konkreettisisä tehtävissä kehittämään, rikastamaan ja testaamaan selitysmalliaan.

Luulen, että Kaajakarin ja minun ajatteluni ero on siinä, että pyrin koko ajan siihen että oppilaat todella omaksuvat ja oppivat käyttämään joitakin sisällöllisiä käsitteitä, ajattelun työkaluja, ’alkusoluja’. Sen sijaan saan sen vaikutelman, että Kaajakarille riittää, että oppija ”punnitsee ja tarkkailee omaa muotoutuvaa suhdettaan” aiheeseen (s. 31–32). Aavisitelen, että Kaajakari pitää oppimista aika pitkälle oppijan päässä tapahtuvana itsetiedostuksena, havaintojen ja elämäkokemusten uudelleenjäsentymisenä keskustelussa ja pohdinnassa. Minulle oppiminen on paljon enemmän yhteiskunnallisten esinumerkityksien omaksumista aineellisten, esineellisten tekojen ja todellisuuden muuttamisen kautta: siis reaalisen ympäristön hallinnan laajentamista ja syventämistä. Tästä seuraa erilainen painotus opettamisen luonnehdinnassa.

Olen kyllä samaa mieltä siitä, että opettajakaan ei aina voi tietää oppimisen lopputulosta. Uusia todellisuuden selittämisen ja hallinnan malleja voidaan todella tuottaa kollektiivisesti opetus-oppimisprosessissa. Mutta tämä ei mielestäni vapauta opettajaa esim. pelkkien muodollisten menettelytapatietojensa avulla ’edesauttamaan etenemistä’. Opettaja, joka ei perehdy opittavaan sisältöön eikä nosta menettelytapoja (so. ratkaistavia tehtäviä, käytettäviä menetelmiä) tuon sisällön omasta logiikasta, on kovin lähellä sitä itsepetoksen kierrettä, johon moni yritysmaailman konsultti ja kouluttaja on ajautunut.

Mikä on opiskelijoiden elämäkokemuksen merkitys?

Kaajakari painottaa opiskelijoiden elämäkokemuksia yhtäältä oppimisprosessin tiedonlähteenä, toisaalta kaiken uuden omaksumisen ’suodattimena’.

Pidän myös oppilaiden elämäkokemuksia tärkeänä tiedonlähteenä opetuksessa. Mutta kokemukselle ja arkitiedolle on ominaista ristiiriittaisuus. Esimerkiksi ammattiyhdistysliikkeen kouluttajat toteavat yhä uudelleen, että pelkästään ay-aktiivien omasta kokemuksesta lähtevä opetus ei riitä esim. työprosessien kehityksen vaihtoehtojen hahmottamiseen, vaikka juuri kentän aktiivien kokemustieto työn kehityksestä on toisaalta korvaamatonta vaihtoehtojen kehittämissä. Tämä tulee monin tavoin esiin toimittamani SAK:n Ammattiyhdistysopiston raportin ’Automaatio — ammattitaito — tietoisuuden kehitys’ (Engeström 1983a) artikkeleissa.

Jos kokemus uuden tiedon suodattimena otetaan kaiken opetuksen hallitsevaksi lähtökohdaksi, ollaan nopeasti tilanteessa, jossa opetus vain vahvistaa arkikäsityksiin sisältyviä harhoja ja rajoituksia. Kokemus vahvistaa meille päivittäin senkin, että maa on litteä ja aurinko kiertää maata. Toisaalta työtätekevän ihmisen kokemus antaa viitettä siitä, että monimutkaisetkin asiat voidaan käsittää ja hallita, kun niitä päästään käsittelemään oikeilla työkaluilla. Tätä jälkimmäistä, dynaamista puolta arkikokemuksessa tarvitaan ponttimena edellisen, vastaanottavan ja harhaisen puolen ylittämiseksi.

Toiminnan teoria ja kognitiivinen psykologia

Kaajakari on oikeassa todetessaan, että toiminnan teorian ja kognitiivisen psykologian välillä on jännite. Hän on väärässä arvellessaan, että kirjassani toiminnan teorialla on ehdoton yliote. Tilanne on miltei päinvastainen. Kirjassa painottuu vielä vahvasti alussa mainitsemani ensimmäinen askel tiedon uudelleenarvioinnissa. Toiminnan teoria esiintyy kirjassa paljolti vasta ituna.

Näyttää siltä, että Kaajakari näkee toiminnan teorian ahtaasti uusien tietojen sisäistämisen teoriaksi. Toiminta pelkistyy tällöin opettajan antamien ohjeiden ja ehtojen puitteissa tapahtuvaksi ’suppeaksi aktiiviseksi toimin-

naksi' (s. 32). Paradoksaalista kyllä, tämä on nimenomaan tunnusmerkkinen näkemys suu-
relle osalle kognitiivisen psykologian opetuksellisia sovelluksia. Oppiminen rajataan niissä luokkahuoneen sisällä tapahtuvaksi verbaalisen oppimateriaalin mentaaliseksi 'elaboroinniksi'. Tästä olen laatinut kriittisen katsauksen, joka ilmestyy *Psykologia*-lehden numerossa 3/1983 (Engeström 1983b). Käsittelen asiaa myös Vapaan sivistystyön vuosikirjassa 1983 (Engeström 1983c).

Kaajakarin käsitys toiminnan teoriasta kaippaa siis korjaamista. Luulen, että hänen toivomansa avara kognitiivinen tulkinta ihmisestä, "joka omassa elämässään, toimintapiirissään toimii koko 'henkilökohtaisen historiansa', elämäkokemuksensa synnyttämien valintamekanismien perustalta" (s. 32), sisältää tavallaan päähkinänkuoressa kognitiivisen psykologian nykyisen ristiriidan. Yhtäältä kognitiivisen psykologian piirissä aletaan etsiä ihmiskuvaa, joka toimisi myös reaali maailmassa, laboratorion ulkopuolella. Toisaalta tuo reaali maailma, kulttuuri ja yhteiskunnallinen käytäntö, jätetään yhä edelleen pääasiassa tarkastelun ulkopuolelle ja korvataan 'yksilön elämäkokemuksen synnyttämällä valintamekanismeilla' — skeemoilla, sisäisillä malleilla, strategioilla jne. (vrt. Norman 1981). Tämä ristiriita ajaa

kognitiivista psykologiaa ja toiminnan teoriaa hedelmälliseen vuoropuheluun.

Lähteet

- Dawydow, W.W. 1977. *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö — Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. (toim.) 1983a. *Automaatio — ammattitaito — tietoisuuden kehitys*. SAK:n Ammattiyhdistysopiston julkaisusarja Nö. 1.
- Engeström, Y. 1983b. Kognitiivinen psykologia, oppiminen ja opetus — kognitiivisin ongelma didaktiikan näkökulmasta. *Psykologia* 18:3 (painossa).
- Engeström, Y. 1983c. Opetus-oppimisprosessi aikuisopetuksessa. Vapaan sivistystyön XXVII vuosikirja. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY (painossa).
- Engeström, Y. 1983d. Teoreettinen suhde todellisuuteen ja oppimistoiminnan rakenne. *Koulutyöntekijä* 11:1, 31—33.
- Kaajakari, M. 1983. Kiinnostava tietopaketti, mutta ... *Aikuiskasvatus* 3:1, 31—32.
- Kuure, O. 1983. Käsitteet ja todellisuuden haltuunotto. *Koulutyöntekijä* 11:1, 30—31.
- Norman, D.A. 1981. Twelve issues for cognitive science. In Norman, D.A. (ed.) *Perspectives on cognitive science*. Norwood, N.J.: Alex Publishing Corporation, pp. 265—295.

Maikki Kaajakari

Keskustelua

Elämästä nousee oppimisen mieli

Silittelyjä ja selittelyjä

En malta olla selventämättä käsityksiäni aikuisen oppimisesta ja ajatuksiani eräistä siihen liittyvistä käytännön opetustyön ongelmista, etenkin kun tarjoutui tilaisuus kirjoittaa heti Engeströmin puheenvuoron yhteyteen. Ensiksi muutama yleisluontoinen kommentti Engeströmin kirjassa ja oheisessa kirjoituksessa esittämiin ajatuksiin. Aiemmankin kirjoitukseni tarkoituksena oli kriittisistä mietteistä huolimatta myönteisen kuvan välittäminen kirjasta. Painotan vieläkin: pidän sitä oikein

hyvänä kirjana, siinä tehtyä teoreettista kehitystä mielenkiintoisena ja uusia aiheellisia vaatimuksia opetukselle asettavana. Mutta en näe näitä sinänsä hyväksi tunnustamiani opaskirjan ajatuksia yleispätevinä enkä kirjoittajan näkökulmaa ainoana hyväksyttävänä. Aikuisuus ja aikuiskasvatuksen alan moniaineksisuus asettavat paljon muunkinlaisia vaatimuksia opetukselle ja opintotilaisuuksille. Se, että painotan toista näkökulmaa ja haluan sen huomioon otettavaksi ja myös opetuskäytäntöön vaikuttavaksi, ei tarkoita, että mitätöisin Engeströmin näkökulmaa.

Toinen tarkentamista kaipaava asia liittyy kognitiivisen psykologian ja toiminnan teorian ymmärtämiseen. Tunnustan tietoni riittämättömiksi ja viime lehdessä olleessa artikkelissani liian ylimalkaisesti mestaroin näiden teorioiden suhdetta ja Engeströmin tapaa käsitellä niitä. Se, että artikkelistani syntyi vaikutelma toiminnan teorian ymmärtämisestä ahtaana uusien tietojen sisäistämisenä johtuu, että näin se on paljolti suomeksi ilmestyneissä kirjoituksissa esitelty. Ja erityisesti oppimisen yhteydessä toiminnan teoriasta on luotu rajoittunut kuva oppimistoiminnan vaiheittaista etenemistä tarkastelevana didaktisena mallina, yhteiskunnallinen käytäntö ja toiminta on jäänyt taustalle, jos niitä on mainittu ensinkään. Tämä ei tietenkään riitä miksikään puolustukseksi. Yritän perehtyä asiaan paremmin, opettaja! Toisaalta kognitiivinen näkemys on niin laava psykologinen suuntaus, että tiedän hyvin pohtivani vain yhtä osa-aluetta siitä. Ja se osa-alue ei ole perinteinen (?) mikrotasolla tapahtuva tiedon prosessointi vaan U. Neisserin ja J. von Wrightin esittämistä ajatuksista ja teorioista virittynyt näkemys ihmisen ja ympäröivän todellisuuden suhteesta.

Elämäkokemusko arkitietoa?

Aikuisuutta ja sen mukanaantuomaa elämäkokemusta ja -näkemystä painotan edelleen pontevasti. Se, että tämä kokemus on ristiriitaista ja myös sinänsä riittämätöntä syvällisen oppimisen tiedonlähteenä, on totta. Mutta tämä ei merkitse, etteikö oppijan arkielämäkokemus ja sisäistetyn tiedon ja näkemysten merkittävästi — sanoisin ratkaisevasti — vaikuta mielenkiinnon heräämiseen ja suuntautumiseen ja myös oppimisessa valikoivaan mieleenpainamiseen ja muistissa säilymiseen.

Elämäkokemuksessa ei ole kysymys ”vain” pintatiedosta tai arkielämäkokemuksesta. Oppimista tapahtuu tavattoman paljon ihmisen suhteessa ympäristöön ja maailmaan, siitä millaiseen aikaan ja kulttuuriin, millaisiin yhteiskuntarattaisiin ja mille akselille sattuu syntymään, millaisissa ympäristön sanelemissa rajoissa elää ja millaisia toimintamahdollisuuksia se tarjoaa. Ja aikuisen ihmisen kokemus on vuosien, tapahtumien, oman toiminnan saatossa jäsentynyt, täsmentynyt ja monipuolistunut. Hänen elämäkokemuksensa pitää sisälleen systemaattisissa koulutuksissa hankittua, oman lukemisen ja tutkimisen kautta hankittua, kantapään kautta hankittua ja monessa eri vaiheessa keskusteltua, pohdittua, vertailtua ja sisäistettyä tietoa. Se ei ole ”pinnal-

lista arkitietoa” vaan oppijan kannalta omaa syvällistä tietoa, elämän varrella kerättyä elämysten ja arvojen värittämää kokemustietoa. Ja sivulta katsoen se ei ole irrallisen ihmisen yksilöllistä informaatiota vaan hyvin kiinteästi ympäröivän yhteiskunnan tietotason, ajatusmaailman, sen vaatimusten ja käytäntöjen heijastusta yksilöön.

Esimerkkisi siitä, miten kokemus vahvistaa maan olevan litteä ja auringon kiertävän maata, oli varsin oivallinen. Tässä tietenkin puhutaan hieman eri tavoin kokemuksesta, sinä käytät sitä aistien välityksellä saatavana tietona ja minä elämäkokemus -merkityksessä. Mutta tuo esimerkkisi kuvastaa hyvin tietyn ajan ja alueen (tai yhteiskunnallis-historiallisen) tiedon yleistä tasoa ja ihmisten sidonnaisuutta oman yhteiskuntansa tietotasoon ja vaatimuksiin. Luultavasti Suomeniemelläkin saa tallustella varsin kauan nykypäivänä, ennenkuin löytää ihmisen, joka vain havainnointiinsa luottaen väittää maan olevan litteä jne. On keinotekoisia puhua arkitiedosta silloin kun kysymys on ihmisellä tietyllä hetkellä olevasta tiedon kokonaisuudesta ja siihen välttämättömästi liittyvistä elämyksistä, arvostuksista, näkemyksistä.

Ei puhuttakaan, että väittäisin kokemuksen olevan kaiken opetuksen hallitseva lähtökohta, vaan esitän, että ihmisen elämäkokemus ja -näkemys vaikuttaa aina oppimistilanteessa ja opettajan kannaltakin saattaisi olla hyödyksi ottaa se huomioon silloinkin, kun kyse on käsitteellisen tiedon opetuksesta. Opintotilaisuuteen tulevan ihmisen kannaltahan varsin usein jäsenelty, käsitteellinen tieto on etäistä, irrallista, sen oppimisessa on vaikea välttää ulkokohtaista ”tietämistä”. Minua kiinnostaa olisiko nykykäytännössä, jossa tieteellisen tiedon logiikkaa ympäröi ihmisen arkielämän logiikan rinnalle, löydettävissä tai kehitettävissä toisin päin toimiva käytäntö, jolloin hahmotettaisiin ihmisen arkielämää ja sen logiikan ehdoista lähtien edettäisiin käsitteellisen tiedon rakenteisiin. Tai löytyisikö joitakin hyviä ”välimuotoja”. Vai onko tässä kyse siitä, että erilaisiin tavoitteisiin tähtäävä opetus vaatii erilaista strategiaa? Vai lieneekö sitten kyse ihmisen, oppimisen ja opetuksen ymmärtämisestä eri tavoin?

Arvot mukaan oppimiseen

En viihdy Engeströmin minulle tarjoamassa kaavussa, se ahdistaa toisaalta ja on liian väljä toisaalta eikä se tunnu lainkaan omalta. Ja luulenpa, että Engeströmin ja minun ajattelutapojen ero on toisaalla, kun mistä hän sitä etsii otaksumillaan. Engeströmin hahmotus oppimi-

Käytännön esimerkkejä aikuisopiskelijoiden osallistumisesta opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen

Käytännön opetustyössä toimivilta henkilöiltä tulee nykyisin pyyntöjä "saada esimerkkejä jostain erilaisesta tavasta pitää luentoja aikuisille". Eli kouluttajat toivovat uusia virikkeitä opetuksen toteutukseen. Viime aikoina on myös keskusteltu erilaisista opetusmalleista, jotka eivät suinkaan ole kaikille kouluttajille tuttuja. Puhutaan, esimerkiksi virkemallista ja humanistisesta lähestymistavasta opetuksessa. Viimeksi mainitusta mallista käytetään myös nimitystä opiskelijakeskeinen malli. Käytetyt nimikkeet eivät ole yksiselitteisiä, eivätkä kaikkien hyväksymiä.

Artikkelini tarkoituksena on saada aikaan keskustelua erilaisista malleista, joita käytetään aikuiskoulutuksessa suunniteltaessa ja toteutettaessa opetusta yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Kouluttajat voisivat näin saada uusia virikkeitä käytännön työhönsä.

Johdannoksi

Aikuisopiskelijoiden ominaisuuksia eritellessä tuodaan esille mm. seuraavia piirteitä: Aikuisopiskelijat aloittavat opiskelunsa usein tavoitetietoisina. Mikäli opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät eivät vastaa opiskelijoiden odotuksia, seuraa tästä opiskelumotivaation lasku. Myös aikuisten itsenäisyys ja vastuu sekä rikas elämän- ja työkokemus vaikuttavat opetustilanteessa. Opetusjärjestelyjä tarkasteltaessa ehdotetaan mainittujen piirteiden huomioon ottamista mm. seuraavasti: Keskustellaan opiskelijoiden kanssa opetuksen tavoitteista. Siirretään suunnittelu- ja toteutusvastuuta opiskelijoille (ks. esim. Ekola ja Vaherva 1976. Aikuisopetusopas). Yksilön osallistumisen yhteistoimin tapahtuvaan koulutusohjelman suunnitteluun, on todettu johtavan ai-

sesta reaalisesta ympäristönhallinnan laajentamisena ja syventämisenä ja sisällöllisten käsitteiden omaksumisena on oppiaineksesta, sisällöstä lähtevä näkökulma. Haluamatta kieltää tippaakaan sen merkitystä ja tuomalla voimakkaasti kuitenkin mukaan oppijan oma näkökulma, löytyy minun mielestäni ero selvemmin. Eli minä painotan oppijan aktiivisuutta ja toimintaa paitsi aineksen sisäistämisenä myös jatkuvana aktiviteettina näkemysten ja arvostusten muodostamisessa. Olipa kyse tieteellisen tiedon täydellisestä sisäistämisestä tai elämäkokemuksena saadun tiedon tietoisesta erittelystä liittyy aikuisen ihmisen oppiminen hänen omaan arkielämäänsä ja sen tavoitteisiin. Oppimisen on oltava mielekästä hänelle, on oltava jokin mieli, joka lähtee hänestä, hänen elämästään ja pyrki- myksistään eikä opetuksesta, tiedosta ja sen "ulkoapäin" todetusta merkityksestä tai arvosta.

Pidän tärkeänä arvostusten ja näkemysten, tietoisesta suhtautumisen tuomista mukaan oppimisprosessiin — siis tahallisesti, opettajan viritämällä tietoisena toimintana. Joskus jossakin aikuisen oman "oppimishistorian" vaiheessa tämä liittyy lähinnä omien kokemusten ja havaintojen tai yhteisten pohdintojen ja keskustelujen arvottamiseen. Joskus ja jossain vaiheessa se liittyy "varsinaisessa" oppimistilanteessa opettajan esittämän tiedon, sen käyttökelpoisuuden ja tärkeyden arvottamiseen. Ihmiselle on annettava opiskelukäytännössäänkin mahdollisuus ottaa vastuuta oppimisesta ja sen siirtämisestä käytäntöön. Ja tässä mielessä arvostelen Engeströmin näkemystä, se on kylläkin hyvin syvä mutta oppijan näkökulmasta suppea toimintamalli. Hänen omaan elämäänsä liittyvä opiskelun mieli jää huomiotta, sille ei anneta tilaa selkiintyä vaan oppija temmataan oppiaineksen ja opettajan ehtoihin ja arviointi ja kontrolli rajoittuvat tähän.

kuiskoulutukseen, joka on joko oppijakeskeistä tai ongelmakeskeistä. Tämän tyyppisiä esi-tyksiä löytyy useista eri lähteistä.

Aikuisopiskelijoiden tavoitetietoisuus ja halu kontrolloida elämänsä on johtanut kouluttajat ajattelemaan kysymystä, kuinka aikuisopiskelijoille voisi tarjota opetuksessa sellaista aineistoa, jota he haluavat, josta he ovat kiinnostuneita. Tietoa pitäisi lisäksi voida soveltaa käytännön työelämässä. Toisaalta taas kysymys siitä, miten tarjota opetuksessa ainesta, jota opiskelijat haluavat, johtaa kysymykseen, miten kouluttaja voi tarjota tietoa, jota aikuisopiskelijat tarvitsevat.

Lisäksi opiskelijat kysyvät usein, missä käytännössä näkyvät ne teoriassa esitetyt periaatteet, joissa painotetaan aikuisopiskelijoiden erityispiirteiden huomioon ottamista opetuksessa. Mikäli, esimerkiksi yhteissuunnittelu jää pelkäsi teoriaksi, on tilanne opiskelijoiden kannalta turhauttava.

Edellä esitetyt ajatukset ovat osaltaan johtaneet artikkelin kirjoittajan kokeilemaan yhteissuunnittelua aikuisten opettamisessa. Seuraavassa tarkastellaan esimerkkien avulla koulutustilaisuuksia, jotka on suunniteltu ja toteutettu yhteistyössä osallistujien kanssa. Esimerkit tarjonnavat lähtökohdan keskustelulle.

Ensimmäinen esimerkki käsittelee kahden viikon aikana järjestettyä Opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kurssia lääkäreille. Tarve kurssin järjestämisestä oli tullut kohderyhmän aloitteesta saada ohjeita käytännön opetustyöhön. Osallistujilla oli usean vuoden työkokemus opetuksesta.

Toinen esimerkki on luentosarjasta, joka käsittelee aikuisten oppimista. Tästä esitetään kaksi eri toteutusta. Opiskelijat olivat korkeakouluopiskelijoita. Ryhmille oli tyyppillistä aikuisopetuksessa tuttu asia — heterogeenisyys.

Käytännön esimerkit

Esimerkki 1

Eräälle lääkir ryhmälle järjestettiin kurssi, jonka aiheena oli opetuksen suunnittelu ja toteutus. Tarkoituksena oli saada käytännön opetustyöhön (lääkärikoulutuksessa) soveltuva tietoa aiheesta. Kurssin ajoitus oli päätetty etukäteen siten, että ensimmäisellä viikolla käytettiin kolme iltapäivää asioiden teoreettiseen pohdiskeluun ja seuraavalla viikolla oli myös kolmena iltapäivänä harjoituksia, joissa käytettiin apuna kuvanauhoituksia (yhteensä kurssin kesto oli 20 tuntia). Toivomus kurssin järjestämisestä oli tullut siis kohderyhmän aloitteesta.

Tällaisissa tapauksissa kouluttaja on usein sen ongelman edessä, ettei tunne osallistuvan ryhmän käytännön työn problematiikkaa. Lisäksi lyhyt koulutus aika edellyttää kiinteästi tavoitteen mukaista opetusta. Valmiin, kouluttajan suunnitteleman opetuksen tarjoaminen ei aina vastaa ryhmän tarpeita. Varsinkaan kun ei ole kyseessä pelkkien yleisten periaatteiden tarjoaminen, vaan koulutettavien toivomuksena on ollut saada juuri heidän omaan työhönsä soveltuva tietoa.

Tässä esimerkissä käsitellään vain ensimmäisen viikon (teoria osuuden) suunnittelua ja toteutusta. Ensimmäisellä kokoontumiskerralla osallistujat jakaantuivat kolmeen ryhmään, lähinnä sen perusteella, millaisessa opetustyössä he toimivat. Ryhmät kartoittivat lehtiötäululle niitä opetustyössä esille tulevia tilanteita, joita he halusivat kursilla käsiteltävän. Tuotokset koottiin, ja niiden pohjalta laadittiin yhteistyössä kursseille päiväkohtaiset tavoitteet ja sisällöt.

Opetus toteutettiin siten, että kouluttajat, joita oli kaksi, pitivät kunakin päivänä sovitusta aiheista ensin alustuksen. Tämän jälkeen pyrittiin yleiskeskustelussa soveltamaan teoria osallistujien opetustyöhön sekä löytämään ratkaisuja ja uusia ehdotuksia opetustilanteisiin. Kurssilaiset esittivät myös omia kokeilujaan ja kokemuksiaan käsitellystä aiheesta.

Palutteen perusteella kurssi lienee vastaanottanut osallistujien tarpeita. Suunnittelu tuntui onnistuneelta, johon luonnollisesti vaikutti se, että osallistujilla oli runsaasti kokemuksia opetustehtävistä. Näin ollen he pystyivät hyvin tuomaan esille ne keskeiset alueet, jotka tuntuivat ongelmallisilta työssä. Yleiskeskustelussa kurssilaiset esittivät erilaisia malleja monen tilanteen ratkaisemiseksi, koska he olivat usealta eri klinikalta, joissa opetusta oli toteutettu eri tavoilla. Kokemusten vaihto tuntui olevan kurssilaisista erittäin hedelmällistä.

Kouluttajille tällainen toteutus asetti omia vaateitaan. Koska kurssi oli perättäisinä päivinä, oli lyhyessä ajassa valmistettava alustukset toivotuista sisältöalueista. Asiaa helpotti se, että kouluttajia oli kaksi, joten alueet voitiin jakaa sen perusteella, minkä kouluttajat kokivat ”vahvimaksi” alueekseen. Myös yhteisopetusta toteutettiin. Usein tuntui kuitenkin siltä, että alustukset jäivät hyvin teoreettiselle tasolle, sillä ne eivät aina sisältäneet osallistujien mielestä suoraan sitä tietoa, mitä he odottivat. Syynä tähän oli mm. se, että lääkärikoulutuksessa jotkut opetusmuodot, esimerkiksi seminaariopetus, poikkeavat ns. tavanomaisesta opetuksesta. Kuitenkin nämä alustuksis-

sa olleet puutteet voitiin korvata yleiskeskustelussa. Ehkä kouluttajien esittämät ajatukset antoivat osaltaan myös uusia virikkeitä. Kursin jälkeen totesimme, että mikäli etukäteen olisimme käyneet seuraamassa lääkärikoulutuksen joitakin käytännön opetustilanteita, olisi meillä kouluttajilla ollut selkeämpi kuva käytännön tilanteista.

Esimerkki 2

Erällä 20 tunnin luontosarjalla aikuisten oppimisesta on yhteissuunnittelun tuloksena syntynyt kaksi erilaista mallia opetuksen toteutuksesta. Ryhmät ovat olleet korkeakouluopiskelijoita, jotka opiskelevat aikuiskasvatusta aineopintojen vaiheessa. Ryhmille oli tyypillistä, että ne olivat hyvin herergeenisia, pääaineopiskelijoita ilman työkokemusta ja opiskelijoita, joilla on ammatillinen koulutus sekä usean vuoden työkokemus. Opiskelijamäärä on kummallakin kerralla ollut noin 20.

Ryhmä I

Opetus toteutettiin siten, että jokaisen tunnin alussa opettaja piti lyhyen alustuksen valitusta sisältöalueesta. Tämän jälkeen opiskelijat jakaantuivat pienryhmiin, joiden tehtävänä oli opettajan antamien kysymysten avulla soveltaa alustuksessa esitettyä teoriaa käytäntöön. Opiskelijoilla oli tiettyjä aiheita käsiteltäessä mahdollisuus tehdä etukäteen, esimerkiksi haastatteluja, jotka käsiteltiin tunnilla. Näistä sovittiin opettajan kanssa luontosarjan alussa.

Tämä toteutus vaatii aikaa. Mikäli se toteutetaan lyhyen luontosarjan puitteissa usean sisältöalueen kohdalta, saattaa käsittelystä tulla liian pintapuolinen. Ryhmissä pohdituista asioista tulee esille uusia asioita, ja käsittely leviää (kuten minulle kävi) helposti liian laajaksi. Toteutus lienee käyttökelpoinen, kunhan opettaja "pitää langat käsissään". Opiskelijoilta vaaditaan aihealueiden tuntemusta jossain määrin.

Ryhmä 2

Toisen ryhmän kohdalla valittiin käsiteltäviksi alueiksi, edellisestä kokemuksesta oppineena, neljä sisältöaluetta, joita kutakin käsiteltiin neljän tunnin jakso. Opiskelijat tutustuivat etukäteen kuhunkin aihealueeseen lukemalla opettajan osoittaman etukäteismateriaalin. Tunnit alkoivat opettajan esityksellä aiheesta, jonka jälkeen seurasi joko porinaryhmäkeskustelu tai yleiskeskustelu tai molemmat. Tarkastelun kohteeksi voitiin vielä ottaa

(porinaryhmän tai yleiskeskustelun jälkeen) aihe, jota syvennettiin tarkemmin.

Luentosarjasta saatu palaute oli suhteellisen positiivista. Myönteisenä koettiin, että pienryhmissä myös hiljaiset opiskelijat saattoivat sanoa mielipiteensä. Lisäksi muutamat opiskelijat innostuivat jatkamaan itsenäisesti tiettyjen aihealueiden opiskelua. Ongelmaksi muodostui kuitenkin etukäteismateriaali, ja sen lukeminen ennen aiheen käsittelyä. Opettajan olisi pitänyt valita materiaali siten, että se olisi ollut helposti kaikkien saatavilla. Luonnollisesti jotkut opiskelijat eivät lukeneet materiaalia. Arvioinnissa opiskelijat olivat sitä mieltä, että osoitettuun kirjallisuuteen olisi kuitenkin kannattanut paneutua, jolloin aiheeseen syventyminen olisi helpottunut

Lopuksi

Edellä esitetyt kokeilut eivät suinkaan sovelu kaikkiin opetustilanteisiin. Mallit eivät myöskään ole uusia, vaan monen kouluttajan kokeilemia. Esimerkeissä suunnittelua helpotti se, että osallistujilla oli sisältöalueista etukätestietoa. Yhteissuunnittelussa kouluttajan on huolehdittava siitä, että opetettavat asiat kattavat aihealuetta.

Opiskelijat ovat esittäneet usein, että on vaikea osallistua suunnitteluun, koska "siihen ei olla totuttu", "ei osata sanoa, mitä halutaan, koska opetettavaa aluetta ei tunneta täysin" ja "lyhyessä ajassa on vaikea suunnitella, se vaatisi pitkän prosessin".

Opiskelijoiden esittämät kommentit ovat oikeutettuja. Pohdintaa aiheuttavat myös kysymykset siitä, mitä tavoitteita tässä saavutetaan. Lisätäänkö näin, esimerkiksi opiskelumuotiivaatiota? Tähän voi vastata myönteisesti, koska näin voidaan opetusta suunnata alueille, joista opiskelijat haluavat tietoa. Opiskelijoiden koulutustarpeen voidaan todeta tällöin tulleen esille, ja sen tyydyttäminen on oppimisen kannalta tärkeää, mutta kuitenkin siihen ei tulisi kaikissa tilanteissa pelkästään tyytyä. Heterogeenisten ryhmien opettamisessa etukäteismateriaalin lukeminen johtaisi siihen, että kaikilla koulutettavilla olisi jonkin tasoinen yhteinen pohja, jolta lähdetään. Pienryhmätyöskentely tasoittaa myös heterogeenisten ryhmien opettamisen ongelmaa. Ryhmiin jaonhan voi suorittaa aiheesta riippuen joko homogeenisyys — tai herergeenisyyden — periaatteen mukaan. Opiskelijoiden kokemukset tulevat myös tässä työskentelyssä huomioon otetuiksi.

Opetuksen suunnittelussa tulisi kouluttajien ottaa huomioon se, että mikäli opiskelijoiden

Kansanopistotoimikunnan työ valmistui

Vuoden 1979 kansanopistotoimikunta luovutti 19.4.1983 toisen mietintönsä kulttuuriministeri Arvo Salolle ja kansliapäällikkö Jaakko Nummiselle. Toimikunnan puheenjohtajana toimi professori Kosti Huuhka.

Kansanopistotoimikunta on ollut yksi aikuiskoulutuksen kehittämisen osaprojekti. Toisessa mietinnössään toimikunta tekee käytännöllisiä esityksiä kansanopiston toiminnan kehittämiseksi ja esittää kansanopistojen valtionapulaan uudistamista. Lähes 250-sivuisessa mietinnössä on edetty kehittämissuunnitelusta varsinaiisiin muutosesityksiin.

Ensimmäisessä mietinnössään (Kom.miet. 1981:11) toimikunta piti kansanopiston ominaispiirteinä:

- sisäoppilaitosmuotoa
- ideologista vapautta
- pedagogista vapautta
- omavastuista tehtävähakua.

Näiden ominaispiirteiden pohjalta määritellään kansanopisto II mietinnön lakiesityksen 1. pykälässä:

”Kansanopisto on yleissivistävää aikuiskoulutusta antava sisäoppilaitos.

Kansanopisto voi antaa myös ammattikoulutusta siten kuin asetuksessa säädetään.”

Mietinnössään toimikunta tekee ehdotuksia kansanopiston kehittämiseksi moniarvoisena, mutta samalla rakenteellisesti ja toiminnallisesti yhtenäisenä oppilaitoksena. Tämän periaatteen mukaan tulisivat kaikki kansanopistot toimimaan samojen valtionapuehtojen puitteissa ja samalla poistettaisiin ero varsinaisen kansanopiston ja kansankorkeakoulun väliltä.

Toimikunta ei lähtenyt rakentamaan keskenään vaihtoehtoisia yhteiskuntakehityksen skenaarioita, joita sitten olisi vertailtu keskenään, vaan se edellytti kansanopistoilla itsellään olevan kyvyn yhteiskunnallisten muutos-

ten seuraamiseen ja siitä johtuvien uusien koulutustehtävien suorittamiseen. Toimikunta on tältä pohjalta pyrkinyt kehittämään valtionapuehtoja entistä väljemmiksi, jotta opistot voisivat uudistua itsesääteisesti ja järjestää toimintansa nykyistä vapaammin.

Toimikunnan keskeiset ehdotukset

Toimikunta esittää yhtenäisestä kansanopistosta käytettäväksi yksinomaan kansanopistonimeä.

Nykyinen, vähintään 24 viikkoa kestävä perusoppijakso esitetään lyhennettäväksi 12-viikkoiseksi ja kurssien minimipituus viidestä päivästä kolmeen päivään. Alle neljä viikkoa kestävien kurssien opiskelijoiden matkakustannukset esitetään valtionavun piiriin kuten on opintokeskusten kurssien kohdalla. Nämä esitykset merkinnevät kansanopiston kurssitoiminnan laajentumista. Nykyisellään kurssien opiskelijaviikkojen määrä on noin 18 % opiskelijaviikkojen kokonaismäärästä.

Valtionavun myöntämisen perusteena on nykyisin vähintään 25 opiskelijan osallistuminen vähintään 24-viikkoiselle perusoppijaksolle. Tämä esitetään korvattavaksi toiminnan määrän ja opiston kapasiteetin (= opiskelijapaikkamäärä) suhteella. Toimikunta esittää, että opiston tilojen tulisi olla kapasiteetin mukaisessa käytössä vähintään 26 viikkoa työvuoressa. Jos käyttötehokkuus jää alle 26 viikon vähennetään valtionapua erältä osin.

Toimikunta on myös esittänyt viikottaisen opiskelijakohtaisen oppituntimäärän alentamista 30:sta 25:een, sekä nykyisin käytössä olevan opetustuntimäärän ja opiskelijaviikkojen suhteen sisällyttämistä lakiin. Tällä suhdelluvulla säädellään opetusryhmien keskimääräistä kokoa, sillä ehdotukseen ei sisälly määräyksiä opetusryhmän vähimmäiskooasta.

odotuksia ja tarpeita kartoitetaan, tulisi ne myös hyödyntää opetuksen toteutuksessa. Mikäli yhteissuunnittelu jää näennäiseksi, koke-

vat opiskelijat sen erittäin turhautavana, mikä puolestaan heijastuu seuraaviin suunnittelutilanteisiin.

Valtionapuprosentiksi esitetään 80 ja uudeksi valtionapujärjestelmäksi yhdistettyä menoa tuloperusteista mallia, jossa menoperusteisen (palkat ja vuokrat) valtionavun osuus olisi noin 84 % ja opiskelijajavikkomäärään perustuvan suoriteperusteisen valtionavun osuus noin 16 %. Menoperusteinen valtionavun osa antaisi opistojen taloudelle vankan pohjan. Suoriteperusteinen osa tehostaisi toimintaa. Valtionapu pysyisi toimikunnan ehdotusten pohjalta suunnilleen nykyisen suuruisena. Henkilökunnan lisäyksestä ja kurssilaisten matkakustannusten korvaamisesta aiheutuisi noin 2 % valtionavun kasvu.

Mietinnössä on lisäksi tarkasteltu kansan-

opiston henkilökuntaa, opiskelijoita, pedagogisia kysymyksiä sekä tiloja ja rakentamistarvetta.

Toimikunnan toimeksiannosta suoritettiin selvitys kansanopiston opiskelijoiden koulutus- ja uravalinnoista, sekä toteutettiin selvitykseen liittyvä seurantatutkimus. Lisäksi toimikunnan esityksestä on aloitettu tutkimus kansanopistosta sisäoppilaitoksena, jonka odotetaan antavan uutta tietoa siitä ja sen pedagogisesta merkityksestä.

Mietintö ilmestyy komiteamietintöjen sarjassa (1983:37) juhannuksen tienoilla.

Tuula-Maria Ahonen

Maailmanlaajuinen ihmiskumppanuus — haaste aikuiskasvatukselle

— On mahdollista, että valkoinen rotu kuolee sukupuuttoon: kaikkialla teollisuusmaissa hankitaan yhä vähemmän lapsia. Olemme kehittäneet elämäntavan, jota itsekkään emme siedä, totesi Pekka Kuusi Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön järjestämässä keskustelutilaisuudessa 21.4.83.

Missä on meidän toivomme ja missä on koko tuhon uhan pelossa elävän maailman toivo? Pekka Kuusen mukaan meissä itessämme, kasvussa ja kasvatuksessa.

— Me olemme muuttujaolentoja, biologisen ja kulttuurisen evoluution tuotteita. Toivomme on evoluutiossa, informaation uudistumisessa. Siinä, että kasvamme rajoittuneesta ja tuhoavasta itsekkeskeisyydestä lajikumppanuuteen.

Monet aikuiskasvattajat epäilivät pelkän informaation uudistumisen riittävyttä. — Meillä on valtavasti kylmää tietoa, mikä kuitenkin ei ole muuttunut toiminnaksi, totesi Helena Kekkosen. — Tiedon lisääminen tuskin on ratkaisu.

Ihmiskuntana me olemme tällä hetkellä ja tulevaisuudessa yhä polttavammin kohtalonkysymyksemme edessä: kykenemmekö me kasvamaan lajikumppanuuteen, maailmanlaajuiseen ihmiskumppanuuteen?

Miten tämä kasvu tapahtuu, mikä on sen al-

ku? Pekka Kuusi näkee parisuhteen synnyn kaiken inhimillisyyden perustana. — Seksuaalisuuteen liittyvä emotionaalisuus on ihmiselle olennaista; ihminen nousi tunne-elämältään esiin eläimellisyydestä, joka muuten vallitsi. Seksuaalisuuden emotionalisointi toi ihmiselle hyvin keskeistä elämänsisältöä.

Rakkaus, läheinen suhde toiseen ihmiseen, on monelle ihmiselle elämän tärkein asia.

Mutta miten rakkaus voisi laajentua? Pekka Kuusi ei osannut vastata kysymykseeni. Tätä, olennaista kysymystä, emme keskustelutilaisuudessaamme uskaltaneet kohtamaan. Tai ehkä mykistyimme sen valtavuuden, laajuuden ja sensitiivisyyttä vaativuuden edessä. Helena Kekkosen kanssa jälkeinpäin puhuessani totesimme yhteisesti: maailmanlaajuiseen ihmiskumppanuuteen kasvaminen on aihe, johon aikuiskasvatuksen on paneuduttava. Monin eri muodoin ja tavoin. Niin omituiselta kuin ajatus rakkauden laajentumisesta kuulostaakin — olemmehan tottuneet siihen, että on normaalia tutkia miten tehokkaammin ja halvemmin tappamme ihmisiä.

— Joukkotuhovälineet kehittyvät kovin nopeasti. Tappaminen tulevaisuudessa on paljon helpompaa ja halvempaa kuin nykyisin, Pekka Kuusi totesi. Tässä valossa, onko mieleetöntä ja naurettavaa tutkia rakkautta ja sen kehittymistä?

Aikuiskasvatus 1/1983 julkaistuun Paula I. Robbinsin Urakehityksen evoluutio -artikkeliin liittyvä bibliografia.

- Bailyn, Lotte. 1980. *Living With Technology: Issues at Mid-Career*. M.I.T. Press. Cambridge.
- Bolles, Richard N. 1982. *What Color Is Your Parachute? Ten Speed Press*. Berkeley, CA.
- Brim, Orville G., Jr. & Kagan, Jerome (eds.) 1980. *Constancy and Change in Human Development*. Harvard University Press. Cambridge, Ma.
- Derr, C.B. (ed.) 1980. *Work, Family and the Career: New Frontiers in Theory and Research*. Praeger. New York.
- Erikson, Erik H. 1963. *Childhood and Society*. 2nd ed. W.W. Norton. New York.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. and Herma, J.I. 1951. *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. Columbia University Press. New York.
- Gould, Roger L. 1978. *Transformations, Growth & Change in Adult Life*. Simon & Schuster. New York.
- Hall, Douglas T. 1976. *Careers in Organizations*. Goodyear. Pacific Palisades, Cal.
- Havighurst, Robert J. 1952. *Developmental Tasks and Education*. Longmans, Green. New York.
- Hennig, Margaret & Jardin, Anne. 1976. *The Managerial Woman*. Anchor Press. Garden City, N.Y.
- Holland, John L. 1973. *Making Vocational Choices. A Theory of Careers*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J.
- Hultsch, David F. & Deutsch, Francine. 1981. *Adult Development and Aging*. McGraw-Hill. New York.
- Jacques, Elliott. 1970. *Death and the Mid-Life Crisis. Work, Creativity and Social Justice*. International Universities Press. New York.
- Jung, Carl G. 1971. *The Stages of Life*. in J. Campbell (ed.) *The Portable Jung*. Viking Press. New York.
- Kanter, Rosabeth Moss. 1977. *Men and Women of the Corporation*. Basic Books. New York.
- Levinson, Daniel J. et al. 1978. *The Seasons of A Man's Life*. Alfred A. Knopf. New York.
- Loewenthal, Marjorie Fiske et al. 1976. *Four Stages of Life: A Comparative Study of Women and Men Facing Transitions*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Merriam, Sharan. 1978. *Middle Age: A Review of the Literature and Its Implications for Educational Intervention*. *Adult Education*. 24 (1).
- Montross, David H. and Shinkman, Christopher J. 1981. *Career Development in the 1980's*. Charles C. Thomas. Springfield, III.
- Mortimer, Jeylan T. & Lorence, Jon. 1979. *Occupational Experience and the Self-Concept: A Longitudinal Study*. *Social Psychology Quarterly*. 42 (4).
- Neugarten, Bernice L. (ed.) 1968. *Middle Age and Aging*. University of Chicago Press. Chicago.
- Osipow, Samuel. 1973. *Theories of Career Development*. 2nd ed. 1973. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N. J.
- O'Toole, James, Scheiber, Jane L. & Wood, Linda C. (eds.) 1981. *Working: Changes and Choices*. Human Sciences Press. New York.
- Parsons, Frank. 1909. *Choosing A Vocation*. Houghton-Mifflin. Boston.
- Robbins, Paula I. 1978. *Successful Midlife Career Change*. AMACOM. New York.
- Roe, Anne. 1956. *The Psychology of Occupations*. John Wiley & Sons. New York.
- Sheehy, Gail. 1976. *Passages, Predictable Crises of Adult Life*. Bantam Books, New York. 1981. *Pathfinders*. William Morrow. New York.
- Schaie, K. Warner & Geiwitz, James. 1982. *Readings in Adult Development and Aging*. Little, Brown. Boston.
- Schein, Edgar H. 1978. *Career Dynamics: Matching Individual & Organizational Needs*. Addison-Wesley. Reading, MA
- Smelzer, Neil J. & Erikson, Erik H. 1980. *Themes of Work and Love in Adulthood*. Harvard University Press. Cambridge.
- Super, Donald E. 1957. *The Psychology of Careers*. Harper & Row. New York.
- Taylor, Frederick W. 1967. *The Principles of Scientific Management*. W.W. Norton. New York.
- Vaillant, George E. 1977. *Adaptation to Life*. Little, Brown. Boston.
- Van Maanen, John (ed.) 1977. *Organizational Careers: Some New Perspectives*. John Wiley. London.

Kirjoittajat

Tuula-Maria Ahonen, valt.kand., toimittaja
Erik Arnkil, peruskoulun opettaja
Yrjö Engeström, fil.kand., Suomen Akatemian tutkimusassistentti
Urpo Harva, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen eläkkeellä oleva professori
Maikki Kaajakari, hum.kand., Tampereen yliopiston opiskelija
Oiva Ketonen, akateemikko, Helsingin yliopis-

ton eläkkeellä oleva filosofian professori
Riitta Nurmi, fil.lis., Helsingin yliopiston kasvatustieteen assistentti
Singa Sandelin, kasvatustiet. tri, Helsingin yliopiston kasvatustieteen lehtori
Horst Siebert, fil.tri, Hannoverin yliopiston aikuiskasvatuksen professori
Jaakko Virkkunen, fil.kand., Valtiovarainministeriön järjestelyosaston apulaiskoulutuspäällikkö
Pentti Yrjölä, yht.kand., Kansanvalistusseuran pedagoginen johtaja

Kirjallisuutta

På riktig kurs? Ett debatttheft om arbetsformer, rekrutering og målgrupper i voks-enopplaeringa. Norsk voksen-pedagogisk institutt. Trond-heim 1982 (2.p.). 46 s.

Norjan aikuispedagoginen instituutti on julkaissut pie-nehkön aineiston tarkoitukse-naan virittää keskustelua aiku-isopetuksen kehittämiseksi erityisesti kurssien järjestäjien työn parantamiseksi. Vaikka kirjasen otsikko ja sisälly-sluettelo puhuvat kurssimuo-toisesta opintotoiminnasta ei tätä ”kurssia” missään vai-heessa määrillä tai rajata tietynlaiseksi. Kirjasen sisältö liikkuu niin yleisellä tasolla, että kyseessä voi todella olla mikä kurssi tahansa, oikeas-taan mikä aikuisopintomuoto tahansa, jossa on jokin järjes-tävä organisaatio ja johon ha-keudutaan vapaaehtoisesti eli rekrytoinnista ja sen kohden-tamisesta voidaan puhua. Keskeisenä juonteena kirjasen läpi kulkee pohdinta siitä, mi-ten me nykyisin työskentelem-me ja ketä me tavoitamme vs. mitä voimme tehdä työtämme parantaaksemme ja miten tavoittaisimme uusia ryhmiä.

Pyrkimyksenä kirjassa on ollut sillan rakentaminen aikuiskasvatustyön käytännön ja tutkimuksen välille, ha-vainnollisen aineiston raken-taminen siitä, miten tietyt yleiset tutkimustulokset osa-taan ottaa käytännön kurssi-suunnittelussa huomioon, mi-tä tutkimus käytännölle an-taa.

Kirjasen alkupuoli esittelee tutkittua tietoa siitä, ketkä kursseille osallistuvat ja mistä syystä, kuka kursseja järjes-tää ja mitä valtio aikuiskasva-tukseen satsaa. Kirjan alku-puoli on siis yleisluontoista taustatietojen antamista. Näihin perustietoihin on sitten lii-tetty aktivoivia kysymyksiä ja väitteitä, joilla lukija yrite-tään saada pohtimaan oman organisaationsa panosta kes-

kivertotulosten muodostumi-seen. Siis keskiverto on tuol-lainen... entäs meillä — jär-jestämmekö ammattikursseja miehille vai keskustelukursse-ja naisille vai toimimmeko kenties akanvirtana valtavir-taa vastaan jne.

Neljän ensimmäisen luvun antama yleiskuvan jälkeen päästään sitten itse asiaan — ainakin tällainen kuva minule muodostui — niihin tekijöi-den omiin ideoihin, joista he keskustelua haluavat virittää. Lähtökohtana on, että vuosit-tain miljoona norjalaista osal-listuu yhdelle tai useammalle kurssille, mutta on toinen mil-joona niitä norjalaisia, jotka haluaisivat osallistua, mutta eivät sitä tee. Heillä on ympä-ristöstä löytyviä tai omaan itse-seen ”sisäänrakennettuja” este-itä, molemmissa tapauksissa ne voivat olla käytännöllisiä ehkä fyysisiäkin tai arvostuksiin, normeihin ym. ei havait-tavaan liittyviä esteitä. Osa näistä esteistä on aikuisopin-tojen järjestäjien vaikutuspi-riissä, he voivat esteitä poistaa tai heikentää. Siispä mitä jär-jestäjät voivat tehdä? Kirja-ssa osoitetaan kaksi puolta esteiden raivaustyössä: kurs-sien muodon ja sisällön kehit-täminen sekä osanottajien pa-rempi rekrytointi kurssille.

Kurssien kehittämässä ”ohjeena” on saada järjestä-jän omaleimaisuus paremmin näkyviin, tekijöiden mielestä syytä olisi vähentää yleisluon-toisia kursseja ja huolehtia paremmin kurssia järjestävän kansalaisjärjestön profiiliin näkymisestä. Järjestävän org-anisaation omaleimaisuus, tavoitteet ja ideologia tulisi olla lähtökohtana kohderyh-mien ja rekrytointimenetel-mien valinnassa.

Nykyistä tiedottamista ja rekrytointia luonnehditaan liian yleiseksi ja kohteetto-maksi. Tiedotus on suunnat-tava selvästi kurssin päämää-rän mukaisesti tietyille ryhmäl-

le ja tämän ryhmän ominais-piirteet ja toimintaympäristöt (jotka siis on selvitettävä al-kuvaiheessa) määräävät sen minkä väylien ja välineiden kautta tieto välitetään ja mi-ten. Tavoitteena ei ole vain saada osallistujia kurssille, vaan löytää niitä, joille kurssi on relevantti.

Kirjasen lopussa — hyvin suppeana viittauksena — hei-tetään esille kurssilaisten osal-listuminen suunnitteluun, pu-hutaan opiskelun yhteydestä kurssilaisien arkipäivään ja lä-hiympäristöön, mutta nämä kysymykset sivuutetaan vain sanojen esiinmarsittamisella. ”Vanhan” kansansivistys-ajattelun ihanteiden kaipuu-seen kirjanen päättyy.

Keveyheköksi jäi aineiston anti, pienihän se oli kooltaan-kin ja aihealueeltaan, mutta syvälle se ei luodannut mis-sään kohdin. Kirja oli raken-nettu muutaman ajatuksen ympärille ja nämäkin ajatuk-set tuntuivat hieman taakse-jääneiltä. Myönnetään, että keskustelunvirittäjänä se voi toimia ja pohjana organisaat-ion työn pohdinnalle, mutta yksittäiselle lukijalle se ei oi-kein haasteita tarjoa. Kurssiin opetus- ja oppimistapahtuma-na ei viitata ja kurssin ”sisäl-le” ei mennä lainkaan, puhe on todella järjestävän organi-saation tiedotuksen kohden-tamisen ja sanoman perille-menon parantamisesta.

Maikki Kaajakari

Tieteessä tapahtuu

Aulis Alasesta aikuiskasvatuksen apulaisprofessori. Tampereen yliopistossa haettavana ollutta aikuiskasvatuksen apulaisprofessorin virkaa haki kaksi henkilöä. Asiantuntijat (prof. Seppo Randell ja emer. prof. Urpo Harva) totesivat yksimielisesti Aulis Alasen virkaan päteväksi ja toisen hakijan epäpäteväksi.

*

Ammattikasvatuksen professori. Tampereen yliopistossa haettavana ollutta ammattikasvatuksen professorin virkaa hakivat FT Matti Peltonen, FT Matti Telemäki, FT Matti Suonperä ja FT Pekka Ruohotie. Asiantuntijat (prof. Seppo Randell,

prof. Erkki Viljanen ja prof. Annika Takala) katsoivat, ettei hakijoista kukaan täytä tälle viralle asetettuja pätevyysvaatimuksia. Lopullinen päätöksenteko viran täyttämisestä on siirretty ensi syksyyn.

*

Aikuiskoulutuksen professorin virka (ns. Lahden professori). Helsingin yliopistossa vireillä olleessa hakuprosessissa olivat viime vaiheessa mukana dosentti Pentti Holopainen, dosentti Seppo Kontiainen, apulaisprofessori Jarkko Leino, dosentti Asko Miettinen sekä dosentti Pentti Pitkänen. Asiantuntijoista kaksi (prof. Matti Peltonen ja prof. Väinö Heikkinen) katsoivat, ettei hakijoista kukaan ole pätevä ko. virkaan. Sen si-

jaan kolmas asiantuntija (prof. Annika Takala) katsoi, että hakijoista dosentit Pentti Pitkänen ja Seppo Kontiainen, ovat virkaan päteviä. Näistä ensiksi mainitun hän asetti ensimmäiselle ehdokassijalle. Yliopiston ylemmät päätöksentekoelementit eivät ole vielä tehneet asiasta omaa esitystään.

*

Lisensiaattityön tarkastus. Aikuiskasvatuksen lisensiaattiseminaarissa tarkastettiin 12.4. DI Juhani Hongan lisensiaattitutkimus "Ammattikoulunopettajan ammatti". Vastaväittäjänä toimi FM Kalevi Kouhia. Tiedekunnan määrääminä työn tarkastajina ovat prof. Matti Peltonen ja dosentti Lasse Lampinen.

Kursseja ja seminaareja

Aikuiskasvatuksen viime numerossa oli luettelo kesäyliopistoista, joissa voi harjoittaa **aikuiskasvatuksen yliopistollisia kesäopintoja**. Luettelosta puuttui ainakin Turun kesäyliopisto, jossa voi opiskella approbatur-arvosanaa.

*

Aulangolla järjestetään 8.—9.6. **Aikuiskoulutussymposium II**. Lisätietoja ja ilmoittautumiset Kanta-Hämeen kesäyliopiston toimistoon, puh. 917-22562.

*

Nordic Management Board järjestää Kööpenhaminassa 22.—24.8. konferenssin aiheesta **Forsknin g i virkeligheden 83**. Lisätietoja LIFIMistä, puh. 90-647606.

*

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö järjestää 29.—31.8. Helsingissä avointa ongelmaratkaisun menetelmää käyttävän seminaarin **Kansansivistäjän/aikuiskasvattajan identiteetistä**. Ilmoittautumiset VSY:n toimistoon, puh. 90-608096.

Seuraava Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatus 3/1983 tarkoitettujen artikkeleiden tulee olla toimituksessa viimeistään 19.8. 1983. Kirjoittajille tarkoitetut ohjeet on tämän lehden takakannessa.

Ohjeita kirjoittajille

Yleistä

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

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

Artikkelit

Artikkelit lähetetään kahtena kappaleena. Niitä ei palauteta.

Otsikoiden tulee olla lyhyitä. Tarvittaessa on käytettävä väliotsikoita.

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

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

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

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

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

Muuta

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