

- SIVISTYSTYÖN TEORIAA
JA KÄYTÄNTÖÄ
- KOULUTUSPOLITIIKAN
NÄKYMIÄ
- AIKUUSDIDAKTIikka

AIKUISKASVATUS 4/83

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuisopetuksen perusteita

Vapaan sivistystyön XXVII vuosikirja ilmestyy joulukuun aikana sisältäen seuraavat artikkelit:

Maijaliisa Rauste-von Wright: Psykologiatieteen ihmiskuvan muutos ja sen heijastuminen oppimista koskeviin käsityksiin

Yrjö Engeström: Opetus-oppimisprosessi aikuisopetuksessa

Pentti Hakkarainen: Opetuksen ja oppimisen arviointi

Jaakko Virkkunen: Yhteistyö opetuksen tavoitteena ja keinona

Seppo Peisa & Olavi Naulapää: Opetussuunnitelmien kehittäminen työelämän aikuiskoulutuksessa

Matti Pöyhönen & Veikko Teikari & Matti Vartiainen: Käytännöllisten taitojen opettaminen

Markku Kosonen: Käden taidot ja estetiikka

Hannu Merivirta: Videon käyttö opetuksen havainnollistamisessa

Eevaliisa Tapio-Penttilä & Tuula Vuorinen: Suomen aikuiskasvatuksen bibliografia 1981

Pentti Yrjölä: Vapaata sivistystyötä 1981—82

Vapaan sivistystyön nimi- ja osoiteluettelo

Vapaan sivistystyön tilastoja

Aikuiskasvatuksen ilmestyminen

Vuonna 1984 on Aikuiskasvatuksen toimintakunnan tarkoitus julkaista lehteä neljä numeroa. Lehden palstat ovat avoimena aikuiskasvatuksen tutkimuksesta, kehittämisestä ja käytännön toiminnasta kiinnostuneille kirjoittajille. Kirjoittajille laaditut ohjeet on julkaistu Aikuiskasvatus 2/1983:ssa.

Aikuiskasvatuksen aikataulu 1984

	Käsi- kirjoituksen viim. jättöpäivä	Ilmestymis- päivä
N:o 1	30. 1.	2. 3.
N:o 2	2. 4.	11. 5.
N:o 3	17. 9.	5.10.
N:o 4	29.10.	7.12.

Tilaan Aikuiskasvatuksen 1984 vuosikerran (50 mk) ()
kestotilauksena alkaen 1984 ()

Tilaan Aikuisopetuksen perusteita ()
(Vapaan sivistystyön XXVII vuosikirja, 90 mk) ()

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Lähiosoite _____

Postitoimipaikka _____

Tilaus lähetetään os. Kansanvalistusseura, Museokatu 18, 00100 HKI 10

Sisältö

Jukka Tuomisto	Pääkirjoitus	146
<i>Horst Siebert</i>	Opetustapahtuman tutkimus aikuiskasvatuksessa ..	148
<i>Ritva Jaku-Sihvonen</i>	Havainnollistamisen perusta ja funktiot opetuksessa	153
<i>Jarkko Hautamäki</i>	Aikuisten tieteellisen järjelyn edellytyksistä	159
<i>Timo Saraneva</i>	Orientaatioperustan käyttö opetuksessa	162
	Kirjoittajat	168
<i>Aulis Alanen</i>	Järjestöjen sivistystyön kehittäminen	169
<i>Tuomas Takala</i>	Uusi näkökulma koulutuksen ja työelämän välisten suhteiden tutkimiseen	174
<i>Reijo Raivola</i>	Koulutuspaikkoja alkaa olla riittävästi	178
Keskustelua		
<i>Urpo Harva</i>	Kirjastotiede ja sivistysteoria	183
<i>Esa Poikela</i>	Koulutusta vai sivistystä — kenen ehdoilla?	186
<i>Alli Kantola</i>	Autoritaarinen ei ymmärrä Engeströmiä	191
Katsaus		
<i>Pentti Yrjölä</i>	Näkemyksiä Ison Britannian aikuiskasvatuksesta ..	193
<i>Pentti Yrjölä</i>	Aikuiskasvatus valtion vuoden 1984 budjetissa	194
Kirjallisuutta		
<i>Riitta Auvinen... et al.</i>	Vanhenemisen voimavarat (Jukka Tuomisto)	195
<i>Mari Alanko</i>	Minäkö luennoimaan (Pentti Yrjölä)	197
<i>Urpo Harva</i>	Inhimillinen ihminen Homo humanus (Rainer Aaltonen)	198
	Vapaan sivistystyön XXVII vuosikirja, Aikuisopetuksen perusteita Aikuiskasvatuksen ilmestyminen	

Aikuiskasvatustutkimuksen kehittämistä

Opetusministeriön kansliapäällikkö Jaakko Numminen on toistuvasti — ja aivan aiheellisesti — puuttunut viime aikoina puheissaan ja kirjoituksissaan kasvatustieteellisen tutkimuksen huolestuttavaan tilanteeseen. Hänen mukaansa kasvatustieteellinen tutkimus ei ole kohdistunut riittävässä määrin ajankohtaisiin ja tosiolevaisiin kasvatuksen ja koulutuksen ongelmiin. Hän toteaa myös että suurin puute on ammatti-, korkea- ja aikuiskoulutuksen tutkimuksesta ja että olennaista lisäystä ei ole nähtävissä.

Aikuiskasvatuksen osalta on todettava, että arvio pitää varmaan paikkansa ellei tutkimusresursseja voimakkaasti lisätä. Tarvetta tähän on selvästi olemassa. Kaikkiaan tiedämme, miten aikuiskasvatustoiminta on erityisesti kahden viimeisen vuosikymmenen aikana voimakkaasti laajentunut. Näin on tapahtunut sekä perinteisellä vapaan sivistystyön sektorilla että erityisesti uudemmalla, työelämän koulutuksen alueella. On selvää, että olemassa olevat resurssit eivät riitä tyydyttämään näiden molempien alueiden kehittämis- ja tutkimustarpeita.

Aikuiskoulutuskomitea esitti aikoinaan, että Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen laitoksesta tulisi kehittää alan tutkimuksen keskus ja että sitä tulisi ensin vahvistaa ja vasta sen jälkeen lähteä perustamaan alan virkoja myös muihin yliopistoihin ja korkeakouluihin. Asiaan tullaan luultavasti lähiaikoina palaamaan, kun kehittämistoiminnan toinen vaihe, johon alan tutkimuksen kehittäminen sisältyy, ensi vuoden aikana ilmeisesti käynnistyy. Keskuspaikan osalta komitean esitystä on tuskin syytä tarkistaa, onhan aikuiskasvatuksella Tampereen yliopistossa ja sen edeltäjässä Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa (ent. Kansalaiskorkeakoulu) jo pitkät, aina 1920-luvulle asti ulottuvat perinteet ja vakiintunut asema. Voidaan puhua jo alan tiedetraditiosta. Muilta osin komitean esitystä voitaisiin harkita uudelleen. Alan tutkimusresurssien jälkeijääneisyyden korjaamiseksi ei riitä, että aikuiskasvatuksen virkoja lisätään vain niissä yliopistoissa, joissa alan opetusta jo on, vaan olisi lähdeittävä mitä kiireimmin perustamaan aikuiskasvatuksen tutkimusvirkoja myös maamme muihin yliopistoihin ja korkeakouluihin.

Lähinnä tällöin tulisivat kysymykseen ne yliopistot ja korkeakoulut, joissa on joko kasvatustieteellinen tai yhteiskuntatieteellinen tiedekunta taikka molemmat. Näiden virkojen saaminen on tärkeää, jotta aikuiskasvatuksen alueellinen ja paikallinen kehittämistyö voitaisiin perustaa tutkimuksen antamalle tiedolle. Yliopistojen ohella toisena mahdollisuutena olisi tällaisten virkojen sijoittaminen lääninhallitusten kouluosastoille, mutta tässä on se vaara, että tutkimus rajautuisi pelkkään kapea-alaiseen koulutuspoliittiseen selvitystyöhön. Yliopistoihin ja korkeakouluihin ei ehkä tarvitsisi edes aina perustaa uusia virkoja, jos voitaisiin sopia siitä, että jotkut jo siellä työskentelevät henkilöt erikoistuisivat aikuiskasvatukseen. Esimerkiksi psykologeille aikuisten oppimiseen liittyvien ongelmien tutkiminen saattaisi tarjota mielenkiintoisen erikoistumisalueen. Samoin koulutussosiologeille aikuiskasvatus tarjoaa edelleen paljon tukittavaa, puhumattakaan kasvatustieteellisen peruskoulutuksen saanneille aikuisdidaktisista ongelmista kiinnostuneille. Kun katselee viime vuosina kasvatus- ja

yhteiskuntatieteellisillä laitoksilla valmistuneitten gradujen ja tutkimusten luetteloita, niin havaitsee, että aikuiskasvatukselliset aiheet ovat niissä jatkuvasti lisääntyneet. Aikuiskasvatus tarjoaakin mielenkiintoisen tutkimuskentän monen eri tieteenalan näkökulmasta. Tätä mielenkiinnon ja harrastuksen heräämistä olisi edelleen kannustettava. Alasta kiinnostuneille eri tieteenalojen edustajille olisi luotava mahdollisuudet jatkaa edelleen aloittamallaan tutkimussuunnalla. Aikuiskasvatuksen tutkimuksen kehittäminen tällä tavalla on tietysti sikäli hankalaa, että useimmista yliopistoista puuttuu alan asiantuntemus, mutta kokemusten karttuessa ja tieteellisen keskustelun laajetessa yliopistojen välillä tutkimuksen tasokin varmasti vahitellen kohoaa.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen kehittäminen edellyttää Nummisen mukaan toisaalta yhteistyön parantamista kasvatustieteen ja muiden tieteenalojen — lähinnä yhteiskuntatieteiden kanssa sekä toisaalta ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Hän kysyy, onko ollut oikein organisoida kasvatustieteellinen tutkimus ja opetus omiksi pieniksi ja suppeiksi tiedekunnikseen ja osastokseen. Tähän on helppo vastata — ei ole. Ratkaisevaa ei niinkään ole koko, vaan se että näistä tiedekunnista on muodostunut tieteellisiä umpioita, joilla on vain vähän yhteyksiä yliopistojen muiden tiedekuntien ja laitosten kanssa. Lähinnä tällaista yhteistyötä tarvittaisiin juuri yhteiskuntatieteellisten tiedekuntien ja niiden laitosten välillä. Tämä eristäytyminen on ilmennyt kasvatustieteellisten tiedekuntien sisällä pikkupoliitikointina ja tieteellisenä paikallaanpolkemisena. Niissä yliopistoissa ja korkeakouluissa, joissa suhteet muihin tiedelaitoksiin ovat olleet paremmat, ei tällaista kehitystä ole nähtävissä.

Kun tutkinnonuudistus toteutettiin, puhuttiin kauniisti tiedekuntien välisestä yhteistyöstä. Tutkinnonuudistuksen jopa todettiin vaativan tämän yhteistyön paranemista. Näin ei ole käynyt, vaan päinvastoin. Vaikka yhteistyö toimii sentään jollain lailla opetuksen järjestelyjen osalta, niin tutkimuksen osalta se on lähes täysin loppunut. Nykyisin tutkimusasioiden käsittely tapahtuu yleensä oman laitoksen ja tiedekunnan piirissä. Tämä on selvästi kaventanut ja latistanut tutkimusnäkökulmaa. Olisi todella aika avata ovia uusille ajatuksille ja todelliselle tieteelliselle ja tieteidenväliselle keskustelulle.

Mitä tulee yhteyksien avaamiseen yhteiskuntaan — sen työelämään ja muuhun toimintaan — on todettava, että siinäkin on toki parantamisen varaa. Tämän yhteistyön kehittämisestä hyötyisi varmasti sekä alan opetus, tutkimus että käytännön toimintakin. Siinä on kuitenkin aina muistettava molempia eri osapuolien erityisintressit, tutkijoilla tieteen ja käytännön kouluttajilla käytännön kehittämiseen liittyvät tavoitteet. Nämä intressit eivät oikein ymmärrettyinä ole toisilleen vastakkaisia, mutta jos henkilöt eivät tunne toistensa työn merkitystä, niin ne voidaan kokea siten. Yhteisen kielen löytäminen on usein hankalaa, mutta sitä täytyy yrittää, sillä ongelmat alkavat olla sellaisia, että niiden ratkaisemisessa tarvitaan yhä enenevässä määrin myös tutkimusta.

Jukka Tuomisto

Opetustapahtuman tutkimus aikuiskasvatuksessa

Joitakin ensi yrityksiä ja niiden tuloksia¹

Siebert, Horst, 1983. Opetustapahtuman tutkimus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatus 3, 4, 148—154. — Artikkelin on katsaus Saksan liittotasavallassa suoritettuihin opetustapahtumaan kohdistuneisiin tutkimuksiin. Artikkelissa käsitellään tekijöitä, jotka ovat olleet syinä tutkimusten epäonnistumisiin ja tulosten vähämerkityksellisyyteen erityisesti käytännön aikuiskasvatuksen kannalta. Lopuksi esitellään aikuisopetuksen tutkimustuloksia sekä toimenpiteitä, joilla tutkimusten toteutusta voidaan kehittää.

Usein on valitettu sitä, ettei aikuiskasvatuksessa ole olemassa riittävästi luotettavaa tietoa opetustapahtumasta, eikä varsinkaan itse opetus- ja oppimisprosesseista. Monet yritykset koota tätä tietoa ovat jääneet suhteellisen tuloksettomiksi. Tiedon puutteeseen on useitakin syitä. Opetuksen tutkiminen on tuskin mahdollista jos se tapahtuu erillään siitä, mitä opetuksessa todella tapahtuu; opetuksen havainnointi on siis tarpeen. Tämä havainnointi voi toteutua joko siten, että tutkijat itse osallistuvat opetukseen tai siten, että tutkitaan audiovisuaalisesti taltioitua opetusta. Kummassakin tapauksessa tutkimus vaikuttaa opetustilanteeseen ja aiheuttaa siinä muutosta. Näin käy tietenkin myös havainnoitaessa opetusta kouluissa; aikuiskasvatuksessa vaikutus saattaa olla vielä merkittävämpi, sillä sekä henkilökunta että opiskelijat osallistuvat opetukseen ”vapaaehtoisesti” ja useat heistä suhtautuvat havainnointiin epäilevästi, koska heillä on ollut kielteisiä kokemuksia kontrollista työpaikallaan tai, kun kyseessä on päätoiminen henkilökunta, harjoitteluaikanaan. Havainnointiin suhtaudutaan tällä tavoin erityisesti silloin kun ei tiedetä, keitä havainnoijat ovat, mitä havainnoidaan ja mihin tarkoitukseen saatua aineistoa tutkimuksessa käytetään. Aikuisoppilaitosten johto ei voi myöskään ottaa sitä ris-

kiä, että havainnointi aiheuttaa suhteettoman paljon häiriötä, koska se saattaa johtaa opiskelijamäärän vähenemiseen tutkimuksen kohteena olevalla kurssilla. Niin kauan kuin aikuisoppilaitokset toimivat toisiinsa nähden kilpailuasemassa, ne ovat myöskin taipuvaisia pelkäämään, että havainnointi tuo mahdollisesti mukanaan epäedullisia tutkimustuloksia ja ne voivat vaikuttaa kielteisesti aikuiskasvatusviranomaisiin. Niin kauan kuin aikuiskasvatusta ei ole organisoitu julkisen kasvatusjärjestelmän yhdeksi osaksi, tämän koulutussektorin täytyy jatkuvasti osoittaa olevansa sekä tarpeellinen että tehokas — ja on myönnettävä, että viime aikoina sama vaatimus on koskenut myös koulujärjestelmää. Tässä mielessä tutkimuskohde on siis varsin vaikea ja arkaluontoinen. Aikuiskasvatusta on yhä vaikeampi ja vaikeampi päästä tutkimaan, koska sen parissa työskentelevät ovat omaksuneet itsensä ammatin harjoittajina korostuneesti sellaisen käsityksen, jonka mukaan heidän on puolustettava omia tutkimuksen vastaisia intressejään tai julistettava tutkimus ko. alan kannalta epäolennaiseksi (vrt. Tietgens 1977, 12).

Monien aikuiskasvattajien haluttomuus sallia antamansa opetuksen havainnointi tai edes käsitellä siihen liittyviä kysymyksiä perustuu usein huonoihin kokemuksiin tutkijaryhmistä ja yksittäisistä tutkijoista. Länsi-Saksan opistopäivillä 1976 keskusteltiin yhteistyön ja kommunikaation epäonnistumisista.

¹Julkaistu vuonna 1981 englanninkielisenä eripainoksena Saksan Liittotasavallassa Institute for Scientific Co-Operation -toimesta.

- Tällöin kävi ilmi, että
- useat laitokset ja organisaatiot katsovat, että niillä on liiaksi työtä lomakkeista ja kyselyistä, että
 - tutkimuksen alullepanijoista, lähtökohdista ja päämääristä ei useinkaan olla selvillä,
 - kysymykset ovat usein luonteeltaan sellaisia, että niillä tuntuu olevan vain vähän merkitystä itse kasvatuskäytännössä,
 - on varsin harvinaista, että tutkimus on suunniteltu (tai ongelmanasettelu suoritettu) yhteistyössä aikuiskasvatustutkijain kanssa
 - tutkijoita näyttää kiinnostavan varsin vähän, millaisissa olosuhteissa itse opetustyö tapahtuu,
 - monet kyselykaavakkeet ja projektisuunnitelmat osoittavat huonoa aikuiskasvatustutkimusympäristön tuntemusta
 - tutkittavien ongelmien monitahoisuudesta johtuen eivät 'kyllä' ja 'ei' riitä vastausvaihtoehdoiksi,
 - usein aikuiskasvatuksen piirissä työskentelevät ja heidän oppilaansa pakotetaan rooliin, jossa heidän ainoa tehtävänsä tutkimuskohteina on vahvistaa tutkijoiden oletusten paikkansapitävyys,
 - tutkimuksen anonymistista välineestä, kyselylomakkeesta, ei pidetä,
 - saatua tietoa tutkittaessa huomio kiintyy vain harvoin niihin todellisiin olosuhteisiin, joissa opetus tapahtuu ja sen institutionaaliseen viitekehukseen; sen sijaan opetusta mitataan shemaattisesti ihannenorkein,
 - tutkimuksen tulokset saatetaan harvoin asianomaisten laitosten tietoon tai sitten ne julkaisetaan manereja vilisevällä tieteellisellä slangilla, mistä on seurauksena, että aikuiskasvatuksen parissa työskentelevät kokevat joutuneensa vain palvelemaan tutkijoiden omaa urakehitystä,
 - tutkimuksia ei koordinoita ja tästä johtuen monet ongelmat otetaan esille useaan kertaan,
 - valtaosa tutkimuksista pyrkii käsittelemään kasvatuksen 'heikkoja kohtia', jotka jo ovat sen piirissä työskentelevien tiedossa — ja he puolestaan eivät välttämättä ole kiinnostuneita näiden 'heikkojen kohtien' tuomisesta julkisuuteen,
 - useat tutkimusprojektit ovat niin kalliita, että esitettävien tulosten on oltava vaikuttavia kaiken uhalla, jopa senkin ettei niillä ole juurikaan arvoa käytännön kannalta.

Tekemäni kansalaisopistojen (Volkshochschule) opettajien haastattelut vahvistavat sen, ettei tutkijoiden ja aikuiskasvatustutkijain väliselle luottamukselle ja solidaarisuudelle ole luotu perustaa. Useinkaan ei luoteta siihen, että molemmat osapuolet olisivat kiinnostuneita kehittämään kasvatusta tässä ja nyt sen 'asiakkaiden' parhaaksi. "Monenlaisten eri kokemusten vuoksi aikuisopiskelijoiden parissa suoritettavaa kyselytutkimusta tai heidän havainnointiaan tuetaan vain, kun sen valmistelu ja toteutus tapahtuu yhdessä opettajakunnan kanssa ja se nivelletään kyseisen kurssin omak-

sumaan kasvatuskäsitykseen." (Schäffner 1977, 191) Tutkimuksen suunnittelua yksissä tuumin on yritetty monta kertaa. Se, että tällöin on usein epäonnistuttu, ei ole johtunut hallittomuudesta toimia yhteistyössä vaan siitä, että aikuiskasvatustutkijalla on ollut riittämättömästi aikaa ja että keskimääräisessä viestinnässä on esiintynyt ongelmia.

Muut opetuksen tutkimukseen liittyvät vaikeudet aiheutuvat aikuiskasvatustieteen kehityksestä ja nykytilasta. Tutkimuksella ei ole sellaista perinnettä, jonka pohjalta se voisi toimia edelleen, vaikka kouluopetuksen tutkimuksen juuret ovat löydettävissä jo 18. vuosisadalta. Muistakaan maista ei löydy juuri lainkaan sellaisia tutkimusprojekteja, joista voitaisiin ottaa käyttöön sopivia menetelmiä; N.L. Gage'n laajassa kasvatustutkimuksen käsikirjassa puhutaan tuskin ollenkaan aikuiskasvatustutkimuksesta. Kouluopetustutkimuksessa käytettävien menetelmien soveltaminen on mahdollista vain rajoitetusti siitä syystä, että valtaosa tehdyistä tutkimuksista — joita useimmat ovat amerikkalaisia — lähtee liikkeelle opettaja-oppilassuhteesta ja pohjautuu ärsyke/reaktio-oppimiskäsitykseen. Lisäksi usein riittävän objektiiviset, luotettavat ja pätevätkin havainnointikeinot kykenevät kartoittamaan vain sellaisia yksiselitteisiä, irrallisia, yksittäisiä ilmiöitä kuin esim. 'opettajan hymy'. Voidaksemme ottaa tutkimuksen piiriin sellaisia vaikeita asiakokonaisuuksia kuin motivaatio tai jonkin tietyn toimenpiteen merkitys käytännön opetustyössä me tarvitsisimme kuitenkin parempia havainnoinnin kategorioita ja välineitä. Itse asiassa ainoastaan hyvin harvoissa tapauksissa opetuksen havainnointi täyttää vaatimuksen, että sen tulee olla opetuksen sisällön kannalta relevanttia.

Tähän saakka aikuiskasvatuksen empiiristä tutkimusta ovat suorittaneet ensi sijassa sosiologit ja psykologit. Ne harvat kasvatustieteilijät, jotka 1960-luvulla harjoittivat aikuiskasvatukseen liittyvää tutkimus- ja opetustoimintaa, eivät olleet muista velvoitteistaan johtuen kykeneviä tarttumaan aikaavievään opetustutkimukseen. Niissä tapauksissa, joissa havainnointia on suoritettu, se on tapahtunut yleensä sosiaalipsykologian tai ryhmädynamiikan näkökulmasta. Valtaosa suoritetuista tutkimuksista on intekratioanalyysjä. Opetuksen ja oppimisen sisältöön liittyviä ongelmia on laiminlyöty sillä seurauksella, että jo saaduista tutkimustuloksista on vain vähän hyötyä, opetusmenetelmien suunnittelussa. "Jos suunniteltuun avuksi etsitään empiiristä tietoa, sitä on saatavissa pääasiassa joko sosiobiografisen ai-

neiston tai työntekijän työtilanteen kuvausten muodossa. Tämä tieto ei kuitenkaan liity oppimisprosessiin eikä siihen, mitä muutoksia tietosisällössä tapahtuu, kun se välitetään opiskelijalle.” (Tietgens 1977, 19)

Iskulause ”suunta kohti realismia” ei siis merkitse samaa aikuiskasvatuksessa kuin kouluopetuksessa. Jälkimmäisessä se on tarkoittanut tutkimusmenetelmän ja tieteellisen teorian kohdalla siirtymistä tulkinnallisuudesta empiirisyteen, ”pedagogiikasta kasvatustieteeksi” (Brezinka); aikuiskasvatuksesta em. iskulause viittaa pikemminkin yleisen koulutuspolitiikan mukaisen organisoidun ja ammatillisesti relevantin opiskelun lisääntymiseen suuntaviivojen mukaisesti eikä niinkään mihinkään opetusmenetelmien merkittävään empiiriseen tutkimiseen. Kasvatustutkimuksen osana toteutettu evaluaatio- ja tehokkuustutkimukseen ei ole poistanut tätä puutetta, sillä ei ole pystytty luotettavasti osoittamaan, tulevatko yhteiskunnallista koulutusta antavien oppilaitosten opiskelijat kriittisemmäksi ja itsekriittisemmäksi, vai vahvistuvatko heidän omat ennakoasenteensa entisestäään.

Vielä muutama vuosi sitten katsottiin yleisesti, että aikuiskasvatustutkimuksessa tulisi antaa etusija opetustutkimukselle. Sittemmin on kuitenkin lisääntyvässä määrin esiintynyt näkemyksiä, joiden mukaan aikuiskasvatuksen yhteiskunnallis-taloudellisiin puitteisiin ja kulttuurellisiin puitteisiin liittyvän tutkimuksen tulisi olla ensisijalla samalla kun on todettu, että jokainen opetus-oppimisprosessien yksityiskohtainen erittely jättää huomiotta kysymyksen kasvatuksen yhteiskunnallisesta tehtävästä ja merkityksestä.

Aikuisopetustutkimuksen menetelmiä ja tuloksia

Opetustutkimuksen piiriin kuuluviksi katsotaan tässä sellaiset tutkimukset, jotka kokoaavat, erittelevät ja arvioivat aikuisten opetus-oppimisprosesseja käyttäen apunaan erilaisia havainnointimenetelmiä, arviointiasteikkoja, sisällönanalyysyjä tai koejärjestelyjä. Seuraavassa esimerkkejä näitä menetelmiä käyttävisistä tutkimuksista.

Tällä tutkimusalueella eniten käytetty tiedonhankintatapa on kirjalliset kyselyt osallistujille, koska vastausten käsittely on suhteellisen ongelmatonta. Menetelmän häittänä on se, että kysymykset määräävät usein jo ennalta vastausten sisällön ja että ei olla tekemisissä itse opetuksen, vaan opiskelijoiden siitä muodos-

taman tulkinnan kanssa. Toisaalta voidaan myös todeta, että tietyille kursseille osallistuvien opiskelijoiden subjektiivinen näkemys kurssistaan on aivan yhtä huomionarvoinen kuin niin sanotuina objektiivisin menetelmin kurssin etenemisestä saatavat tiedot. Sillä, onko luennoitsija opiskelijan mielestä ystävällinen vai ei, on merkitystä hänen tulevalle opiskelulleen kyseisellä kurssilla riippumatta siitä, onko hänen saamansa vaikutelma perusteltu vai ei.

Tällaisten opiskelijoihin kohdistuneiden kyselyjen tuloksia julkaistaan usein, kun taas systemaattiseen havainnointiin perustuvia tutkimusraportteja on tuskin lainkaan saatavissa. *Havainnointia* suoritetaan aika ajoin, mutta on ilmeistä, että sen tulokset vain harvoin ovat julkaisukelpoisia tai sellaisia, että niiden paikkansapitävyys olisi edes osin vahvistettu, mikä puolestaan johtuu edellä kuvatuista vaikeuksista. Vaikka on olemassa huomattava määrä vuorovaikutusongelmia ja ryhmäprosesseja käsittelevää kirjallisuutta, vastaavat empiiriset tutkimukset ovat harvalukuisia. Melko ongelmatonta on sellainen havainnointi, joka pyrkii ainoastaan tuottamaan sosiogrammoja ja kuvauksia opetuksessa mukana olevista. Niin pian kuin opetuksen sisältöä pyritään muistiin merkitsemisen ohella myös luokittelemaan, herää kysymys asianmukaisista kategorioista, joiden tulee olla yhtäpitäviä (eli selkeästi yhdellä ja samalla tasolla), joiden tulee myös olla siten operationalisoituja, että ne ovat yksittäisinä tunnistettavissa, ja joiden tulee olla luotettavia, valideja ja objektiivisia jne. Lisäksi havainnointijärjestelyn tulee olla toteutuskelppoinen ja itse havainnoinnin tulee tapahtua niin, että se aiheuttaa opetukselle niin vähän häiriötä kuin mahdollista.

Havainnointimenetelmä, joka (aistihavainnoinnin valikoivuuden kielteisistä vaikutuksista huolimatta) mahdollisimman objektiivisesti pyrkii merkitsemään muistiin opiskeluryhmissä tapahtuvan kuuloon perustuvan ja non-verbaalisen kommunikaation, tulisi selvästi erottaa sellaisista *arviointimenetelmistä*, joissa tulokset arvioidaan jälkikäteen mittausasteikon avulla ja se siis perustuu harkintaan tai spontaaniin vaikutelmapohjaiseen uudelleenarviointiin. ”Jos vaikutelma-asteikkoihin perustuvia menettelytapoja käytetään, on selvää, että arvioija on itse mittaväline, jos taas havainnointimenetelmä on käytössä, kysymys on luokittelujärjestelmästä havainnointia koskavine ohjeineen.” (Schelten 1976, 198) Koska tuskin on mahdollista luoda henkilöidenvälisiä tarkistusjärjestelmää, monet empiirikot suhtautuvat tällaisiin arviointimenetelmiin epäil-

len ja niitä käytetään harvoin ainoana tutkimusmenetelmänä. Useimmiten niiden tehtävänä on täydentää havainnointia ja kyselytutkimusta. Edelleen voidaan erottaa toisistaan sellainen tutkimus, jossa havainnoija itse suorittaa arvioinnin ja sellainen, jossa joko opiskelijat tai opettajat täyttävät asteikot.

Havainnoinnin tapahtuessa luokassa, tutkijan täytyy omata huomattavasti identifiointija järjestelykykyä. Hän ei koskaan kykene ottamaan talteen ”aitoa todellisuutta” vaan ainoastaan omat havaintonsa siitä, mitä tapahtuu. Hänen päätelmiään voidaan tuskin alistaa henkilöidenväliseen tarkistukseen, koska se, mistä hän on havaintonsa tehnyt, ei ole toistettavissa. Tähän liittyvät ongelmat häviävät osittain silloin, kun opetusyksiköitä äänitetään nauhalle tai kuvataan videokasetille. Tällöinkin otokset edustavat vain yhtä tiettyä näkökulmaa, mutta ne voidaan evaluoida useammin kuin kerran ja myös eri henkilöiden toimesta. Tämä menetelmä mahdollistaa erityisesti opetusotosten sisällön erittelyn. Jo edellä kävi ilmi, että vain harvoin ääninauhoja ja videokasetteja voidaan valmistaa kansalaisopistoissa ja muissa vastaavankaltaisissa laitoksissa.

Opetustutkimuksen kaikkein kallein muoto on tavallisesti *kokeellinen testaus*. Tällä en tarkoita niinkään behaviorististyyppistä laboratoriotutkimusta, joka on yleisessä käytössä luonnontieteissä, mutta tuskin toteutettavissa saksalaisen aikuiskasvatuksen piirissä, vaan pikemminkin kvasiempiirisiä malliseminaareja arkipäivän olosuhteissa, joissa kuitenkin voidaan verrata toisiinsa testi- ja kontrolliryhmiä opetusmenetelmien eri muuttujien vaikutuksen todentamiseksi.

Opetus- ja oppimisprosessit aikuiskasvatuksessa

Seuraavassa tarkastellaan yksityiskohtaisesti erästä monivaiheista projektia, jonka organisoivat Niedersachsenin pedagogisen korkeakoulun Hannoverin osaston (nyk. Hannoverin yliopisto) aikuiskasvatuksen professori. Tutkijaryhmä koostui professorin kuudesta kollegasta ja tutkimusaiheena olivat ne humanististen aineiden ja yhteiskuntatieteiden kurssit, jotka sopivat nimikkeen ’yhteiskunnallis-kulttuurinen’ aikuiskasvatukseen alle. Opetus- ja oppimisprosessien tutkimista varten asetettiin seuraavat kriteerit:

Opetus-oppimistutkimuksen oli määrä:

1. tutkia opetus-oppimisprosesseja luokkaopetus-tilanteessa

2. ottaa huomioon ja kytkeä toisiinsa opettajien ja oppilaiden ominaisuudet ja toiminnot
3. tulkita opetus- ja oppimisprosessissa esiintyviä yksilöllisiä eroja, joita havaitaan erilaisten luonteenpiirteiden omaavien henkilöiden välillä
4. pyrkiä ymmärtämään, mitkä ovat opetus-oppimisprosesseissa toisaalta niiden affektiiviset ja toisaalta kognitiiviset tekijät
5. ottaa mukaan tarkasteluun opetuksen sisältö
6. antaa lisävalaistusta opetusmuuttujien interaktiovaikutuksista
7. tutkia opetusta prosessina
8. ja hakea sille pohjaa teorioista
9. pyrkiä korkeatasoiseen empiiriseen metodologiaan
10. pohtia, mitä käytännön merkitystä opetukselle tuloksilla voisi olla.

Tällainen tutkimus vaatii useiden tutkimusmenetelmien yhdistämistä, koska yhden menetelmän avulla tuskin saadaan tuloksia minkään alan opetuksessa. Niinpä esimerkiksi yhden ihmisen opetuskäyttäytymisen havainnointi ei itsessään ole paljastavaa. Se on sitä vain suhteessa opiskelijoiden tyytyväisyyteen tai edistymiseen ja ne on puolestaan mitattava kyselykaavakkeen tai testin avulla. Sille, mitä havainnoidaan, voidaan yleensä antaa enemmän kuin yksi tulkinta, siksi — jos halutaan saada mahdollisimman selkeitä selityksiä — lisätiedot ovat tarpeen. Esimerkiksi jos päämääränä on vain laatia luettelomainen kuvaus opetus-oppimisprosesseista, täytyy jo ennen tutkimussuunnitelman tekemistä olla olemassa tietty teoreettinen perusta esitettävälle kysymyksille ja tietoa tuottavalle tutkimusintressille. Tässä nimenomaisessa tutkimuksessa pääasiallinen tavoite oli tutkia opiskelijoiden osallistumista opetusmenetelmiä koskevaan päätöksentekoon.

Useista havainnointitavoista ja kyselymenetelmistä käsitellään tässä vain ”proseduuripöytäkirjaa”. Kaikki sekä opettajien että opiskelijoiden puhumalla ilmaisemat lausumat luokiteltiin muutamaksi laajaksi kategoriaksi siten, että huomio kohdistui enemmänkin kyseisten lausumien didaktiseen kuin sosiaalipsykologiseen funktioon. Tällä proseduuripöytäkirjalla pyrittiin erityisesti osoittamaan, missä määrin opiskelijat ottivat osaa kurssin läpiviemiseen; tästä johtuen tehtiin myös ero oppiainetta ja menettelytapoja koskevien lausumien välillä. Useimpien kouluopetustutkimusten voidaan todeta havainnointimalleissaan ryhmittävän opettajien ilmaisuksi ’virikekategorioihin’ (kysymykset, ohjanta) ja oppilaiden kuuluviksi ’reaktiokategorioihin’ (vastaukset, tottelevaisuus, reagointi, ärsykeisiin). Tutkimuksessamme käytettiin kuitenkin samoja ka-

tegorioita sekä opettajien että oppilaiden kohdalla, jottemme heti alun alkaen olisi sulkenet pois mahdollista roolienvaihtoa opettajan ja opetettavan välillä.

Pitkään kestäneen alustavan testauksen jälkeen muodostimme kahdeksan kategorian, joihin miltei kaikki lausumat mahtuvat ja jotka ovat osoittautuneet suhteellisen objektiivisiksi ja luotettaviksi. Yhteensä 120 yksiköstä luokanopetusta kirjattiin muistiin 11608 lausumaa (mikä merkitsee keskimäärin 97,5 lausumaa jokaista 90 minuutin pituista periodia kohti) ja nämä lausumat jakautuivat kahdeksaan kategoriaan seuraavalla tavalla:

Oppiaineeseen liittyvät

Informaatio (I.N.F.) 33,5 %
Tulkinta (I.N.T.) 31,9 %
Tietoa haluava kysymys (Q) 10,8 %
Tulkintaa kaipaava kysymys (QT) 7,1 %

Menettelytapoihin liittyvät

Virike (S) 6,9 %
Vahvistus (C) 6,5 %
Toisto (R) 1,6 %
Yhteenveto (SU) 1,5 %

Havainnoijan tuli lausumien luokittelun ohella myös identifioida puhuja numeroimalla oppilaat koodein $T_1 - T_8$ heidän istumapaikastaan riippuen. (Koska opiskelijat kuitenkin usein vaihtoivat paikkaansa, tietyn opiskelijan koko kurssia koskevan osallistumisen rekonstruointi oli mahdollista vain poikkeustapauksissa). Edelleen havainnoijan tuli arvioida lausumien kesto. Pöytäkirjan sivun yhden sarakkeen oli määrä merkitä 30 sekuntia.

Pöytäkirjan merkinnöistä käy ilmi yksittäisen tunnin ja jopa koko kurssin kulku. Havaittiin, että jokaisella opettajalla oli oma suhteellisen muuttumaton tapansa hoitaa iltaopetuksensa; niinpä riittikin yleensä, että havainnoitiin vain kolmea opetusyksikköä kultakin kurssilta. Edelleen havaittiin, että enemmistö opettajista puhuu useammin ja pidempään kuin kaikki opiskelijat yhteensä ja että valtaosa henkilökunnan jäsenistä pitää itseään asiantuntijoina. Useimpien opiskelijoiden ensisijainen kiinnostuksen kohde on tiedonhankinta, sillä enemmistö heidän tekemistään kysymyksistä pyrkii hankkimaan tietoa, kun taas opettajat halusivat mieluummin saada opiskelijat pohtimaan oppiainetta ja käyttävät siinä apunaan tulkinnallisia kysymyksiä. Opiskelijoilla on tuskin osaa siihen millä tavoin tunti etenee: useimmat virike- ja vahvistuslausumat tulevat opettajalta. Vain hyvin harvoin ryhmässä tapahtuu keskustelua ilman opettajan minkäänlaista puuttumista siihen; yleensä oppilaan lausumaa seuraa opettajan kannanotto.

Eri kurssien vertailu on usein mielenkiintoisempaa kuin tällaiset keskiarvot; on mahdollista erottaa tyyppillisiä kurssiprofiileja. On kuitenkin myönnettävä, että nämä tiedot tuottavat opetusmenetelmien kannalta relevantteja johtopäätöksiä vain, jos niitä täydentävät muut havainnoidun käyttäytymisen syitä ja tarkoitusperä koskevat tosiasiat. Havainnoinnin tulokset antavat aiheen olettaa, että monet opettajat jättävät huomiotta opiskelijoiden piilevän kiinnostuksen osallistumiseen. Kyselytekniikka on kuitenkin kyennyt paljastamaan opiskelijoiden keskuudessa monenlaista ja osin ambivalenttiakin suhtautumista siihen, että opiskelijalla olisi sananvaltaa päätettäessä hänen opintojensa luonteesta. Naiset, vanhemmat henkilöt ja vähän kouluja käyneet opiskelijat pelkäävät, että itsensä ilmaisussa heitä taitavammat nuoremmat opiskelijat dominoisivat heitä ja niinpä he odottavat opettajan ajavan heidän etuaan. Toisaalta havainnoinnin kautta saadun tiedon vertaaminen kyselytuloksiin paljastaa, että keskiarvoa suurempi määrä opiskelijoita oli tyytyväisiä useampiin sellaisiin kursseihin, joilla etenemiseen liittyviä lausumia saatettiin usein merkitä muistiin.

Kaikki tutkimustulokset eivät ole vielä saatavissa. Monia tulkintoja ei ole riittävässä määrin tarkistettu empiirisesti. Useissa kohdin muiden tutkimusten tulokset saivat lisätukea, esimerkiksi: opettajakunnan opetusaineeseen suuntautuva orientoitumistapa iltakursseilla; palautteen antamista ja sellaisten keinojen käyttöä, joilla opintojen eteneminen voidaan varmistaa, lyötiin laimin; sen ajan kestoa aliarvioitiin, jonka opettajakunta käyttää luokalle puhumiseen; miellyttävän, painostuksesta vapaan ilmapiirin luomista vähäteltiin eritoten sellaisilla kurssilla, joihin ei kuulu kokeita; teknisten apuvälineiden tai aktivoivien työtapojen, kuten roolileikin ja case study-tyypin erittelyn, vähäinen käyttö; opitun soveltaminen opiskelijoiden elämän eri toimintoihin oli melko harvinaista; useimpien opiskelijoiden, erityisesti vanhempien henkilöiden, naisten ja varhain päätoimisen opiskelun lopettaneiden hämmästyttävän suuri tyytyväisyys; vanhempien opiskelijoiden huomattavan suuri takertuminen opettajakuntaan; yhteisöön liittyvien emotionaalisten tarpeiden suuri merkitys; opintojen tavoitteita koskevan keskustelun kokeminen pelkkänä rituaalina; ja negatiivinen korrelaatio välitetyn tosiasiatiedon ja opintomenestyksen välillä.

Toiset tulokset olivat odottamattomia. Esimerkiksi kun vain vähän koulutusta saaneiden

opiskelijoiden joukossa alunpitäen vallinneet osallistumisesteet oli voitettu, heidän osallistumisensa oli säännöllisempää ja he valmistuivat intensiivisemmin kurssitapahtumiin kuin oli laita pitkälle koulutettujen kohdalla. Vähän koulutusta saaneet opiskelijat tarkistivat ja korjasivat näkemyksiään useammin kuin pitkälle koulutetut. Vaikka kaikkien opiskelijoiden akvitoituminen on toivottavaa, osallistumisen ja toisaalta tyytyväisyyden ja koetun opintomenestyksen välillä ei havaittu positiivista korrelaatiota. Vaikkakin monet kysymykset kaipaavat vielä selvitystä, oli mahdollista vahvistaa koerjärjestelyjen avulla ja muutamain varauksin se hypoteesi, että keskustelu opintotavoitteista sekä niiden formulointi ja luokitus parantavat oppimista ja lisäävät tyytyväisyyttä kurssiin. Siihen ovatko opiskelijat oppineet ja miten tämä tutkimus ei anna lopullista vastausta, koska oppimisprosessit eivät ole havainnoitavissa. Korkeintaan havainnointi voi kirjata osoituksia menestyksekkäistä opintosuorituksista. Tämän kysymyksen selvittäminen vaatiikin lisätutkimusta. Mitä hyötyä on muodollisesta oppimisesta aloilla, joilla käytännön tehtävät ovat etusijalla? Mitä etua on kokemusten pohdinnasta tai informaation jakamisesta? Milloin on mahdollista ja paikallaan oppia keksimisen kautta ja milloin älyllisen vastaanottamisen kautta?

Kysymykseen, auttavatko nämä tutkimukset meitä osaltaan uudistamaan opetusmenetelmiä, ei voida antaa yleispätevää vastausta; sen saaminen edellyttää tehokkuuteen kohdistuvien lisäkontrollitutkimusten suorittamista. Voidaan otaksua ettei juuri kukaan opettaja muuta käyttäytymistään nämä tutkimustulokset luettuaan tai edes suhtautumistaan aikuisopetukseen. Tutkimuksen vaikutus kohdistuu-kin käytännössä erityisesti siinä aktiivisesti mukana olleisiin henkilöihin, joiden kanssa yhdessä tulokset on tulkittu. Tällaiseen yhteistyöhön pääsimme asiasta kiinnostuneiden kollegojen kanssa aika ajoin, sitä ei kuitenkaan tapahtunut suuressa mittakaavassa.

Näiden tutkimusten jatkoa suunnitellessamme yritämme kiinnittää huomiotamme pedagogista toimintatutkimusta koskevaan keskusteluun; näiden ensi yritysten olisi löydettävä tiensä myös aikuiskasvatustutkimuksen piiriin. Epäilemättä klassilliseen empiiriseen tutkimukseen kohdistuva kritiikki pätee — muutamain varauksin — myös meidän tapaukssamme. Jotkut kyseisistä puutteista ja vioista tullaan poistamaan tutkimukseemme liittyvällä projektilla, joka pyrkii yhdistämään tutkimuksen oppimiseen ja opetussuunnitelmaan:

1. Tähän saakka kysymysten ja havainnoinnin kohteena ovat olleet opiskelijat, joiden kohdalla socialisaatio-odotukset ovat suhteellisen myönteiset. Lähestyttävien henkilöiden piiriä tullaan laajentamaan.

a) Mukaan otetaan kasvatuksellisesti muita heikommassa asemassa olevia ja heitä koskevat erityisjärjestelyt, ts. keskiasteen koulutuksen päättämiseen valmentavat kurssit ja opintovaiheiden aikana pidettävät seminaarit.

b) Lisäksi henkilöiltä, jotka eivät osallistu aikuiskoulutukseen, tullaan kysymään, miksi he eivät osallistu.

Ilmeisesti tällä tavoin on mahdollista ymmärtää oppimiskäyttäytymisen yhteiskunnallistaloudelliset ja -kulttuurilliset determinantit tarkemmin kuin mitä ensimmäisessä projektissamme tapahtui ja myös tulkita asianmukaisemmin kursien havainnoinnin kautta saatua tietoa.

2. Standardoituja kirjallisia kysymyksiä ja standardoitua havainnointia täydennetään haastatteluin ja oppiainetta koskevin pöytäkirjamerkinnoin. Yrityksemme rekonstruoida saamastamme aineistosta yksilöllisiä oppimisprofioleja ja -prosesseja oli varsin kallista ja onnistui vain osittain, koska käyttäytymismallien selittäminen ei yleensä ollut mahdollista ilman keskustelua opiskelijoiden kanssa. Nyt havainnoinnin ja kyselytutkimuksen tuloksia aiotaan pohtia ja tulkita opiskelijoiden ja opettajien kanssa viivytyksettä.

3. Alustavat kyselymme oli suoritettu kursseilla, joilla opiskeltiin eri oppiaineita ja suurelta osin ne olivat taipuvaisia jättämään huomiotta opiskelijoiden kiinnostuksen oppiaineeseen. Sen sijaan nyt tullaan opiskelijoiden henkilötietoja koskevan erittelyn avulla pyrkimään siihen, että heidän ammatillisesta, poliittisesta ja yksityiselämästään saadun tiedon perusteella todetaan heidän oppimismahdollisuutensa ja -potentiaalinsa, jotka puolestaan otetaan huomioon suunniteltaessa opetusta keskiasteen koulutuksen päättämiseen valmentavilla kursseilla ja opintovapaan aikana pidettävissä seminaareissa. Samalla tulemme tutkimaan missä määrin arkipäivän tieto, kokemus ja tulkintamallit ovat tärkeitä opetukselle.

4. Käytävät keskustelut tulevat samalla auttamaan opintoneuvonnan antamisessa oppilaille ja heidän oppimisintressiensä määrittämisessä selkeästi. Tästä seuraa, että vaikutus pedagogiikan kenttään toimintatutkimuksen alalla on suora ja että haastattelijan perinteinen välimatka työhönsä katoaa. Keskusteluihin tulevat osallistumaan oppilaitosten henkilökuntaan kuuluvat ja tutkimusryhmän jäsenet.

5. Haastattelujen tuloksia tullaan käyttämään 'didaktisena raaka-aineena'; havainnoinnin tulosten evaluointi tapahtuu yhteydessä opetusprosessiin ja opetussuunnitelmakäsittelyn uudelleenarviointiin. Näin voidaan ainakin jossain määrin päästä aikaisemmille tutkimusprojekteille luonteenomaisesta opetustutkimuksen, evaluointin ja opetussuunnitelmien tarkastelun erottamisesta toisistaan.

6. Kaikissa aiemmissä tutkimuksissamme olemme keskittyneet iltaoppilaitosten kursseihin. Nyt aiomme tutkia voiko eri opiskelupaikkojen (kunnallinen elokuvateatteri, vapaa-ajanviettoon tarkoitettu motelli, ammatinvalinnanohjauskeskus) yhdistäminen luoda oppimismotivaatiota opiskelemaan tottumattomien aikuisten piirissä.
7. Joihinkin keskiasteen koulutuksen päättämiseen tähtäävien kurssien oppiaineisiin ja opintovapaan aikana pidettäviin seminaareihin kehitellään parhaillaan uusia opetussuunnitelmia, joita evaluodaan koe- ja kontrolliryhmissä. Seurauksena tästä on, että opetustutkimus on muuttumassa käytännöllisempään suuntaan, se tullaan suhteuttamaan erityisopetukseen ja tiettyihin kohderyhmiin, kuten monet aikuiskasvatuksen parissa työskentelevät oikeutetusti ovat vaatineet.
8. Ensimmäisessä projektissamme opintomenestyksen arvioivat opiskelijat. Uuden tutkimuksemme tuloksiin sisällytetään joitakin oppiaineita koskevan proseduuriarvionnin ohella myös 'tuotosevaluuatiota'. Tämän ohella kurssien lopussa pyritään sekä tutkimaan opintomenestyksen joitakin ulottuvuuksia koe- ja kontrolliryhmissä että arvioimaan keskiasteen koulutuksen päättämiseen valmentavien kurssien ja opintovapaan aikana pidettyjen kurssien pitkän aikavälin vaikutuksia ko. kurssien lopussa. Tähän mennessä ei tämän tyyppisiä tehokkuustutkimuksia liene systemaattisesti suoritettu aikuiskasvatuksen piirissä kokopäiväistä opetusta antavien koulujen ulkopuolella.

Lähteet

- Feig, R.: Motivationsstrukturen in der Erwachsenenbildung (Motivation structures in Adult Education), Bern 1972.
- Hasselhorn, M. and E. Niehuis: Politische Erwachsenenbildung in Landgemeinden (Political Education for Adults in Rural Communities), Heidelberg 1976.
- Jagenlauf, M. and H. Siebert: Die Volkshochschule im Urteil ihrer Mitarbeiter (The Folk High School as judged by its Teaching Staff), Brunswick 1970.
- Lempert, W.: Aufgaben der Berufsbildungsforschung (Tasks of Research into Vocational Education), in Zeitschrift für Pädagogie 22 (1976), pp. 57—76.
- Mader, W. and A. Weymann: Erwachsenenbildung (Adult Education), Bad Heilbrunn 1975.
- Schäffner, L.: Empirische Untersuchungen in der Erwachsenenbildung (Empirical Investigations in Adult Education), in Siebert 1977, pp. 184—208.
- Schelten, A.: Beobachtung und Rating in der Unterrichtsforschung (Observation and Rating in Research into Teaching), in Pädagogische Rundschau 30 (1976), pp. 196—200.
- Siebert, H. (ed.): Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung (Adult Education in Research and Practice), Opladen 1977.
- Siebert, H. and H. Gerl: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen (Teaching and Learning Behaviour in Adults), Brunswick 1975.
- Tietgens, H.: Forschung in der Erwachsenenbildung (Research into Adult Education), in Siebert 1977, pp. 11—28.

Havainnollistamisen perusta ja funktiot opetuksessa

Jakku-Sihvonen, Ritva, 1983. Havainnollistamisen perusta ja funktiot opetuksessa. Aikuiskasvatus 3, 4, 155–158. — Artikkelissa pyritään selvittämään havainnollistamisen perusteita nimenomaan didaktiikan kannalta. Havainnollistaminen nähdään prosessiksi, joka palvelee inhimillistä tiedostamista ja jossa ovat keskeisiä aistimukset ja ajattelu. Artikkelin lopussa korostetaan tarvetta lisätä opetuksen teknisiin apuvälineisiin kohdistuvaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa.

1. Aistimus, havainto ja ajattelu

Tiedostustoiminnassa aistimellisella havainnolla on keskeinen asema. Ilman aisteja yksilö ei saa ulkomaailmasta ainuttakaan virikettä. Aistimuksissa välittyvät asioiden ja esineiden eräiden puolien ominaisuuksia. Näiden muodostelma on tietoisuuteen muodostuva kuva. Ajatuksissaan yksilö yhdistelee aistimuksin itselleen välittyneitä kuvia joiden perusteella hänelle muodostuu havainto. Aistimellisen kuvahahmon mutkikkaampi muoto on mielle, esineen hahmon uudelleen luotu versio muistissamme. Septulin luonnehtii aistimusta näin: ”Aistimus on objektin ja subjektin vuorovaihtuksen tulos. Se on objektin ilmestymistä subjektille ja samoin kuin kaikki muutkin ilmestymät se ei ainoastaan ilmaise esineen olemusta vaan myös vääristää sitä. Ei siis ole sattuma, ettei mikään esineen olemusta valaiseva ilmiö käy yhteen olemuksen kanssa, vaan eroaa siitä. Sittemminkin tämä on ominaista aistimukselle, joka ilmentää ihmisen aistimiin vaikuttavan objektin olemusta ideaalisessa, subjektiivisessa eikä materiaalisessa muodossa. Tämän vuoksi aistimus ei voi olla esineiden kirjaimellinen, täydellinen jäljennös, tarkka peiliheijastus, vaan se on objektin joidenkin puolien ja ominaisuuksien omalaatuinen, heijastavan subjektin erikoisuuksien mukaan muuttunut reproduktio.” (Septulin 1977, 105.)

Aistimukset eivät ole kuitenkaan täydellinen kuva tiedostettavasta kohteesta. Rationaalisen toiminnan osuus aistimuksen muuttumisessa havainnoksi on tärkeä. Esim. perspektiivi on

asia, jonka kohteen havaitessamme otamme huomioon: etäällä oleva ihminen, vaikkakin hän näyttää pienemmältä ei hahmotu meille pienihmisenä, vaan rationaali toiminta tekee mahdolliseksi sen, että hahmotamme etäällä olevan pienikokoisen olennon täysikasvuisena ihmisenä.

Millaisena havainto yksilön tietoisuuteen tulee, riippuu siis olennaisesti yksilön maailmankuvasta, hänen käsitevarastostaan ja kyvystä havaita asioita. Sosiaalinen välitysprosessi, yksilöllinen tiedonmuokausprosessi ja tiedon vastaanottaminen, vaikeuttaa olennaisesti tiedon välitystä yksilöltä toiselle.

Aistimellisen ja rationaalisen toiminta yksilön tiedotusprosessissa muotoutuu yksilöllisen kehityksen myötä ja se jatkuvasti muuntuu yksilön tietoisuuden syvetessä ja laajetessa. Tämä tekee yksilöiden keskinäisen kommunikaation, myös opetustarkoituksessa tapahtuvan kommunikaation, pulmalliseksi. Lähtökohdaksi oppimisprosessia suunniteltaessa ei siis voida ottaa sellaisien aistimusten tuottamista, jotka saattavat välittyä yksilöille hyvinkin eri tavoin, vaan opetuksen ja erityisesti havainnollistamisen kannalta keskeisen ytimen muodostaa sen seikan selvittäminen, kuinka saadaan havainto yksilölle siinä muodossa, että se oikein (parhaalla mahdollisella tavalla) heijastaa ulkoista todellisuutta ja siitä yksilölle muodostuva kuva suuntaa yksilöllisen ajatuksellisen prosessin oikein. Tämän mahdollistaa se aistimellisen ja rationaalisen heijastuksen välillä oleva ero, että rationaaliset heijastukset ovat olemassa kielellisesti, ne ovat objektivoituja ja objektivoitavissa. Siksi toisen yksilön saavuttamat rationaalihavainnot ovat toisenkin yksi-

lön saavutettavissa. (Vrt. pelkistys kohta 4.1.)

Rationaalisen toiminnan luonne on nimenomaan ymmärrettävissä sen yhteydessä aistimelliseen. Aistimellinen ja rationaalinen eivät nimittäin ole tiedostuksen eri asteita, vaan ne ovat tiedostamisen toisiinsa sidoksissa olevia ja toisensa läpäiseviä momenteja. Aistimellisen ja rationaalisen ykseys tiedotusprosessissa merkitsee sitä, että ne molemmat osallistuvat tiedotusprosessiin eivätkä ”korvaa” toisiaan. Kopnin kirjoittaa ”ihminen on aistimellisesti sidoksissa ulkomaailmaan. Kaikki tietomme saavat viime kädessä alkunsa aistimuksesta ja havainnosta. Mitkään muut lähteet tai kanavat eivät yhdistä ihmistä ulkomaailmaan. Tässä ainoassa, mutta hyvin merkityksellisessä suhteessa voidaan puhua siitä, että aistimellinen edeltää ajallisesti paitsi rationaalista myös kaikenlaista inhimillistä tiedostamista”. Aistimellisen, rationaalisen ja kielellisen yhteistoiminta on ydinkysymys tarkasteltaessa havaintoa didaktisessa merkityksessä.

2. Opetettavan kohteen luonne havainnollistamisen lähtökohtana

Tarkastellessamme tiettyä kohdetta havaitsemme aistimellisten havaintojen avulla kohteessa tiettyjä ominaisuuksia. Tämä aistimelliskonkreettinen kuva asiasta välittää tietoa kohteen eräistä puolista, nimenomaan ilmiötietoa. Kuva joka muodostuu on luonteeltaan diffuusi. Siinä esineen eri puolet, ominaisuudet ja tunnusmerkit eivät ilmene sisäisissä suhteissa toisiinsa, vaan siinä yksityinen saattaa hahmottua yleisenä ja satunnainen välttämättömänä. Tästä syystä aistimelliskonkreettinen kuva ei ole riittävä. Jotta voisimme todella tiedostaa sen mikä on kohteen olemus, tarvitsemme ajatteluprosesseja, jotka siirtyvät aistimelliskonkreettisesta abstraktin ajattelun tasolle.

Tiedolla voidaan opetettavassa kohteessa katsoa olevan neljä eri aspektia, joiden tutkiminen on havainnollistamisen kannalta keskeistä. Tiedolla on ensinnäkin yhteiskunnallinen luonne, jossa on kaksi eri aspektia: tiedon muodostusprosessi ja tiedon sisältö sellaisena kuin se on käytettävissä ja olemassa. Toiseksi tiedolla on subjektiivisella tasolla samat aspektit: tiedon yksilöllinen ymmärtämisprosessi ja tiedon omaksuttava ja omaksuttu muoto. (Neigenfind 1973)

Ryhdyttäessä muovaamaan tietoinesta siihen muotoon, missä se tuottaisi oikean havainnon opiskelijassa, on siis lähdettävä siitä että elävä havainto voi tuottaa vain tietyt puolet

asiasta useimmiten epätäydellisessä luonnonmukaisessa muodossa, mutta se ei välitä sitä rationaaliala ydintä. Olemustiedon saaminen opiskelijan ajattelutoiminnan sisällöksi edellyttää, että tieto välitetään abstraktioiden avulla ja se sisältää kohteen synnyn selittävän kehityslogiikan. Havainnollistettaessa olemusta täytyy pyrkiä siihen että ”puhdistetaan” ilmiö niistä vaihtelevista ja satunnaisista yksittäisistä tekijöistä ja saatetaan oppimistyön kohteeksi siinä muodossa, että yleiset ja olennaiset yhteydet ovat opiskelijan ymmärrettävissä. Tämä edellyttää että opetuksessa operoidaan myös abstraktilla tasolla.

Havainnollistamisen kehittämisessä on siten ehdottomasti otettava lähtökohdaksi tiedon objektiivinen puoli: se miten tieto tosiasiaassa on muodostunut ja mitä se sisältönään kantaa. (Myös yksilölliset tiedon omaksumisprosessit poikkeavat ja se on otettava opetuksessa huomioon). Olipa kyse tiedonmuodostusprosessista tai omaksuttavissa olevasta tiedosta sellaisena kuin se esiintyy, on muistettava että niissä on aina kyse objektiivisen todellisuuden heijastuksesta, kuvasta joka ulkoisesta todellisuudesta on tietoisuuteen muotoutunut.

Miten sitten opittavan kohteen esittely tulisi suorittaa, jotta se suuntaisi yksilöt oikein tutustumaan opittavaan kohteeseen? Tavoitteena on tietenkin se, että opiskelija omaksuu opittavan kohteen siinä muodossa, että myöhemminkin kykenee käyttämään kyseistä tietoa oman tiedonmuodostuksensa lähteenä ja toimintansa suuntaajana. Tästä syystä on mielekästä ottaa opettamis- ja oppimistyön tavoitteeksi teoreettiseen yleistämiseen tähtäävä oppiminen. Hakkarainen kuvaa teoreettiseen yleistämiseen tähtäävää oppimistoimintaa näin:

”Teoreettisen yleistämisen tavoitteena on erottaa analysoitavan kokonaisuuden olennaiset yhteydet. Nämä yhteydet selittävät tutkittavan kohteen kokonaisuuden kaikkien muiden ominaisuuksien synnyn ja perustan. Teoreettinen yleistäminen erottaa ja pukee käsitteelliseen muotoon lähtökohtayhteydet ja suhteet... Teoreettisessa yleistämisessä etsitään tietoa siitä, miten tutkittava kokonaisuus on syntynyt.” (Hakkarainen 1980, 47)

Teoreettisen käsitteen muodostumisessa on olennaista se, että sen perustana oleva ajatteluprosessi reprodusoi opittavan kohteen (esineen, joukkojen, lainalaisuuksien) yleistä muotoa. Kohdetta tarkastellaan ajatuksellisesti niin, että kohteen olemus voi tulla esille muodostuen objektiksi, joka turvaa ajatuksellisten muutosten käyttömahdollisuuden. Teoreettinen käsite voi toimia tieteellisen tiedostuksen muotona ja välineenä ollen idealisoidun

kohteen yleistysten systeemi. Se heijastaa universaliteettia ja aineellisten objektien yleistä liikettä. (vrt Dadydow 1977, 239—244)

3. Mitä on havainnollistaminen

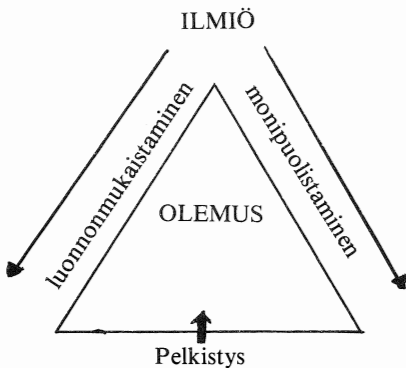
Havainnollistamisessa on olennaista yrittää kuoria esille olennainen tieto, ts. kehittää sellaisia tiedonmuodostuksen esittämis- ja opettamistapoja, jotka edistävät opiskelijan kykyä päästä kiinni olemustiedon synty- ja kehitysprosessiin. Toinen tärkeä seikka on se, miten ilmiötietoa kyetään hyödyntämään prosessissa. Ilmiötiedon havainnollistaminen tähtää usein opittavan kohteen vangitsemiseen mielenkiinnon ja tarkastelun kohteeksi, jotta oppimistyö olisi monipuolista ja perusteellista.

Havainto pedagogisessa prosessissa on tavoiteorientoitunut, sisällyksekäs ja suunnitelmallinen. Havainnot todellisuudesta ovat tiedollisen kohteen adekvaatteja heijastuksia. Se miten oikea kuva todellisuudesta heijastuu, on sidoksissa havaintoon. Opettajalla ajattelun virittäjänä oppimisprosessissa on tärkeä tehtävä. Hän esittää opettavan kohteen todellisuutta ja synnyttää uusia ajatteluprosesseja. *Havainnollistamisessa on kyse ihmisen aistitoimintojen mahdollisimman syvällisestä, tarkoituksenmukaisesta tai monipuolisesta hyväksikäytöstä rationaalisessa prosessissa.*

4. Havainnollistamisen funktiot

Havainnollistamisessa keskeistä oppiainesta pyritään saattamaan sellaiseen muotoon, että se mahdollistaa esineellistyneen kommunikation opettajan ja opiskelijan välillä. Jos tämä esineellistyminen, so. kommunikaatioproses-

Kuvio 1. Havainnollistamisen funktiot



sin kannalta olennaisimman ytimen esille saaminen, halutaan havainnollistaa, tarvitaan symbolista toimenpidettä, pelkistystä. Pelkistys pyrkii tarjoamaan lähtökohdan olemustiedon esille saamiselle opittavasta kohteesta. Luonnonmukaistaminen ja monipuolistaminen (rikastaminen) tähtää opittavan kohteen oppiaineksen elävöittämiseen tukeutuen ilmiötietoon. Kuviossa 1. on esitetty havainnollistamisen funktiot.

4.1 Pelkistys

Opettamisessa havainnollistamisen lähtökohdan muodostaa pyrkimys kirkastaa opittavan kohteen rationaali ydin opiskelijalle sellaisessa symbolisessa muodossa, että se alusta saakka johtaa opiskelijan ajatuskulun oikeaan uomaan. Tässä mielessä olemustiedon pelkistäminen muodostaa ratkaisevan tärkeän askeleen opettamisprosessissa. Pelkistys on siis havainnollistamisen erityinen tehtävä. Lähtökohdana pelkistykselle tulee olla sen seikan, että *opittavasta kohteesta on kyettävä luomaan oikea abstrahointi*, ajattelun lähtökohdaksi. Tärkeää tällöin on, että abstrahointiprosessi muodostuu opittavan kohteen määrittämisestä tilannetekijöistä riippumatta.

Davydow tarkastellessaan mallittamisen ongelmaa opetuksessa laajemmin luo perustaa näiden väitteiden esittämiselle todetessaan, että opittava kohde voi korvautua mallilla, johon pelkistyy toisten esineiden ominaisuuksia. Tämä symbolinen malli toimii ajattelun välineenä. Symbolisten ominaisuuksien perusteella on ajatuksellisesti mahdollista ylittää materiaaliset todelliset kohteet ajatuksellisella tasolla, siirtää ne rationaalin tiedostuksen kohteiksi. Iljankoviin viitaten Davydow esittää, että symbolien toiminnallinen puoli muodostuu siitä, että ne ovat välineitä määrittellä toisista aistittavien ja tiedostettavien kohteiden olemus. Kohteen symbolien avulla ilmaistu yleistettyvyys ilmentää siten todellisuuden uutta, teoreettista reproduktiota. (Davydow 1977, 244—246)

Pelkistäminen voi toteutua erilaisten mallien, graafisten esitysten, yhtälöiden tai jopa taulukoiden muodossa. Olennaista tälle pelkistykselle on se, että siinä voidaan selvittää asioiden keskinäisiä riippuvaisuuksia ja syy-seuraussuhteita. Pelkistyksessä ne keskeiset lainomaisuudet, jotka tiedostettavan ja opittavan kohteen olemuksen kannalta ovat olennaisia, saavat siis keskeisen sijan. On korostettava, että hyvä pelkistys on symbolinen tiedon esittämismuoto, joka edellyttää opettajan selitystä ajattelutyön tueksi.

4.2 Luonnonmukaistaminen

Luonnonmukaistamisessa on kyse ilmiötiedon saattamisesta opiskelijoiden havaintojen piiriin mahdollisimman aidossa muodossa. Tämä prosessi on usein didaktisilta funktioiltaan motivoiva, mutta se saattaa tietysti sijoittua muihinkin kohtiin opetusprosessia. Didaktisessa prosessissa luonnonmukaistaminen voi käytännössä toteutua esim. siten, että jokin reaalin luonnon ilmiö (esim. nupun avautuminen kukaksi) taltioidaan ja opiskelijalle tarjoutuu tilaisuus näin todella nähdä tapahtuma omin silmin.

4.3 Monipuolistaminen (rikastuttaminen)

Asioiden monipuolistaminen, joka sekoin ilmiötiedon havainnollistamista ja välittämistä palveleva, tähtää opetettavan kohteen kaikenpuoliseen tuntemiseen. Se saattaa tapahtua niin, että vieraan kielen opiskelussa rikastutaan opetusta esimerkiksi tuomalla kielitunneille kansanmusiikkia, jota käytetään opiskelun tukena. Monipuolistamiskeinoilla pyritään tarjoamaan informaatiota opiskelijoille 'monikanavaisesti'. Tällä menettelyllä on usein emotionaalinen aspekti opetuksessa: se koetaan usein virkistävänä ja jopa hetkellisesti motivoivana.

5. Havainnollistamisen muotojen kehittäminen

Havainnollistamista voidaan käytännössä toteuttaa hyvin erilaisia muotoja hyväksikäyttäen. Eri aistikanavien hyväksikäytön opetuksessa on tarjolla havainnollistamisen eri funktioita ajatellen hyvinkin vaihtelevia mahdollisuuksia. Esimerkiksi visuaalisen havainnollistamisen alueella Mingazov on kehittänyt luokituksen, joka perustuu erilaisten visuaalisten esittämistapojen jakoon ei-hahmollisen ja hahmollisen havainnollisuuden lajeihin. Edellisiin kuuluvat esimerkiksi kaavat ($v = s/t$) ja jälkimäiseen mm. piirroksat ja mallit. (Mingazov 1975)

Havainnollistamisen muotoja on kehitetty viime aikoina esim. otsikon "av-välineiden käyttö opetuksessa" alla. Audiovisuaalisten välineiden käyttö on tuonut perinteisen havainnollistamisen piiriin uusia mahdollisuuksia muun muassa siten, että kuvan ja äänen ohella voidaan käyttää hyväksi liikettä esim. videon ja opetuselokuvan yhteydessä. Välinepainotteen opetuksen havainnollistamisen kehittäminen on johtanut usein siihen, että opetuksen käyttöön on tarjottu teknisesti perusteltuja ja toimivia ratkaisuja. Välineiden ilmaisullisten ja didaktisten erityispiirteiden hyväksikäytön tutkimus on kuitenkin usein puutteellista. Niin ikään kehittämistyötä on leimannut pyrkimys opetettavan asian monipuoliseen käsittelyyn monia erilaisia apuvälineitä hyödyntäen. Tämä on kuitenkin useimmiten johtanut vain ilmiötiedon monipuoliseen tarkasteluun pahimmillaan vain viitteellisyttä tavoitellen.

Havainnollistamisen probleeman olennaisuus oppimisprosessin edistämässä edellyttäisi, että tutkimustyössä suuntaudutaan entistä enemmän havainnollistamisen tutkimiseen osana didaktista prosessia niin, että todelliset havainnollistamisen edut voidaan — nykyisiä teknologioita apuvälineitä hyväksikäyttäen — saada olennaiseksi osaksi opetusta.

Lähteet

- Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Beiträge zur Pädagogik, Band 8. Volk und Wissen, Berlin.
- Hakkarainen, P. 1980. Opetus ajattelun kehittäjänä. Julkaisussa Ajattelu, oppiminen ja opetus. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B, n:o 10, s. 28—72.
- Kopnin, P. 1975. Dialektiikka, logiikka, tiede. Logis-gnoseologinen tutkimus. Edistys, Moskova.
- Mingazov, E. G. 1975. O klassifikatsii sredstv nagljadnosti (Havainnollistamisen keinojen luokittelusta). Novye issledovaniya v pedagogitseshih naukah, 13, 41—43.
- Neigenfind, F. 1973. Zum pädagogischen Problem der Anschauung und zu seinen Konsequenzen für die Entwicklung und den Einsatz von Unterrichtsmitteln. Jahrbuch 1972, APW der DDR. Volk und Wissen, Berlin.
- Septulin, A. 1977. Dialektiikan kategoriat ja lait. Edistys, Moskova.

Aikuisten tieteellisen järkeilyn edellytyksistä

Hautamäki, Jarkko, 1983. Aikuisten tieteellisen järkeilyn edellytyksistä. Aikuiskasvatus 3, 4, 159—161. — Artikkelissa nähdään tieteellinen järkeily ajatteluksi, joka kykenee jäsentämään ajattelun kohteen useiden erilaisten asioiden kantajana. Artikkelissa tarkastellaan menetelmiä, joilla tieteellistä järkeilyä ja sen edellytyksiä on mitattu sekä näiden kokeiden tuloksia. Ajattelun opettaminen nähdään aikuiskasvatuksessa välttämättömäksi.

1. Tieteellisen järkeilyn edellytyksistä

Tieteellisen järkeilyn täsmentämiseksi sovelletaan American Association for the Advancement of Science -järjestön kuvausta tieteilijöiden toiminnasta (Unesco 1980). Järjestö on koonnut, kysytyään lukuisilta tieteenharjoittajilta mitä he todella tekevät, listan tieteellisen prosessin piirteitä:

- observointi
- luokittelu
- numeeristen suhteiden käsittely
- mittaaminen
- avaruudellisten ja aikasuhteiden käsittely
- kommunikointi
- ennusteiden tekeminen
- päättely
- operationaalisten määritelmien käyttäminen
- hypoteesien laatiminen
- tulosten tulkitseminen
- muuttujien tunnistaminen ja kontrollointi
- kokeiden laatiminen ja suorittaminen

Tällaisista tekemisistä koostuu tietoa käsittelevän ammatti-ihmisen toiminta ja niiden kokonaisuutta voidaan kutsua tieteelliseksi toiminnaksi ja sen psyykkisen säätelyn erityisluonnetta tieteelliseksi järkeilyksi.

Tieteellisellä järkeilyllä tarkoitetaan sellaista ajattelua, joka kykenee jäsentämään ajattelun kohteen useiden erilaisten asioiden kantajana. Nämä asiat ("muuttujat") arvoineen määrittävät kohteen ja samalla luovat edellytykset suhteuttaa kohde toisiin mahdollisiin ajattelun

kohteisiin. Tieteelliseen järkeilyyn kuuluu myös taito eritellä kohde-esinettä tai -asiaa jonkun toisen esineen tai asian kohteena ja selvittää vaikuttaako toinen ensimmäiseen. Siis kausaalisen vaikutuksen yhteyksien tai sellaisen vaikutuksen puuttumisen toteaminen on osa tieteellistä järkeilyä.

Moderni tuotantoteknologia on vaatimassa työntekijöiltä yhä enemmän sellaisia ominaisuuksia, joita AAASn listassa käsiteltiin. Olen yleisesti tarkastellut tätä eräässä artikkelissa (Hautamäki 1975). Tavoitteena oli esittää eräs malli, jonka avulla löydettäisiin sellainen yksikköprosessi, joka voidaan löytää tuotannossa, mutta joka samalla on jo psykologinenkin. Tieteellisten prosessien luokittelun listasta yhteyksiä voidaan todeta mm. kontrollisuorituksiin tuotannossa, valmisteluihin ja myös suorituksen tarkistamiseen.

Tieteellisen järkeilyn edellytyksillä tarkoitetaan sellaisia ihmisissä olevia, koulutuksen ja muun kehityksen tuottamia ominaisuuksia, joiden avulla hän tiettyissä tilanteissa saattaa kyetä ratkaisemaan erilaisia ongelmia ja tehtäviä. Edellytyksiä ne ovat itse tieteellisen järkeilyn todellisen käyttämisen kannalta, ja niitä tutkitaan usein irrallaan työnteosta ja työn ongelmien ratkaisuista. Tietyn prosessin — esimerkiksi muuttujien tunnistamisen ja kontrollin — esiintymisen toteaminen psykologisessa kokeessa ei tietenkään ole riittävä ehto tuon järkeilyn osaprosessin taitavalle käyttämiselle todellisessa tilanteessa.

Artikkelin tarkoituksena on kertoa eräiden empiiristen mittausten suorittamisesta ja tuloksista. Mittaukset kohdistuivat tieteellisen järkeilyn tai ainakin sen osan, loogisen päättelyn, edellytyksiin.

2. Tieteellisen järkeilyn edellytysten mittaamisesta

Kirjallisuudessa on esitetty useita mahdollisuuksia tieteellisen järkeilyn ja loogisen päättelyn tutkimiseen. Omana tavoitteenani on ollut sellainen ratkaisu, jota voidaan soveltaa perusasteesta yliopistoon asti. Saman teoreettisen mallin tulisi kattaa varsin pitkä aikaväli. Samalla teoreettisen mallin avulla voitaisiin hahmotella myös mahdollisuuksia parantaa puuttuvia ominaisuuksia — kehitellä tieteellisen järkeilyn opetettavuuden ehtoja (käsitteestä Hautamäki 1978). Näistä ja eräistä muista syistä tutkimuksessa on sovellettu Piaget'n teoriaa ajattelun kehityksestä. Hänen teoriassaan ajattelun kehitys vaiheistetaan 3 pääluokkaan — sensorimotorisen älykkyyden vaihe, representatiivisen älykkyyden vaihe (jakautuu esiopeeraationaaliseen ja konkreettiseen vaiheeseen) ja formaalisen operationaalisen ajattelun vaihe, joka esiintyi n. 11 vuodesta ylöspäin.

Formaalisen ajattelun vaihe on se vaihe, josta varsinaisesti voidaan puhua tieteellisenä ajatteluna tai sen edellytyksenä tai ainakin kuvauksena joistakin edellytyksistä.

On ajateltu yleisesti, että kaikki ihmiset saavuttaisivat formaalien operaatioiden vaiheen. Ei liene tarpeen yksityiskohtaisesti selvittää formaalin ajattelun määrittelyä (ks. Shayer, Adey 1981), mutta sensijaan tärkeätä on todeta joitakin sen piirteitä:

- useiden vaikuttavien muuttujien kyseessä-ollon kykenee vaihtelevaan yhtä pitäen muita vakioina
- kykenee esittämään ja toteuttamaan koeasetelman, jolla voidaan kysytyn muuttujan vaikutus selvittää
- kykenee siirtämään yhdessä tilanteessa kehitettyjä aatteita toiseen tilanteeseen ja muuttamaan muutettavat
- kykenee käyttämään hyväkseen malleja
- ymmärtää, että tapahtuman selityksessä voidaan käyttää hyväkseen "tieteellisiä" käsitteitä, joiden tarkoittamat asiat eivät ole suoraan havaittavissa (voima, energia, tarve jne).

Piaget ja Inhelder (Inhelder, Piaget 1958) ovat kokeilleet ja käyttäneet useita kymmeniä erilaisia tehtäviä ajattelun vaiheiden tutkimisessa. Heidän raporteistaan on siten saatavissa monia teorian käsitteiden avulla eriteltyjä tehtäviä, joilla on näin valmiina silta yleisempään teoriaan tai malliin. Näiden tehtävien avulla voidaan siten arvioida tuon yleisen mallin mukaisen käsitteellisen konstruktion esiintymistä erilaisissa ihmisissä.

Seuraavassa selvitettävässä tutkimuksessa on käytetty Piaget'n ja Inhelder'in esittelemää heiluritehtävää (Hautamäki 1981). Koehenkilöille selvitetään erilaiset seikat, joista heiluri muodostuu: varsi voi olla eripituinen, paino voi olla eripainoinen, sysäys voi olla erivahvuinen ja heiluri voi tietyssä aikayksikössä heilua eritahtiin. Tehtävässä kysellään mikä vaikuttaa heilahdusten määrään. Heille esitetään neljä koeasetelmaa, joissa vaihdellaan varren, painon ja sysäyksen arvoja. Koehenkilöiden on selvitettävä lisäksi miten he selvittäisivät tietyn, nimetyn seikan vaikutuksen. Lopuksi heiltä kysellään yksityiskohtaisesti miten varren pituus vaikuttaa, miten vaikuttaa paino ja miten sysäys vaikuttaa. Lisäksi heidän on selvitettävä miten he vaikutuksen päättävät näkemistään neljästä kokeesta.

3. Koehenkilöt

Tutkimuksessa on aineistoa koottu joukkokokeena esitetyllä heiluritehtävällä sekä lukio- luokkaisilta että yliopisto-opiskelijoilta. Lukio- luokkalaiset ovat olleet II-luokkalaisia ja noin yhtä vuotta nuorempia kuin ensimmäisen vuoden korkeakouluopiskelijat. Korkeakouluopiskelijat ovat olleet Joensuun korkeakoulun kasvatustieteen ja psykologian opiskelijoita sekä kesälukukauden kasvatustieteen perusteiden opiskelijoita.

Koehenkilöiden lukumäärät ovat seuraavat:

- lukiolaisia 51
- korkeakouluopiskelijoita 89.

4. Tulokset

Taulukossa esitetään lukiolaisten ja korkeakouluopiskelijoiden osalta erikseen kummankin ryhmän jakautuminen ajatteluvaiheisiin. Ajatteluvaiheista käytetään lyhenteitä: 2B myöhäiset konkreetit operaatiot, 2B/3A siirtymävaihe, 3A aikaiset muodolliset operaatiot, 3B myöhäiset muodolliset operaatiot.

Taulukko Lukiolaisten ja korkeakouluopiskelijoiden ajatteluvaihejakautumat heiluritehtävän avulla arvioituna

Ryhmä	Ajatteluvaihe					N
	alle 2B	2B	2B/3A	3A	3B	
Lukiolaiset	0	12%	41%	22%	26%	51
Korkeakoulu	3%	9%	24%	33%	32%	89

Yli koko tämän aineiston analysoitaessa ei miesten ja naisten välillä ole eroa vaiheiden esiintymisessä (khi neliö 5.45, df = 4). Tulosten mukaan näyttää siltä, että korkeakouluopiskelijoiden joukossa n. 1/3 on kypsyyden,

myöhäisten formaalien (muodollisten) operaatioiden vaiheessa, n. $\frac{1}{3}$ ei vielä ole saavuttanut muodollisten operaatioiden vaihetta. Lukio-laisten osalta suurin yksittäinen ryhmä on siirtymävaiheessa olevat oppilaat, mutta heistäkin jo 48% on vähintään aikaisen muodollisen ajattelun vaiheessa.

Lukiolaisten osalta voidaan vertailuksi esittää 16-vuotiaitten jakautuma samalla heiluritehtävällä arvioituna: alle 2B 0%, 2B 36.4%, 2B/3A 21.2%, 3A 21.2% ja 3B 21.2%. Selvin ero on vaiheessa 2B/3A olevien määrässä. Muutoin on syytä tässä vain todeta, että peruskoulun viimeisellä luokalla olevien 3B-tasolla olevien oppilaiden määrä ei juuri kasva lukiossa, vaikka lukio ei ole koko ikäluokan koulu.

5. Tarkastelua

Saadut korkeakouluopiskelijoiden jakautumat eivät ole kansainvälisessä kirjallisuudessa aivan ennakoimattomat. Schwebel on tutkimuksessaan vuodelta 1975 todennut tutkittuun 60 ensimmäisen vuoden opiskelijaa, että 17% heistä oli konkreettien operaatioiden vaiheessa, 63% oli aikaisten muodollisten operaatioiden vaiheessa ja 20% myöhäisten muodollisten operaatioiden vaiheessa. Schwebelin käyttämät Piaget-Inhelder tehtävät olivat taipuvat tangot, tasapainovaaka ja kalteva taso. Hänen tutkimuksessaan oli selvä ero miesten ja naisten suoritusten välillä.

Hardy-Brownin tutkimuksessa 30 opiskelijaa tutkittiin kynä- ja paperitehtäviksi muotoilulla tehtäväsarjalla, jossa oli mukana osioita kemiallisista yhdistelmistä, taipuvista tangoista, proportionaalisuudesta. Jakautuma oli täsmälleen $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{3}$ ja $\frac{1}{3}$, siis konkreettiset operaatiot, 3A ja 3B. Hän selvitteli myös ajatteluvaiheen yhteyksiä runojen erittelytaitoon ja toteasi, että niillä oli tilastollisesti merkittävä yhteys.

Viime vuosina on myös eritelty Piaget'n vaihekuvauksen merkitystä aikuisväestön tutkimuksessa. Mm. Long, McCrary ja Ackerman (1979) toteavat paitsi yleisen kiinnostavuuden, myös useita tarkennettavia seikkoja. Erityisesti he korostavat tarvetta eritellä Piaget-tyyppisten mallien ja formaalien operaatioiden vaiheen välttämättömyyttä ja yleisyyttä.

Lisää tietoa korkeakouluopiskelijoiden ajatteluvaihejakautumista voi saada mainituista lähteistä.

Tarkastelun perusteella näyttää kuitenkin siltä, että ulkolaisissa tutkimuksissa on saatu vertailukelpoisista tutkimuksista samantapaisia tietoja ajatteluvaihejakautumista. On osa opiskelijoita, jotka eivät ole saavuttaneet muo-

dollisten operaatioiden vaihetta. Tämä osuus on noin $\frac{1}{3}$ — $\frac{1}{4}$ opiskelijoista. Myöhäisissä muodollisissa operaatioissa on puolestaan noin $\frac{1}{3}$ kaikista. Näyttää myös siltä, että ajattelun vaiheiden jakautuma ei paljoa muutu opiskelun aikana.

Korkeakouluopiskelijoiden osalta tulisi siis selvittää millaisin keinoin voitaisiin auttaa ajattelun kehittämiseksi. Se on kumminkin osa korkeakoululaitoksen tehtäviä. Heidän osaltaan heiluritehtävän mahdollinen muodollisuuskaan ei saane olla vasta-argumentin peruste: kyllä korkeakouluopiskelijoiden oppimiselle ja opetukselle voi asettaa tavoitteeksi muodollistenkin ongelmien ajatuksellisen hallinnan.

Näyttää kiinnostavalta tutkimuksen kohteelta yhdistää tällainen ajattelun edellytysten tutkiminen Martonin esittämään pinta- ja syväprosessointiin. Martonin fenomenologinen opiskelijoiden suorituksen kuvaus on tavallaan turhan monimutkainen, eikä kykene pureutumaan niihin psykologisiin ajattelutapahtumiin, joita erilaisten tentti- ja muunlaisten suoritusten takana on. Psykologisesti tulee pedagoginen vaikutus perustella jonkin prosessikuvauksen avulla, ei vain kuvaamalla suoritusta.

Aikuiskasvatuksen kannalta tulokset viittaavat siihen, että ajattelun opettaminen on edelleenkin tarpeellista ja uuden tekniikan vaatimuksia ajatellen ilmeisen välttämätöntä.

Lähteet

- Hardy-Brown, K. 1979. Formal operations and the issue of generalizability: the analysis of poetry by college students. *Human Development*, 22, 127—136.
- Hautamäki, J. 1975. Tieteen merkityksestä tekniikan kehityksen eri vaiheissa. *Psykologia*, 10, 5, 3—16.
- Hautamäki, J. 1978. Koulutettavuus ja opettavuus. Kahden koulutuspsykologian peruskäsitteen tarkastelu. Joensuun korkeakoulu: Kasvatustieteiden osaston julkaisuja no 8.
- Hautamäki, J. 1981. Piagetian stages of thinking among Finnish school children. *Acta psychologica fennica*, VIII, 33—40.
- Inhelder, B. Piaget, J. 1958. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. London: Routledge & Kegan Paul.
- Long, H.B., McCrary, K., Ackerman, S. 1979. Adult cognition: Piagetian based research findings. *Adult Education*, 30, 1, 3—18.
- Schwebel, M. 1975. Formal operations in first-year college students. *Journal of Psychology*, 91, 133—141.
- Shayer, M., Adey, P. 1981. Towards a science of science teaching. London: Heinemann.
- UNESCO, 1980. UNESCO handbook for science teachers. London: Heinemann.

Orientaatioperustan käyttö opetuksessa

— Esimerkkinä myyntikoulutus

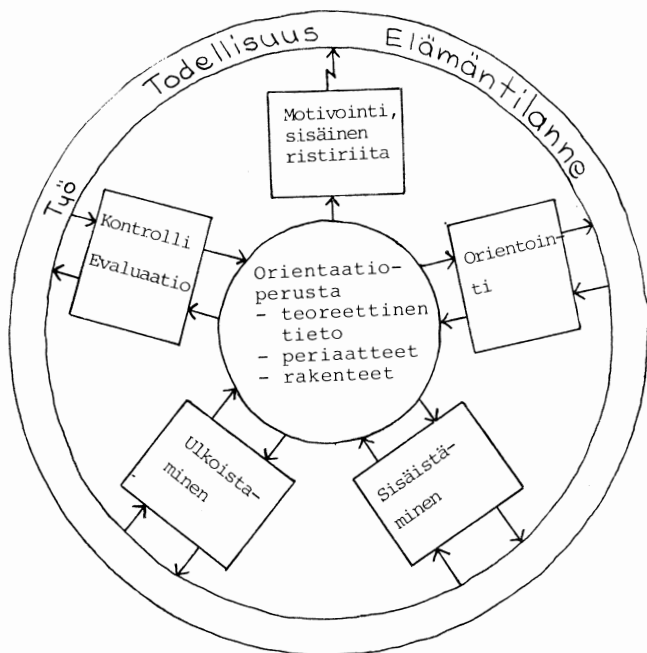
Saraneva, Timo, 1983. Orientaatioperustan käyttö opetuksessa, *Aikuiskasvatus* 3, 4, 162—168. — Artikkelissa kuvataan erään yrityksen myyntikoulutuksen uudistamista kognitiivisen didaktiikan pohjalta. Lähtökohtina on tiedollisen ristiriidan rakentaminen, orientaatioperustan luominen, myyntikesustelun uudelleenarviointi sekä oppimistapahtuman loppuarviointi.

1. Yleiset lähtökohdat

Orientaatioperustan merkitys opetuksessa

Opetuksen lähtökohtana on orientaatiope-
rusta, tiivistetty malli opittavan asian raken-
teesta. Se on koko opetuksen kivijalka. Ilman
hyvää orientaatioperustaa opetuksesta tulee
enemmän tai vähemmän hapuilevaa ja epäjoh-
donmukaista. Orientaatioperustasta johdetaan
motivointijakso, samoin sisältämis- ja ulkoista-
misvaiheet sekä kontrolli ja evaluaatio (ku-
vio 1). Orientaatioperustan rakentaminen on
ehkä vaikein asia kognitiivisessa didaktikassa
(Engeström 1982).

Kuvio 1. Orientaatioperustan elementit



Ilman tietoa ja opettavan asian syvällistä hallintaa on vaikea rakentaa hyvää orientaatioperustaa. Tässä vaiheessa paljastuvat koulutajan tiedot tai tietämättömyys opettavasta asiasta. Siksi on ymmärrettävää, että kouluttaja saattaa sanoa ettei hänellä ole aikaa tehdä orientaatioperustaa. Sen tekeminen vaatii lukemista, tutkimista ja ajattelua.

Koulutustarve

Huomasimme ServiSystems Oy:ssä, että kilpailijoidemme tarjouskirjeet ovat aivan samannäköisiä kuin oma tarjouskirjeemme. Olimme tilanteessa, jossa asiakas sai käteensä täysin samanlaiset tarjouskirjeet. Asiakas vertasi tarjouksia toisiinsa vain hinnan perusteella. Koska kilpailijamme käyttivät hintaa kilpailukeinona, tarvitsimme uuden tarjousmallin jolla erottautua kilpailijoista. Päätimme muuttaa tarjousmalliamme kilpailukykyisemmäksi seuraavassa myyntiseminaarissa, joita järjestämme vuosittain.

Aikaisempi ajattelumalli

Aikaisemmin myynnin koulutuksessa oli keskitytty myyntikesustelun opettamiseen (kuvio 2). Tämä oli johtanut siihen, ettei tar-

Kuvio 2. Myyntikesustelun malli

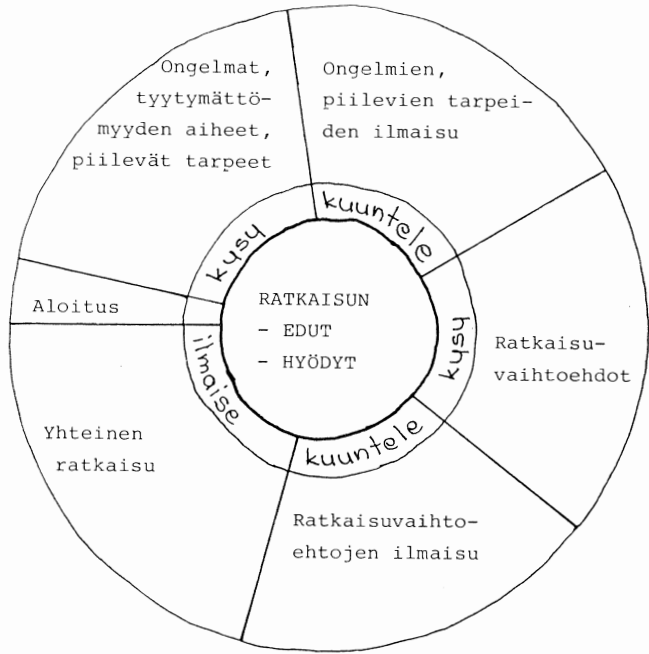


jouksen merkitystä oltu ymmärretty. Vallitsevana käytäntönä oli yhtenäinen ”hallinnollinen” tarjousmalli, jota lähes kaikki yksiköt noudattivat. Koska halusimme muuttaa vallitsevaa tarjouskäytäntöä, meidän oli ensin muutettava yleistä käsitystä myynnistä ts. meidän oli rakennettava uusi syvällisempi myyntityötä koskeva ajattelumalli, myyntityön teoria. Jos olisimme antaneet uuden tarjousmallin valmiina kurssilaisille, olisi vaarana ollut mallin kaavamainen toteutus. Näin vanha kaava olisi vain vaihdettu uuteen kaavaan.

Aikaisemmin oli myyntikoulutuksessa opetettu miten myyntikeskustelu etenee (kuvio 3).

Tästä orientaatioperustasta puuttuu kuitenkin vielä liittymä todellisuuteen. Se ei kerro miksi ja mihin toiminta kohdistuu. Se ei pysty vastaamaan oppilaassa herääviin kysymyksiin ja siksi sen siirtovaikutus on huono. Tuntui tärkeältä kehittää orientaatioperusta, jonka avulla voitaisiin vastata miksi ja mihin -kysymyksiin. Uuden orientaatioperustan lähtökohdaksi otettiin myyntikeskustelun sijasta myyjän ja ostajan välinen vaihtosuhde, jonka periaate on myyjän ja ostajan intressien ero (kuvio 4).

Kuvio 3. Myyntikeskustelun eteneminen



2. Opetuksen toteutus

Tiedollisen ristiriidan rakentaminen

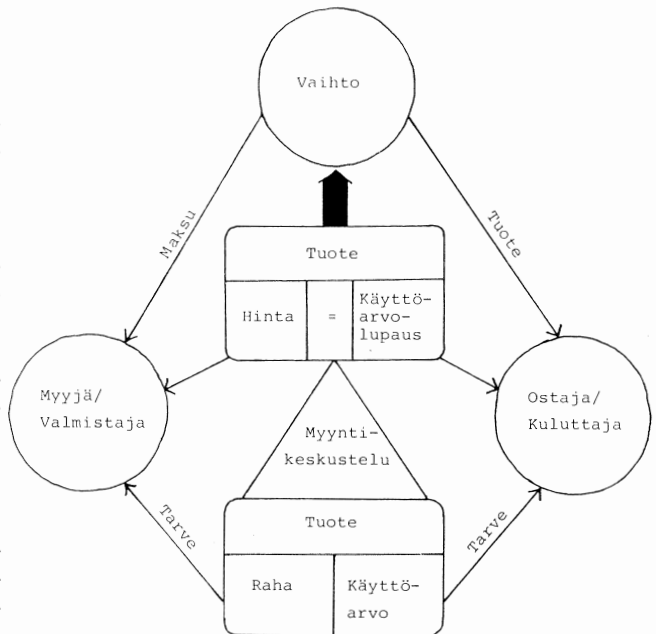
Tiedollisen ristiriidan merkitys koulutustilanteen onnistumisen kannalta on merkittävä. Oppilaille on osoitettava etteivät heidän tietonsa ja taitonsa riitä nykytilanteesta ja tulevaisuudesta selviämiseen. Niinpä heidän on opitava uutta ja kehityttävä selviytyäkseen. Oleellista on, että ristiriita rakennetaan oppilaiden elämäntilanteesta. Oppilaat on saatava tuomaan esiin käsityksensä työnsä ja työssään onnistumisen kannalta oleellisista seikoista (ks. Engeström 1982, s. 28–34).

Tiedollinen ristiriita luotiin myyntiseminaarissa antamalla oppilaille ensin tehtäväksi analysoida yksilötyönä:

- tämän päivän kilpailutilanne
- kilpailun kehitys
- kilpailijoiden kilpailukeinot

Kymmenen minuutin yksilötyön jälkeen oppilaat jaettiin viiteen ryhmään. Ryhmät miettivät yhteisen näkemyksensä näihin kolmeen kysymykseen.

Kuvio 4. Myyntikeskustelun elementit



Taulukko 1. Näkemykset kilpailutilanteesta
Ryhmien arviot kilpailutilanteesta (N = 5)

1 Kilpailu tänään:	
vähäistä	—
normaalialia	2
kovaa	3
2 Kilpailun kehitys:	
vähenee	—
pysyy ennallaan	—
kovenee	5
3 Kilpailukeinot ¹⁾	
hinta	5
laatu	2

¹⁾Vastauksien yhteismäärä on suurempi kuin vastaajien määrä, koska kaksi ryhmää on valinnut molemmat vaihtoehdot.

Ryhmätyöstä käydyssä yhteiskeskustelussa päädyttiin siihen, että kilpailu todella kovenee. Tämän vuoksi on kehitettävä uutta ajattelua ja kehityttävä myynnin osaamisessa. Vertailimme tarjousmalliamme kilpailijoiden tarjouksiin. Keskustelimme, miltä pohjalta asiakas voi tehdä päätöksen verratessaan toisiinsa kahta samanlaista tarjouskirjettä joissa molemmissa on hinte keskellä sivua. Yhteisenä johtopäätöksenä oli, että ratkaiseva peruste millä asiakas voi päättää tai tulee suurella todennäköisyydellä päättämään, on *hinta*. Kilpailijoiden hinnoittelupolitiikkana on alittaa tarjoushintamme. Näin päädyimme siihen, että tarjousmallimme on saatava eroamaan kilpailijoidemme tarjouskirjeistä.

Tiedollisen ristiriidan luominen onnistui hyvin ja siirryimme opetuksessa orientaatiovaiheeseen.

Orientaatiooperusta

Myyjällä on tarve saada rahaa tuotteesta johon hän on sitonut työtä, pääomaa ja raaka-ainetta (kuvio 4). Ostaja taas hankkii tuotteen jotain elämäntilannetta varten, jota me voimme kutsua tarpeeksi. Tuotteella on siis ostajalle käyttöarvo. Sen tehtävänä on ratkaista ostajan tai kuluttajan elämäntilanteesta olevia ongelmia. Myyjän intressi on saada rahaa ja ostajan intressi on saada toimiva tuote. *Ensimmäinen ristiriita* syntyy siitä, ettei ostaja tiedä varmasti tarvitseeko hän todella tätä tuotetta, vai onko kyseessä myyjän hänelle keinotekoisesti synnyttämä tarve.

Toinen ristiriita syntyy myyntikeskustelun edetessä ostajan ja myyjän välillä. Myyjä pyrkii antamaan ostajalle ns. käyttöarvolupauk-

sia, vakuuttaakseen ostajan tuotteen toimivuudesta sekä mukanaan tuomista eduista ja hyödyistä. Ostaja pyrkii vertaamaan käyttöarvolupausta myyjän ilmoittamaan hintaan. Kun hinta vastaa ostajan mielestä tuotteen antamaa käyttöarvolupausta, tapahtuu tuotteen vaihto. Tuote siirtyy ostajalle ja myyjä saa maksun. Tähän on kätkeytynä ostajan *toinen ristiriita* suhteessa myyjään. Käyttöarvolupaus voi toteutua vasta vaihdon tapahduttua. Ostaja pystyy testaamaan sen *elävässä elämässä* vasta maksettuaan tuotteen hinnan. Ostaja joutuu siis tekemään ostopäätöksen subjektiiviselta pohjalta (F.G. Hauge 1982).

Ostajan kaksi kantavaa ristiriitaa ovat: tarvitseeko hän tuotetta ja mikä tuotteen käyttöarvolupauksen luotettavuus on suhteessa hintaan.

Orientaatiooperustan opettaminen

Orientaatiooperustaa opetettaessa käytiin läpi oleelliset asiat: mitä tarkoittavat käsitteet ”käyttöarvo”, ”tarve”, ”myyntikeskustelu”, mikä on myyjän intressi, mihin ostaja tarvitsee tuotetta ja mikä käyttöarvolupaus on. Tämän jälkeen annettiin ryhmille tehtäväksi selvittää mitkä ovat kaksi perustavanlaatuista ristiriitaa ostajan ja myyjän välillä. Tehtävän tarkoituksena oli saada oppilaat sisäistämään orientaatiooperusta. He eivät saaneet sitä täysin valmiina vaan joutuivat ristiriitoja etsiessään itse rakentamaan sen mielessään. Kaikki ryhmät löysivät ostajan ja myyjän väliset ristiriidat, kaksi ryhmää tosin hieman haparoiden.

Seuraavaksi ryhmät joutuivat selvittämään, miten nämä kaksi ristiriitaa vaikuttavat myyntityössä. Todettiin myyjän intressin kärjestyneen koskevan vain rahaa, jolloin hän voi herkästi antaa paikkaansapitämättömiä käyttöarvolupauksia ja liioitella tuotteen käyttöarvoa. Näin ollen ostaja on aina ristiriidassa suhteessa myyjään. Tilannetta kuvaavat hyvin sananlaskut ”Moni kakku päältä kaunis, vaan on silkkoa sisältä” ja ”Ei kaikki ole kultaa mikä kiiltää”. Ryhmät päätyivät siihen, että myyjän tärkeä tehtävä on rakentaa perusluottamus ostajan ja itsensä välille.

Orientaatiooperustan käyttöä harjoiteltiin ja sovellettiin analyoimalla erään televisiossa käydyin virkistysaiippuakampanjan käyttöarvolupaus ja uskottavuus. Yhteiskeskustelussa käsiteltiin samoin erään pesukonemainoksen käyttöarvolupausta ja uskottavuutta.

Seuraavaksi ryhmät saivat miettiä johtopäätöksiä yrityksemme myynnin näkökulmasta. Ryhmätöissä tuli selkeästi näkyviin, että palvelu-ryhtyksen on menestyäkseen markkinoilla ra-

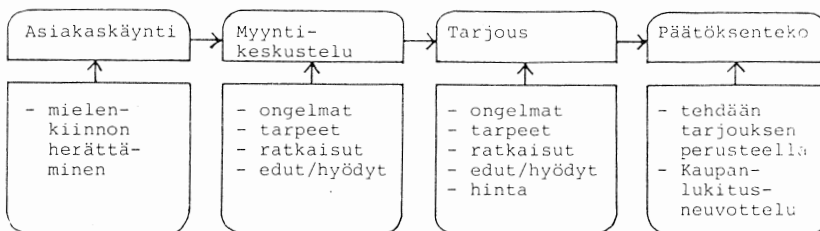
kennettävä koko palveluprosessinsa siten että tuote todella vastaa asiakkaan tarvetta ja auttaa asiakasta paremmin selviämään omassa toiminnassaan. Toiseksi käyttöarvolupauksen täytyy olla totta. Asiakas valitsee toimittajan, jonka käyttöarvolupaukseen hän luottaa. Hän tekee ostopäätöksensä verrattuaan käyttöarvolupausta ja hintaa keskenään. Yhteiskeskustelussa käytiin vielä läpi ns. korkeapainemyyntiä palvelualalla. Todettiin sen johtavan aina asiakkaan jonkinasteiseen ahdisteluun ja nurkkaan ajamiseen. Näin asiakas saadaan ostamaan tuote kerran, mutta todennäköisesti hän tulee heräämään ja huomaamaan, että häntä on käytetty hyväksi. Tällaista asiakassuhdetta ei voida kutsua luottamukselliseksi.

Lopuksi oppilaille annettiin vielä tehtävä, jolla ei varsinaisesti ollut tekemistä myynnin kanssa. Se oli arviointitehtävä, jotta näkisimme miten oppilaat olivat omaksuneet orientaatioperustan ja miten he pystyivät sitä soveltamaan. Oppilaat saivat selittää kuluttajasuojoorganisaation synnyn annetun orientaatioperustan (kuvio 4) pohjalta. Yleisesti ottaen kaikki löysivät vastauksen annettuun tehtävään. He totesivat kuluttajasuojoorganisaation synnyn olevan johdettavissa siitä, että koska myyjän intressi on saada rahaa, hän saattaa käyttää ostajaa hyväksi antamalla valheellisen käyttöarvolupauksen. Käyttöarvolupaus voi toteutua vasta sen jälkeen kun tuote on ostettu ja ostaja pääsee testaamaan tuotteen vasta maksettuaan sen. Kuluttajasuojoorganisaation tehtävänä on pitää myyjä "aisoissa" ja valvoa ettei ostajaa käytetä väärin.

Myyntikeskustelu

Oleellinen osa myyjän ja ostajan välisestä kommunikaatiosta koskee tuotteen käyttöarvoa, käyttöarvolupausta ja hintaa. Tätä keskustelua kutsutaan myyntikeskusteluksi. Myyntikeskustelun merkitystä lähdettiin selvittämään kuviossa 4 olevan orientaatioperustan pohjalta. Tästä siirryttiin myyntikeskustelun orientaatioperustaan (kuvio 3).

Kuvio 5. Asiakassuhteen rakenne



Myyntikeskustelun toimintatapana on kysy/kuuntele-prosessi (ks. Gordon 1977, s. 58—102). Orientaatioperustan ulkokehältä näkyy mihin prosessi eri rooleissa kohdistetaan ja miten siinä jatkuvasti käsitellään ratkaisun etuja ja hyötyjä.

Seuraavaksi kysyttiin, mistä myyntikeskustelun orientaatioperustasta löytyy käyttöarvo ja tarve. Yhteiskeskustelussa todettiin, että myyntikeskustelun orientaatioperustassa ne ovat ongelmat ja piilevät tarpeet. Tämän jälkeen oppilaat etsivät käyttöarvolupauksen.

Käyttöarvolupaus on yhtä hyvin ongelman ratkaisut ja siitä seuraavat edut ja hyödyt. Näin tultiin siihen, että myyntikeskustelussa luodaan luottamuksellisen asiakassuhteen kivijalka. Siinä selvitetään asiakkaan ehdoilla asiakkaan ongelmat ja tarpeet, ei niinkään myyjän tarpeet. Sen jälkeen etsitään ratkaisut ja niistä asiakkaalle seuraavat edut ja hyödyt.

Tämän jälkeen siirryttiin asiakassuhteen rakentamisprosessiin. Tästä oli algoritmityyppinen orientaatioperusta (kuvio 5).

Kuten algoritmista käy ilmi, pitää tarjouksessa näkyä myyntikeskustelussa läpi käydyt asiat. Voidaan sanoa, että tarjous on myyntikeskustelun pelkistetty ja kirjallinen ilmaisu, josta käyvät ilmi asiakkaan ongelmat, tarpeet ja ratkaisut sekä ratkaisuisista seuraavat edut ja hyödyt. Lisäksi tarjouksessa näkyy palvelun hinta. Oppilailta kysyttiin miksi tarjouksessa pitää olla edellä olevat asiat. Yhteiskeskustelussa todettiin kuinka tärkeää on, että myyjä on todella kuunnellut asiakasta ja löytänyt asiakkaan todellisen tarpeen. Kun asiakas on itse kuvannut oman elämäntilanteensa, tarpeensa ja odotuksensa pystyy myyjä rakentamaan tuotteen, sen käyttöarvolupauksen ja edut ja hyödyt asiakkaan tarpeita vastaaviksi. Näin yrityksen luotettavuus on aivan toista luokkaa, kuin jos myyjä puhuisi koko ajan osaamatta kuunnella asiakasta. Päädyimme siihen, että tarjous tulee rakentaa räätälintyönä todella asiakkaan elämäntilanteen ja odotusten mukaan eikä niinkuin aikaisemmin, omamme.

Kun tarjous on jätetty asiakkaalle ja käyty yhdessä asiakkaan yhdys henkilön kanssa läpi, olemme tavallaan kouluttaneet oman myyntimiehen päätöksentekovaihetta varten. Koska ostopäätökset tehdään pääasiallisesti tarjouksen pohjalta, emmekä pääse mukaan itse päätöksentekovaiheeseen, on tärkeää että meillä on mahdollisimman hyvä kirjallinen myyntimies mukana päätöksenteossa.

Kurssikutsussa olimme pyytäneet jokaista myyntimiestä ottamaan viimeisimmän tarjouksensa mukaan kurssille. Tässä vaiheessa suoritettiin yksilötyönä oman tarjouksen analyysi. Oppilailta kysyttiin:

- miten hinta on esitetty
- löytyvätkö asiakkaan ongelmat tarjouksesta

Tarjouksesta, jossa näkyivät vain työohjeet ja hinta annettiin yksi piste. Edellä kuvatun mallin mukaisesta tarjouksesta voidaan antaa viisi pistettä. Tehtävän tarkoituksena oli edelleenkin syventää tiedollista ristiriitaa. Tehtävää purettaessa huomattiin pistemäärien olevan lähellä yhtä. Suurin osa tarjouksista oli vaikiomallin mukaisia.

Harjoitukset

Uuden orientaatioperustan käyttöä harjoitettiin seuraavien tehtävien avulla:

1. Tehtävä

Toimitusjohtaja x mainitsi, että autonäyttelyn siivoustason pitää olla hyvä. Laatikkaa ryhmässä tarjouskirje.

Harjoitustehtävä purettiin ja analysoitiin. Käytiin läpi tarjouksissa olleet puutteet, kehittämisalueet ja mahdolliset vaikeudet joita tämän tyyppisen tarjouksen teossa esiintyy.

2. Tehtävä

Myyntikeskustelu, jossa myyntipäällikön tuli kartoittaa asiakkaan ongelmat myyntikeskustelun orientaatioperustan (kuvio 3) avulla. Muiden oppilaiden tehtävänä oli seurata keskustelua ja kirjata siitä oleelliset ongelmat, piilevät tarpeet sekä mahdolliset ratkaisut jotka asiakkaalla oli näkyvissä. Tältä pohjalta he laativat ryhmässä tarjouksen.

3. Tehtävä

Edellisen mallin mukainen harjoitus, jossa tehtävää vielä vaikeutettiin.

Harjoituksissa edettiin helposta vaikeaan, ryhmätyöstä yksilötehtäviin.

Mikäli myyntikeskustelua ja sen sisältöä ei hallita, on mahdotonta laatia oikeaoppista tarjousta. Ryhmätöitä purettaessa oli selvästi nähtävissä, että ryhmät olivat ymmärtäneet miten uudentyyppinen tarjous rakennetaan. Lisäksi yksi ryhmän jäsenistä joutui käyttämään tehtyä tarjousta myyntikeskustelussa asiakkaan kanssa. Tällä pyrittiin analysoimaan tarjouksen vaikutus asiakkaan näkökulmasta.

Kurssin päättäminen

Kurssin loppukeskustelussa käytiin läpi uuden tarjousmallin tekoon liittyvät vaikeudet. Vanhan tarjouksen kirjoittamiseen on mennyt viidestä viiteentoista minuuttia. Alkuvaiheessa uuden tarjouksen teko saattaa kestää yhdestä neljään tuntiin. Uusi malli vaatii ajattelua, harjoittelua ja hiomista. Tarjousprosessi ennen tarjouksen laatimista kestää esitutkinta- ja laskentavaiheeseen yhdestä kahteen päivään. Ellemme uhraa tarjouksen tekoon aikaa, saattaa tämä kaikki mennä hukkaan. Uuden tarjouksen tekeminen ei ole helppoa, se tulee vaatimaan ponnistelua.

Lopuksi tulosityksiköt, joissa kaikissa on myyntipäällikkö ja ainakin kaksi myyntimiestä, saivat tehdä uuden tarjousmallin käyttöönottosuunnitelman.

Yhteenveto kurssin toteutuksesta

Orientointi

Koulutuskokeilussa tuli selvästi esiin kuinka tärkeätä on, että opetuksella on kantava, mahdollisimman suuren siirtovaikutuksen omaava ja miksi -kysymyksiin vastaava orientaatioperusta (kuvio 4), josta voidaan johtaa alemman tason orientaatioperustat (kuviot 3 ja 5). On myös tärkeää, että alemman tason orientaatioperustat nivELYTYVÄT koko kurssin orientaatioperustaan. Myyntikeskustelun orientaatioperusta (kuvio 3) on selvästi johdettavissa myyntikeskustelusta (kuvio 4) Algoritmi (kuvio 5) taas kertoo yksityiskohtaisesti myyntiprosessin kehityksen asiakaskäynnistä päätöksentekoon. Algoritmi yksin ei riitä sillä se kertoo vain etenemisjärjestyksen. Molempien alemman tason orientaatioperustojen siirtovaikutus jää rajalliseksi ilman ylemmän tason orientaatioperustaa, koska ne eivät pysty selvittämään ostajan ja myyjän välisiä ristiriitoja. Ne vastaavat kysymykseen miten, miksi -kysymyksen jäädessä vaille vastausta.

Opetuksellinen kokonaiskäsittely

Opetuksellista kokonaiskäsittelyä pyrittiin soveltamaan koko kurssin ajan. Motivaation virittämiseksi rakennettiin tiedollinen ristiriita, jota syvennettiin vertaamalla yrityksemme tarjousta kilpailijoiden tarjouksiin sekä saamalla oppilaat analysoimaan oma tarjouksensa. Orientaatiovaiheeseen käytettiin runsaasti aikaa, ennen kaikkea kurssin kantavan orientaatioperustan opettamiseen. Sen omaksuminen on oppimisen kannalta ratkaisevaa ja varmistaa mahdollisimman suuren ja laaja-alaisen

siirtovaikutuksen. Ylemmän tason orientaatio-perustan ymmärtäminen varmistaa alemman tasoisten orientaatio-perustojen ymmärtämisen jolloin niitä voidaan käyttää joustavasti ja saumattomasti opetukseen.

Uuden tiedon jakaminen tapahtui pääasias-
sa algoritmityyppisen orientaatio-perustan (ku-
vio 5) avulla.

Oppilastehtäviä pyrittiin käyttämään mah-
dollisimman paljon siten, että ne kytkettiin lä-
heisesti oppilaiden omaan elämäntilanteeseen.
Myyntikeskusteluharjoitukset kytkettiin todellisuuteen käyttämällä todellisissa tilanteissa esille tulevia asioita.

3. *Evaluaatio*

Oppimisen arvioinnissa pyrittiin etenemään perinteisiä kurssiarviointeja pidemmälle.

Arviointi kurssin aikana

Oppimista arvioitiin ensimmäisen kerran, kun oppilaille annettiin tehtäväksi selvittää ku-
luttajasuojaorganisaation synty kurssin kanta-
van orientaatio-perustan (kuvio 4) avulla. Teh-
tävän tarkoituksena oli selvittää opettajalle olivatko oppilaat omaksuneet uuden mallin, pystyivätkö he soveltamaan sitä joustavasti. Toisaalta harjoituksen tehtävänä oli auttaa op-
pilaita kontrolloimaan omaa oppimistaan.

Harjoitustehtävien aikana tapahtui myös koko ajan arviointia:

- nähtiin miten oppiminen etenee
- mitä vaikeuksia siinä on
- minkä tasoisia tarjouksia harjoitustehtä-
vät tuottavat
- minne opetuksen ja soveltamisen paino-
piste pitää asettaa
- käsiteltiin oppilaiden mieliin tulleita ky-
symyksiä

Perinteinen kurssiarviointi

Kurssin lopussa tehtiin myös ns. perinteinen kurssiarviointi. Siinä kysyttiin oppilaiden mie-
lipiteitä tilaisuuteen käyttämästään ajasta. Op-
pilaat vastasivat seuraavasti:

Taulukko 2. Oppilaiden mielipiteet tilaisuuteen käyttämästään ajasta (N = 23)

	f	%
Todella tuottava investointi	13	56,52
Hyvin käytetty	8	34,78
Hyödyksi	2	8,70
Hyödyksi varauksin	—	0,00
Hukkaan heitetty	—	0,00
	23	100,00

Tämän arvioinnin mukaan kurssi oli mennyt erittäin hyvin.

Perinteisen kurssiarvioinnin heikkous on, että se kertoo ainoastaan kurssilaisen sen het-
kisen tunteen. Koska koulutus tähtää todelli-
suuden muuttamiseen, pitää arviointi sunna-
ta toiminnan arviointiin (P. Hakkarainen
1982). Tätä tarkoitusta ei perinteinen kurssiar-
viointi palvele.

Oppimistulosten arviointi käytännön toiminnassa

Lähetimme myyntiseminaarilaisille kaksi kuukautta kurssin päättymisen jälkeen kyselyn uuden tarjousmallin käyttöönotosta. Kurssi-
laisia pyydettiin kyselylomakkeen täyttämisen lisäksi liittämään vastaukseen kopiot kahdesta viimeisestä tarjouskirjeestään. Näin voitiin ar-
vioida kurssin vaikutusta myyjien todellisuuteen.

Taulukko 3. Tarjousmallin soveltamisaste (N = 22)

En yhteenkään tarjoukseen	3	13,64
Alle puoleen tarjouksista	9	40,91
Puoleen tarjouksista	5	22,72
Yli puoleen tarjouksista	4	18,18
Jokaiseen tarjoukseen	1	4,55
	22	100,00

Oppilaat perustelivat uuden mallin käyttä-
mättä jättämistä mm. seuraavasti:

- Myynti on nyt mennyt niin hyvin, ettei ole tarvetta uuden tarjousmallin käyttöönot-
toon. Heti kun myynti vaikeutuu, tulen siirtymään uuteen malliin.
- Uusi malli vie liikaa aikaa. Sitä ei kannata käyttää pieniin tarjouksiin, mutta merkittäviin kyllä.
- Kolme vastannutta ei ollut käyttänyt uutta mallia lainkaan. Perusteena oli kokemuksen puute, uutena myyjänä talossa ei vielä ollut aikaa soveltaa sitä.

Kyselyssä tiedusteltiin mm. tarjousten hyväksymisprosenttia. Kuusi oppilasta vastasi tähän kohtaan. Yrityksessämme hyväksymispro-
sentteja seurataan kuukausittain, joten arviot eivät ole pelkästään subjektiivisia.

Taulukko 4. Tarjousmallin vaikutus hyväksymisprosenttiin (N = 6)

Vastaaja	Vanha hyväksymisprosentti	Uusi hyväksymisprosentti
1	35	65
2	33	40
3	40	45
4	70	90
5	30	50
6	38	90
\bar{x}	41	63

Taulukko 5. Tarjousten laadullinen arviointi (N = 31)¹⁾

Arviointiasteikko	f	%
1	4	12,9
2	5	16,1
3	3	9,7
4	7	22,6
5	12	38,7
	31	100,0

1) 18 kurssilaista vastasi tähän kohtaan, näistä 14 lähetti kaksi tarjousta ja kolme yhden, loput neljä eivät lähettäneet yhtään tarjousta.

Laadullinen arviointiasteikko:

Luokka 1	Vanha perinteinen malli, ei muutoksia
Luokka 2	Yksi uusi osatekijä käytössä (ks. kuvio 5)
Luokka 3	Kaksi uutta osatekijää käytössä
Luokka 4	Kolme uutta osatekijää käytössä
Luokka 5	Kaikki osatekijät käytössä

Kysely synnytti uudestaan eräänlaisen tiedollisen ristiriidan. Muutamat, jotka eivät vielä olleet kovin paljon soveltaneet uutta tar-

jousmallia, ilmoittivat tehostavansa toimintaansa. Kyselystä tehty yhteenveto postitettiin saatekirjeen ja seitsemän hyvän tarjouksen kanssa myynnille. Palautteen tarjoutuksena oli jatkaa tiedollista ristiriitaa siellä missä soveltaminen oli vielä vähäistä ja vahvistaa niitä yksiköitä ja yksilöitä, joilla soveltamisaste oli korkea.

Lopuksi

Vaikka myyntiseminaari painottui puhtaasti uuden tarjousmallin laadintaan, on tällä tarjousmallia syvällisempi merkitys. Tämän tyyppistä tarjousta ei voi tehdä ilman oikeaoppista myyntikeskustelua (kuvio 3). Ne myyntimiehet, jotka eivät hallitse myyntikeskustelua, eivät pysty tekemään hyvää tarjousta. Näin tarjouksen hallinnasta tulee koko myynnin kehittymisen ja kehitymisvaateen mitta. Jos myyjä (yksikkö) toteaa, ettei hän (se) pysty tämän tyyppistä tarjousta tekemään, on hänen pakko kehittyä.

Uuden tarjouksen ja tarjousmallin teko edellyttää alkuvaiheessa koko myyntiryhmän osallistumista tarjouksen tekoon. Tämä lisää myyntiryhmän kiinteyttä ja auttaa ryhmää oppimaan yhdessä.

Lähteet

- Engeström Yrjö, 1982. Perustietoa opetuksesta, Valtion painatuskeskus, Helsinki
Gordon Thomas, 1977, Viisaat vanhemmat, Tammi, Helsinki
Hakkarainen Pentti, 1982. Arviointi aikuisopetuksessa osa II. Opetuksen ja oppimisen laadullinen evaluointi, Valtion Koulutuskeskus, Julkaisusarja B n:o 20b, Helsinki
Haug W.F., 1982. Mainonta ja kulutus, Gummerus, Jyväskylä

Kirjoittajat

Rainer Aaltonen, hum.kand. Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen opiskelija
Aulis Alanen, yht.tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen apulaisprofessori
Antti Eskola, valtiot.tri, Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian professori
Urpo Harva, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professori
Jarkko Hautamäki, fil.lis., Kehitysvammaliiton tutkimusyksikön johtaja
Ritva Jaku-Sihvonon, fil.tri, Valtion koulutuskeskuksen erikoissuunnittelija

Esa Poikela, yht. & hall.kand., KSL:n koulu-tussihteeri
Alli Kantola, luokanopettaja, kirjailija
Reijo Raivola, fil.tri, Tampereen yliopiston kasvatustieteen dosentti
Timo Saraneva, ins., Servisystemsin koulutus-päällikkö
Horst Siebert, fil.tri, Hannoverin yliopiston aikuiskasvatuksen professori
Tuomas Takala, yht.tri, Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian assistentti
Jukka Tuomisto, fil.lis., Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti
Pentti Yrjölä, yht.kand., Kansanvalistusseuran pedagoginen johtaja

Järjestöjen sivistystyön kehittäminen

Alanen, Aulis. 1983. Järjestöjen sivistystyön kehittäminen. Aikuiskasvatus 3, 4. 169—173. Järjestöjen sivistystyön kehittämistä suunnitellut toimikunta on mietinnössään keskittynyt valtionapujärjestelmän uudistamiseen. Laajakantoisimmat uudistustavoitteet ovat lakisääteisen valtionavun ulottaminen opintomuotojen lisäksi myös kulttuuritoimintaan, siirtyminen suoriteperusteiseen valtionapuun sekä sivistysjärjestöjen (nykyisten opintokeskusten) päätösvallan radikaali lisääminen suhteessa valtionhallintoon. Kirjoittaja suhtautuu kahteen jälkimmäiseen varsin kriittisesti pitäen suurimpana riskinä järjestökeskeisten intressien ja byrokraattisen suoriteteho-ajattelun epäpyhää allianssia. Arvostelu kohdistuu myös toimikunnan tapaan käsitellä laadullisen kehittämisen tarpeita ja tavoitteita.

Järjestöjen harjoittaman vapaan sivistystyön työmuoto- ja opintoainerakenteet ja samalla koko tehtäväkuva ovat 70-luvun puolivälistä alkaen muuttuneet perusteellisesti. Taustalla on opintokeskusjärjestelmän järjestörakenteessa tapahtunut muutos, mikä puolestaan heijastaa järjestöjen aseman ja tehtävien muuttumista koko yhteiskunnassa. Oma kiistämätön osuutensa kehitykseen on ollut vuoden 1975 opintokeskuslailla, jonka seuraukset olivat kaikesta päättäen yllättäviä lakiuudistuksen ajajille ja valmistelijoillekin. Miten järjestöllisen sivistystyön¹ toimikunta on mietinnössään (Kom.miet. 1983:40) arvioinut muutosta ja miten se tätä taustaa vasten linjoittaa kehittämistehtävät?

1. Nykytila arvioimatta

Toimikunnalle asetettu toimeksianto on jaettavissa kahdeksi päätehtäväksi. Toimikunnan tuli 1) selvittää sivistysjärjestöjen asemaa ja tehtäviä sekä mahdollisuuksia tyydyttää kansalaisten sivistystarpeita ja 2) tehdä ehdotuksia järjestöjen sivistystyön kehittämisestä yleensä ja erityisesti valtionapujärjestelmän uudistamisesta.

Ensimmäisen tehtävän osalta on todettava, ettei toimikunta ole tehnyt varsinaista selvitystyötä, jossa olisi analysoitu toiminnan kehittymispiirteitä ja nykytilaa sellaisella konkreettisesti tasolla, että arviointi toimisi perustana kehittämisehdotuksille.

Järjestöjen sivistystyön tehtävien ja merkityksen kuvaaminen liikkuu hyvin yleisellä tasolla ja virittyy usein juhlalliseen ylätyyliin. Problemaattisiin kehityspiirteisiin ei puututa.

2. Toiminnan kehittämislinjau

On ymmärrettävää että valtion asettama toimikunta suuntautuu työskentelyssään ennen muuta valtionapujärjestelmän parantamiseen. Parannusten tarkoituksena on kuitenkin toiminnan määräsuntainen kehittäminen; ehdotuksia tulisi siis perustella osoittamalla määrälliset ja laadulliset kehittämistavoitteet sekä ne hallinnollis-organisatoriset, sisällölliset ja menetelmälliset uudistuspyrkimykset, joiden toteuttamiseksi valtionapujärjestelmää olisi muutettava. Toimikunnan tapa hahmotella toiminnan kehittämislinoja antaa aihetta vakavaan arvosteluun. Keskityn tässä tavoitettavuuden lisäämiseen ja sisällölliseen kehittämiseen.

Tavoitettavuuden lisääminen

Toimeksiannon mukaan toimikunnan yhtenä tehtävänä oli tehdä ehdotuksia tavoitettavuutta lisäävistä uusista lähestymistavoista. Olisi odottanut, että toimikunta selvittää tavoitettavuuden nykytilaa, asettaa joitakin tavoitteita sen parantamiselle ja esittää tältä pohjalta keinoja, joiden avulla toiminta entistä paremmin saadaan ihmisten ulottuville. Kun tunnuksena on tasa-arvoisuuden edistäminen, tämän pyrkimyksen pitäisi kaiketi tulla esiin juuri tavoitettavuutta pohdittaessa.

Mietintö ei täytä tällaisia odotuksia. Tavoitettavuuden ongelmiin ei ole paneuduttu eikä uusia "lähestymistapoja" kehitelty nimenomaan osallistumismahdollisuuksien parantamista silmällä pitäen. Toimikunta tyytyy enimmäkseen puhumaan järjestöjen potentiaalisista tavoittamismahdollisuuksista ikäänkuin samastaisi ne tosiasiallisiin aikaansaannoksiin. Mietinnössä todetaan esimerkiksi, että järjes-

töillä on mahdollisuus tavoittaa sellaisiakin tiedollisesti passiivisia kansalaisia, jotka eivät yhtä alttiisti hakeudu muita opinto- ja sivistyspalveluja käyttämään (s. 77). Asettamatta ja siten vastaamattakin jää kysymys, miten nämä mahdollisuudet tähän mennessä ovat toteutuneet ja miten rivijäsenten, syrjäseudulla asuvien, erilaisten vähemmistöjen ja muiden ”passiivisten” ryhmien osallistumis- ja oppimiskynnyksiä voitaisiin alentaa. Yhdessä kohdin (s. 91) mainitaan, että kurssitoiminta on kohdistunut ”entistä enemmän hyvän koulutuksen jo saaneiden tai koulutuksessa koulutuksessa toistuvasti mukana olevien suuntaan” ja että kurssitoiminnan painopiste on alueellisesti ollut suurissa väestökeskuksissa. Havainto kuitataan kuitenkin toivomuksella, että tasa-arvopyrkimys otettaisiin vastaisuudessa paremmin huomioon.

Luvulla 10 on otsikkona ”Järjestöllisen sivistystyön kehittäminen ja toiminnan tavoitettavuus”, mutta tekstissä tavoitettavuuteen viitataan vain pari kertaa. Alueellisen ja paikallisen toimistoverkon kehittämisen, paperisodan vähenemisen ja opintomuotojen joustavien yhdistelymahdollisuuksien oletetaan parantavan muun ohessa tavoitettavuuttakin. Kaiken kaikkiaan syntyy vaikutelma, että hajaviitaukset tavoitettavuuden lisäämiseen on tehty jotta toimeksiannon tämäkin kohta voitaisiin kirjata käsiteltyksi.

Sivistystehtävä ja sisällöllinen kehittäminen

Järjestöjen sivistystehtävää mietintö luonnehtii — yleisellä arvofilosofisella tasolla liikkueissaan — aivan unescolaisessa hengessä. Sivistystyön perustaksi hahmotellaan visio luovasta, omaehtoiseen henkiseen kasvuun pyrkivästä ihmisestä, jota sivistysjärjestöt auttavat syventämään ja avartamaan eettistä, esteettistä ja kognitiivista suhdettaan todellisuuteen. Järjestöjen sivistystyön olennaisimmaksi tunnuspiirteeksi kohotetaan sen yhteisöllinen luonne, mikä merkitsee itseohjautuvuutta, mahdollisuuksia yhteisyyden kokemiseen ja lähidemokratialle pohjaavaan demokraattisen mielenlaadun kasvuun, kansallisen identiteetin taetta jne.

Valitettavasti tässä ei saa vastausta kysymykseen, miten nykyisen toiminnan tosiasialliset tavoitteet ja sisällöt kuvailtuja päämääriä ja toimintaperiaatteita vastaavat eikä niistä myöskään johdeta konkreettisia kehittämissuhteita. Usein ideaalit ja potentiaaliset mahdollisuudet esitetään nytkin ongelmattomana indikaattivina seuraavaan tapaan: ”Järjestölli-

nen sivistystyö takaa sen, että aito kansanvalta toteutuu järjestöissä” (s. 46) ja ”Järjestöllinen sivistystyö edustaa uudistavaa oppimista säilyttävän, sopeuttavan oppimisen sijasta” (s. 45). Toinen tapa ylittää toteuttamisongelmat on ilmaan jäävien toivomusten esittäminen, esimerkiksi näin: Kurssien...” sisällölliseen kehittämiseen ja sivistystoiminnan alkuperäisiin periaatteisiin on kiinnitettävä nykyistä enemmän huomiota” (s. 92).

Kaiken kehittämisen lähtökohta on nykytilan analyysi. Opintokeskusten edustajat ovat itsekin eri yhteyksissä puuttuneet niihin perinteisen tehtäväkuvan muutoksiin, joihin alussa lyhyesti viittasin. Mietinnössä ne on sivuutettu irrallisesti huomautuksin. On kylläkin esitetty kouluhallituksen tilastoselvitykseen perustuva pikku katsaus opintoainejakauksissa viime vuosina tapahtuneisiin muutoksiin (s. 20—23), mutta tätä — enempää kuin muutakaan — valmista tietoaineistoa ei ole mitenkään analysoitu eikä käytetty arviointiin.

Tosiasiassa opintoainejakaumat osoittavat, että järjestöjen tehtäväkuvan viimeaikainen kehitys on toimikunnan päämääränasettelujen ja sivistystyön olemusta kuvaavien väitteiden kannalta varsin problemaattinen. Silmälläään pä hiukan yhteiskunnallisten aineiden opiskelua. Sen osuus on näitä aineita suosivan kurssitoiminnan rajusti lisääntyessä kasvanut, mikä näyttää vahvistavan käsitystä järjestöistä yhteiskunnallisen sivistystason kohottajina. Mutta mitä opintoja tilastoluokka ”yhteiskunnalliset opintoaineet” pitää sisällään? Mainitun tilastoselvityksen opintoaineohtaisista jakauksista voi laskea, että järjestö- ja luottamus- henkilökoulutuksen osuus oli vuonna 1980 peräti 80% kaikesta yhteiskunnallisten aineiden kurssiopiskelusta (opintokerhoissa vastaavasti 31%). Valtaosa yhteiskunnalliseksi luokitetusta opiskelusta oli siten järjestötoiminnassa ja työorganisaatioiden luottamustehtävissä tarpeellisten praktisten erityisvalmiuksien hankkimista. Samalla ne yhteiskunnalliset opinnot, jotka edustavat laaja-alaista orientoitumista yhteiskunnalliseen todellisuuteen, yleistä kansalaissivistystä, ovat jääneet toissijaiseen asemaan.²

Kehityksen taustalla vaikuttaa opintokeskusjärjestelmässä tapahtunut järjestöjärjestelmän muutos: ammatillisten ja poliittisten järjestöjen nousu hallitsevaan asemaan nimenomaan kurssitoiminnassa. Mietinnön yhtenä puutteena on pidettävä, ettei siinä ole opintokeskusten ja niiden jäsenjärjestöjen välisiin eroavuuksiin kiinnitetty mitään huomiota.

Miten toimikunnan kuvailema laajat kansa-

laispiirit kokoava, aidon kansanvallan takaa-
va ”uudistava oppiminen” pääsee toteutu-
maan niissä suurissa järjestöissä, joiden nykyi-
nen toiminta keskittyy pääasiallisesti järjestö-
aktiiveihin ja näidenkin osalta etupäässä ah-
dasalaisiin, järjestökeskeisiin opinto-
ohjelmiin? Toisenlaisia kriittisiä kysymyksiä
voisi tehdä joidenkin muiden järjestöjen
opinto-ohjelmista.

3. Valtionapujärjestelmän uudistaminen

Toimikunnan varsinainen tuotos on valtion-
apujärjestelmän uudistussuunnitelma, joka
konkretisoituu laki- ja asetusehdotukseksi
eräiden sivistysjärjestöjen valtionavusta. Pi-
dän päätavoitteiden tasolla oikeasuuntaisina
pyrkimyksiä laajentaa lakisääteisen valtion-
avun piiriä uusiin työmuotoihin ja toimintoi-
hin, keskusorganisaatioiden voimavarojen li-
säämistä mm. niiden tukitoimintoihin, turhan
paperisodan ja muiden byrokraattisten haitta-
vaikutusten vähentämistä sekä järjestöjen si-
vistystyöhönsä saaman valtioneuvon kohoamis-
ta kokonaisuutena. Mietinnön konkreettiset
uudistusehdotukset ja niiden perustelut —
usein perustelujen puutteellisuus — herättävät
sen sijaan hyvinkin kriittisiä kysymyksiä.

Suoriteperusteisuus: kohti määrän tyranniaa?

Valtionavun suoriteperusteinen määräyty-
minen on aikuiskoulutuspolitiikassa päivän
puheenaihe. Järjestöjen sivistystyön tukemi-
sessa toimikunta ehdottaa siirtymistä suorite-
perusteiseen järjestelmään opintokerho-, luen-
to- ja kurssitoiminnan sekä ohjaajakoulutuk-
sen osalta. Opintokerhoja lukuun ottamatta
tuntikohtainen valtionapu määräytyisi lasken-
nallisten menojen mukaan. Siihen nähden
kuinka laajakantoinen ratkaisu olisi ja kuinka
vähän sen seurauksista tiedetään, mietinnössä
on hämmästyttävän vähän selvitelty, miten
suoriteperusteisuus käytännössä toimisi. Toi-
mikunnan mukaan suoriteperusteisuus kan-
nustaisi järjestöjä taloudellisuuteen, yksinker-
taistaisi valtionapumenettelyjä ja lisäisi kes-
kusorganisaatioiden päätösvaltaa. Uudistuk-
sen laadullisia vaikutuksia toimikunta ei arvioi
eikä näe mitään ongelmaa siinä, että valtion-
avun mekaaninen määräytyminen opinto- tai
osallistujatuntien mukaan perustuu esitetystä
muodossaan hyvin tekniseen, toimintoja yh-
teismittallisina suoriteyksikköinä käsittelevään
määrälliseen tehokkuusajatteluun.

On aivan ilmeistä, että jo vuoden 1975 opin-
tokeskuslaki on ollut omiaan lisäämään järjes-
töjen toiminnassa määrällisten tavoitteiden yli-

korostumista. Määrän ja laadun ongelma on
aikuiskasvatuksessa sinänsä vanha ja yleismaa-
ilmallinen eikä selity pelkästään valtionavun
kvantitatiivisista rahanjakoperusteista. Sivi-
tysorganisaatioidenkin taipumus määrähakui-
suuteen perustuu viime kädessä jokaisen or-
ganisaation pyrkimykseen varmistaa olemas-
saolonsa ja laajentaa toimintaansa. Järjestö-
keskeiset laajentumispaineet ja kilpailu val-
tionavusta voimistuivat 70-luvulla myös osana
sitä yhteiskunnallista kehitystä, jota on selitet-
ty korporatismiin, hallintokoneiston ja etujär-
jestöjen ”suuren yhteenkietoutumisen” käsit-
tein.³ Mutta myös opintokeskuslain säätelyme-
kanismi vaikutti: laki tarjosi rahoituskanavana
järjestöille uudenlaisia mahdollisuuksia ja ava-
si suuntaa nimenomaan kurssitoiminnan laa-
jentamiseen.

Eikö valtionavun suoriteperusteisuus lisäisi
painetta suuntautua sellaisiin toimintoihin,
joiden avulla osallistujien rekrytoiminen olisi
helppoa ja tuntikustannukset edullisia? Eikö
nimenomaan osallistujatuntikustannusten las-
kennallinen arvioni altistaisi järjestöjä suosii-
maan sellaisten kurssien tarjoamista, joiden
osallistujamäärä saadaan suureksi? Vaikeasti
rekrytoitavien väestöryhmien tarpeet ja opin-
nollisen tason näkökohdat jäisivät tällöin tois-
sijaisiksi.

Työmuotojen valtionapu

Toimikunnan vähäinen kiinnostus laadullis-
ten kehittämistavoitteiden konkretisoimiseen
ilmenee siinäkin, ettei työmuotojen valtion-
avun parantamista juuri perustella niiden me-
todisen kehittämisen tarpeilla. Poikkeuksena
ovat kuitenkin aivan kannatettavat ideat tuot-
tavista kerhoista, työmuotojen yhdistelystä ja
tavallista vaativampien opinto-ohjelmien lisä-
avusta.

Opintokerhojen saamassa valtionavussa on
epäilemättä kohottamisen varaa. Kyseenalai-
sempi on ehdotus kerho-opiskelun ajallisesta
jaksotuksesta. Ehdotuksen mukaan opiskelu-
kausi käsittäisi vähintään kolme viikkoa, jon-
ka sisällä kerho voisi järjestää 5—15 kokousta
ja pitää 10—30 opintotuntia. Näin yksi opiske-
lukausi voisi tiivistyä jopa viiteen kuuden tun-
nin pituiseen kokoukseen. Tällöin opintoker-
hon ja kurssien toimintamuodollinen ero hävi-
äisi suurin piirtein kokonaan. Muutoksen pe-
rustelut jäävät ylimalkaisiksi ja sivuvaikutuk-
set arvailtaviksi. Valtionavun ulottamista
kulttuuri- ja taideharrastusryhmien toimintaan
voi sen sijaan hyvin perustella, jos ryhmät toi-
mivat opintokerhojen ehdoin mutta opinnoil-
lisuuden kriteerejä avarretaan taitojen harjoit-
tavan kehittämisen suuntaan.

Kurssitoiminnan valtionapuehtoihin toimikunta ei suoriteperusteisuuden lisäksi ehdota erityisiä muutoksia. Opintokeskuslaissa jäivät kurssien toimintakehykset peräti väljiksi ja tämä oli osasyynä kurssien hallitsemattomaan kasvuun. Sitä hämmästyttävämpää on, että toimikunnan laki- ja asetusehdotuksissa ei kurseista enää ole muuta mainintaa kuin *teamus* niiden kuulumisesta lain tarkoittamiin sivistysjärjestön työmuotoihin.

Lakisääteisen valtionavun ulottaminen järjestöjen *kulttuuritoimintaan* olisi merkittävä periaateratkaisu — tähän astihan valtion tuki on kohdistunut vain järjestöjen opintomuotoihin. Esitystä voi pitää perusteltuna sillä ehdolla, että kulttuuritoiminnan tehtäväpiiri, tavoitteet ja toimintakehykset riittävän tarkasti määritellään. Toimikunta näyttää tosin ajatelleen toisin: kulttuuritoiminnankin tavoitteiden ja muotojen suhteen jäisi sivistysjärjestöille täysi itsesäätelyn vapaus.

Keskusorganisaatioiden asema ja tukitoiminnot

Keskusorganisaatioiden asema jäsenjärjestönsä ja valtionhallinnon välissä vahvistui huomattavasti opintokeskuslain voimaan tullessa. Toimikunnan kaavailujen toteutuminen vahvistaisi niiden asemaa entisestään. Olisi epäilemättä järkevää, että valtionapumenettelyjen toimintokohtaista päätös- ja valvontavastuuta siirrettäisiin kouluhallitukselta järjestöjen omille keskusorganisaatioille. Yleisiä toimintaperiaatteita ja niiden toteutumista koskevan kokonaisvastuun siirtäminen on eri asia; tarkastelen sitä jäljempänä.

Järjestöjen omille keskusorganisaatioille soveltuvat erinomaisesti sellaiset laadulliseen kehittämiseen tähtäävät tukitoiminnot kuin ohjaajien ja muiden työntekijäin koulutus, kokeilutoiminta ja tutkimusyhteistyö, oppimateriaalien tuottaminen sekä kehittämistä palveleva valtakunnallinen ja kansainvälinen tiedonvälitys. On sen vuoksi empimättä syytä kannattaa ehdotuksia, että opintoaineiston tuottaminen tulisi valtionavun alaiseksi ja että ohjaajakoulutuksen valtionapu ulotettaisiin myös kurssi- ja kulttuuritoiminnan ohjaajiin. Kokeilutoimintaa sivuaa mietinnössä vain ehdotus, että vuosittaisesta opintokerhomäärärahasta varattaisiin 5% kehittämistarkoituksiin. Määrärahan jakaminen järjestöille niiden kerhotoiminnan laajuuden mukaisessa suhteessa vaikuttaa suurilla kerhojärjestöillä kovin kaavamaisesti suosivalta. Muutenkin tuntuisi paremmalta ratkaisulta, että erityistä kokeilumäärärahaa jaettaisiin järjestöille niiden suunnitelmien perusteella. Järjestöjen sivistystyötä va-

laisevan tutkimuksen tarvetta ei mietinnössä käsitellä.

Valtionavun ohjaaminen keskusorganisaatioiden alueellisen ja paikallisen toimistoverkon kehittämiseen on varmaan järkevissä mitoissa paikallaan edellyttäen, että se parantaa sivistystyön tavoitettavuutta ja ”ruohonjuuritason” vaikutusmahdollisuuksia.

Kun laki- ja asetusehdotuksia kauttaaltaan hallitsee tendenssi välttää valtionapua sääteleviä normeja, on tavallaan johdonmukaista — mutta arveluttavaa — ettei sivistysjärjestöksi hyväksymiselle määritellä mitään ehtoja. Tätä aikaisemmin tärkeänä ja kiistanalaisena pidettyä kysymystä ei ole pohdittu muuallakaan mietinnössä.

4. Valtionapu ilman ehtoja?

Toimikunnan valtionapuesityksen kolme merkittävintä uudistustavoitetta ovat valtionavun piirin laajentaminen, suoriteperusteisuus ja järjestöjen omien keskusorganisaatioiden päätösvallan radikaali lisääminen suhteessa valtionhallintoon. Viimeksi mainittua tavoitetta ei mietinnössä ole tuotu korostuneesti julki, mutta siihen laki- ja asetusehdotukset johdonmukaisesti tähtäävät. Kuten edellä on eri yhteyksissä todettu, toimikunta on jättänyt lakiesityksestään pois jotakuinkin kaiken, mikä määrittäisi järjestöjen ja niiden työmuotojen toimintaperiaatteita ja asettaisi valtionavulle laadullisten normien luontoisia ehtoja.

Perinteinen näkemys vapaan sivistystyön ja valtiovallan suhteesta korostaa edellisen itsemääräämisoikeutta. Tämän välttämättömänä täydennyksenä on kuitenkin pidetty toista periaatetta: valtiolla on oikeus asettaa taloudellisen tukensa ehdoksi tietyt toiminnan sivistysarvon, kasvatuksellisen luonteen ja opinnollisen tason vaatimukset.⁴ Tältä pohjalta on vapaan sivistystyön lainsäädäntöönkin sisällytetty kehysnormeja, jotka määrittävät yleisiä tavoitesuuntauksia ja toimintaperiaatteita. Urpo Harvan mukaan vapaan sivistystyön lainsäädäntö on heijastanut humanistisen kasvatusnäemyksen traditiota.⁵ Hän on myös eri yhteyksissä esittänyt käsityksensä, että lakisääteisten tavoitteiden väljyys on jättänyt suuren liikumisvapauden sivistystyön harjoittajille ja että kouluhallitus on valvonnessaan tulkinnyt lakeja ”sangen vapaamielisesti”.⁶ Tähän arviointiin voi hyvällä syyllä yhtyä.

Miksi tämänkaltaisista yleisistä kehysnormeista pitäisi sivistysjärjestöjen lainsäädäntössä luopua?

Yritetäänpä konkretisoida. Jos toimikunnan esitykset toteutuisivat, lainsäädäntö ei antaisi

valtionavun käyttöä valvoville viranomaisille perusteita muihin vaatimuksiin kuin että osallistuja- ja tuntimäärät pitävät paikkansa ja että kulut ovat todellisia ja kohtuullisia. Siihen, onko kulttuuri- tai opintotoiminnaksi ilmoitettu tapahtumasarja ollut esimerkiksi spiritismin harrastajien julkinen näytös, puolueosaston ”kulttuuriväritteinen” vaalitempaus tai seurakunnan uskonnollinen hartaustilaisuus, ei lainsäädäntö antaisi perusteita puuttua. (Valtionhallinnon, lähinnä kouluhallituksen, pysyvää määrärahoista ja ohjeista mietinnössä ei puhuta.) Olettakaamme nyt, että kaikkien keskusorganisaatioiden johto ohjaisi itsenäisen vastuun kantajana syvä sivistystietoisuus ja tahto ”varmistaa toiminnan laadullinen taso” (mietinnön ilmaisu s. 92). Tämä ei vielä riittäisi, sillä jäsenjärjestöt organisoivat pääosan käytännön sivistystyöstä ja ne ovat asennoituneet opintokeskuksiinsa usein varsin itsenäisesti. Eivätkö lainsäädännön kehysnormit pikemmin auttaisi kuin haittaisi suunnan pitämistä ja tason varmistamista?

Ehdotetussa järjestelmässä pidän suurimpana riskinä suoritehintoja laskevan byrokraattisen tehokkuusajattelun ja järjestökeskeisten intressien epäpyhää allianssia. Valtion hallintobyrokralle ominaiset tehokkuuden ja laskevuuden periaatteet suosivat yleensäkin toiminnan kvantitatiivisia arvoja, jotka ovat säätelykriteereinä yksiselitteisiä ja pelkistettäviä. Taloudellisen niukkuuden aikana valtiovarainhallinnon asema on vahvistunut ja näyttää siltä kuin kehittynyt laskentateknologiakin alkaisi heilutella käyttäjiensä ajattelutapaa. Jäsenjärjestöille puolestaan sivistystyö on, jotakin poikkeusta lukuun ottamatta, vain yksi niiden monista tehtävistä ja sivistystyön tavoitteet alisteisia järjestön kokonaistavoitteille. Taipumus järjestökeskeisyyteen on kasvanut osana kehitystä, jota edellä olen hiukan yrittänyt kuvata. Jos varojen jakaja on kiinnostunut ensisijaisesti suoritemääristä ja niiden yksikkökustannuksista ja käytännön toimintaa organisoiva järjestö puolestaan etujensa ajamisesta ja määrällisestä ekspansioista, keskusorganisaation sivistyspyrkimykset voivat joutua paahan puristukseen.

Tänä ajankohtana, kun yleinen valtiollistumisen kritiikki ja byrokraattisen keskittymisen vastustus on jatkuvasti voimistunut, saattaa toimikunnan tapa vieroksua lakisääteisiä normeja vaikuttaa hyvinkin edistyksekkäältä. Valitettavasti tuo kritiikki on vapaan sivistystyön piirissä ollut heikosti kohdentunutta ja pysähtynyt enimmäkseen toissijaisiin pintailmiöihin.⁷ En puutu keskusteluun tässä. Muistutan

vain, että käytännön sivistystyön edustajat ovat historiallisen kehityksen eri vaiheissa vaikuttaneet aktiivisesti ja aloitteisesti niiden normien muotoutumiseen, jotka vapaan sivistystyön tähänastisessa lainsäädännössä ovat edustaneet sivistysperiaatteita ja toiminnan laadullisia vaatimuksia yleensä. Toisaalta lainsäädännössä julkilausutut periaatteet ovat kaikessa yleisluontoisuudessaan ja tulkinnanvaraisuudessaankin antaneet kiinnekohtia sivistyskäytännön omalle itsetutkistelulle ja periaatekeskustelulle. Lakisääteiset normit ovat merkinneet vapaalle sivistystyölle arvokasta tautatukea myös valtionhallinnon sivistysperiaatteita loukkaavia ryhtymyksiä vastaan.

Järjestöllisen sivistystyön toimikunta on esittänyt kehittämissuunnitelman, jonka monet perusratkaisut vaativat kriittistä keskustelua. Toivottavasti järjestöjen piirissä käytävä keskustelu ei rajoitu pelkästään valtionavun järjestelyihin, vaan syvenny suunnittelemaan sekä perinteisen tehtävänäkemyksen että tosiasiallisen nykykäytännön perusteita. Molemmat ovat uudelleenarvioinnin tarpeessa.

Viitteet

- ¹ Toimikunta haluaa korvata termin 'järjestömuotoinen sivistystyö' termillä 'järjestöllinen sivistystyö'. En vastusta aktiivisesti terminmuutosta, mutta en pidä toimikunnan perusteluja kovin osuvina. Toimikunta on antanut myös termille sivistysjärjestö uuden, täsmennetyt merkityksen. Esityksen mukaan sivistysjärjestöillä tarkoitetaan nykyisiä opintokeskuksia ylläpitäviä yhdistyksiä (ja tietysti vastaavia uusia järjestöjen yhteenliittymiä), jotka tavallaan ottaisivat opintokeskusten paikan ehdotetun lainsäädännön alaisuudessa. Opintokeskukset nyky muodossaan lakkaisivat. Kun käsitellen tässä artikkelissa sekä nykyisiä opintokeskuksia että toimikunnan tarkoittamia sivistysjärjestöjä, käytän tässä termiä keskusorganisaatio tarkoittamaan molempia.
- ² Tiedot toistaiseksi julkaisemattomasta aineistosta. Alkulähde: Kouluhallituksen Tutkimuksia ja selvityksiä 1/1982.
- ³ Mäkelä, K., Sosiaalipoliittikka ja hyvinvointivaltion kriisi. Tiede ja edistys 2, 1982.
- ⁴ Itsemääräämisoikeutta korostettaessa vedotaan tavallisesti Castréniin. Tosiasiallisesti Castrén muotoili tunnetussa mietinnössään varsin selväsanaisesti myös valtionavun laadulliset ehdot. Ks. Wuorenrinne-Kosonen, Zachris Castrén. Otava 1950. s. 74–96.
- ⁵ Harva, U., Aikuiskasvattajan arvofilosofia. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Juva 1980. s. 10.
- ⁶ Harva, U., Aikuiskasvatuksen tavoitteiden asettaminen. Karjalainen, E. (toim.), Vapaan sivistystyön tavoitteet. Tapiola 1970, s. 9–10.
- ⁷ Myönteisiä poikkeuksia on, kuten Korhonen, L. ja Poikela, E., Sivistys- vai turvavaltio. Kanti 5, 1983.

Uusi näkökulma koulutuksen ja työelämän välisten suhteiden tutkimiseen

Takala, Tuomas. 1983. Uusi näkökulma koulutuksen ja työelämän välisten suhteiden tutkimukseen. Aikuiskasvatus 3, 4. 174—177. — Artikkelissa esitellään sellaista tutkimusnäkökulmaa, jossa huomion kohteena ovat koulutuksen aiheuttamat muutokset työprosesseihin sisältyvässä ihmistenvälisessä interaktiossa ja muussa kommunikaatiossa. Tällaisia muutoksia tarkastellaan yhteydessä sosiaali- ja ammattiryhmien väliin eroihin. Lisäksi käsitellään työmarkkinoilla tapahtuvia muutoksia.

Ruotsin virkamiesten ja toimihenkilöiden ammatillinen keskusjärjestö TCO on äskettäin julkaissut laajahkon raportin aiheesta ”Voiko koulutus muuttaa työelämää?” (TCO 1983). Raportti ei ole etupäässä koulutuspoliittinen kannanotto, vaan se on tarkoitettu ”stimuloimaan tutkimusta” em. aiheesta. Tällaisen julkaisun aikaansaaminen on huomionarvoinen teko ammatilliselta järjestöltä — TCO:n kohdalla ei kuitenkaan yllättävä siksi että sen jäsenistä suuri osa työskentelee juuri koulutussektorilla. Raportti sisältää paitsi TCO:n koulutuspoliittisia suuntaviivoja, myös v. 1981 järjestetyssä seminaarissa esitettyjä asiantuntijapuheenvuoroja ja hahmoteltuja tutkimustehtäviä sekä aihetta koskevaa tutkimusta esittävän ja ideoivan katsauksen.

Koulutuksen ja työelämän välisiin suhteisiin liittyvistä TCO:n kannanotoista ovat huomionarvoisia ainakin seuraavat: Ensinnäkin niissä todetaan että koulutus on tähän asti pyrkinyt pikemmin sopeutumaan työelämään kuin muuttamaan sitä. TCO:n mukaan tulisi koulutuspolitiikan painopiste nyt siirtää *työelämän muuttamiseen*, jolloin koulutus siis voisi edistää ammattiyhdistysliikkeen työelämää koskevien tavoitteiden toteutumista. Tätä kantaa perustellaan myös viittaamalla työmarkkinoiden ”polarisoitumistendensseihin” — toisin sanoen siihen, että vaikka työprosesien spontaani kehitys edellyttää osalta työntekijöitä yhä enemmän ammattitaitoa ja koulutusta, suurelta osalta se edellyttää niitä entistä vähemmän. Polarisoitumiskehityksen muuttamiseksi TCO vaatii laaja-alaisempaa ja joustavampia jatkomahdollisuuksia tarjoavaa ammatillista koulutusta, joka tekisi mahdolliseksi

tieto- ja taitoerojen sekä valtaerojen supistamisen työelämässä. Tähän liittyen vastustetaan kiinteiden ammattiryhmien monopoliasemaa työmarkkinoilla ja näiden asemien turvaamista jäykällä, muodollista koulutusta koskevilla pätevyyskriteereillä (eli ns. kredencialismia). TCO:n kanta poikkeaa siis selvästi ammatillisten järjestöjen perinteisestä toiminnasta ammattiryhmien työmarkkina-asemien suojaamiseksi.

Sosiologisen näkökulman merkitys

Edellämainittu vaatimus koulutuksen suuntaamisesta työelämän muuttamiseen on toki esitetty monissa muissakin yhteyksissä, eikä siihen sinänsä vielä sisälly tämän kirjoituksen otsikossa mainittua uutta tutkimusnäkökulmaa. Sekä TCO:n että muissa kannanotoissa on koulutuksen mahdollisia vaikutuksia työelämään tarkasteltu lähinnä vain sillä tasolla että työelämän muutoksiin suutautuva koulutus voidaan ottaa huomioon työmarkkinajärjestöjen ja yritysten päätöksenteossa. Tätä kautta esimerkiksi yhteistyöhön kasvattaminen voi johtaa ryhmätyön runsaampaan käyttöön työnorganisaatiossa tai laaja-alaisen ammatillisen koulutuksen lisääminen voi johtaa yksinkertaisten työtehtävien vähentämiseen.

Kuitenkin koulutus joka tapauksessa vaikuttaa työelämään myös muulla tavalla kuin edellämainitun kaltaisen päätöksenteon kautta. Tällaiset vaikutukset ovat nähdäkseni tutkimuksen kannalta kiinnostavampia, koska ne ovat vaikeammin havaittavia ja niihin on tois- taiseksi kiinnitetty vain vähän huomiota. Edel-

leen nämä vaikutukset ovat useissa tapauksissa kovin eri suuntaisia kuin em. TCO:n asettamat tai muut vastaavat tavoitteet työelämän muuttamiseksi, jolloin niiden tutkiminen on tästäkin syystä tärkeää.

Tarkoittamani uusi näkökulma tulee esiin TCO:n raporttiin sisältyvässä laajassa ja erittäin monipuolisessa katsauksessa, jonka on laatinut Tukholman opettajakorkeakoulussa tutkijana työskentelevä **Donald Broady**. Tavalla joka on joillekin suomalaisille koulutustutkijoille tuttu aiemmista julkaisuista (Broady 1978 ja 1981) Broadyn katsaus tuo esille ja pyrkii yhdistämään toisiinsa yhteiskuntatieteen eri tutkimustraditioiden (ennen kaikkea saksalaisen kvalifikaatiotutkimuksen ja ranskalaisen kulttuurisosiologisen tutkimuksen) käsitteitä ja konkreettisen tutkimuksen tuloksia sekä yhteiskuntatieteen ja kasvatustieteen ongelmansaetteluja ja tutkimustuloksia. Kyseessä ei tällöin ole tutkimuksiin viittaavien perustelujen hakeminen TCO:n esittämille tavoitteille, vaan katsauksen sisältöön myös kriittistä arviointia TCO:n koulutuspolitiikasta. Broadyn esitys on erinomainen (ja harvinainen) esimerkki siitä, että ”tutkimuksen ehdoilla” tapahtuva tarkastelu voi liittyä läheisesti käytännön koulutuspoliittisiin kysymyksiin ja samalla avata keskustelua intressiryhmien ja virkamiesten perspektiiviä laajemmaksi.

Donald Broady korostaa makrososiologisen näkökulman tärkeyttä koulutuksen ja työelämän välisten suhteiden tutkimuksessa. Tämä merkitsee sitä, että pyrittäessä selittämään esimerkiksi yksilöiden välisiä eroja koulutushalukkuudessa ei pidä rajoittua tarkastelemaan vain yksilöiden ominaisuuksia yhteydessä erilaisiin ”taustamuuttujiin”, vaan on myös analysoitava itse näiden erojen olemassaoloa *osana yhteiskunnan rakennetta* ja koulutuksen asemaa tämän rakenteen uusintamisessa. On siis otettava huomioon myös koulutukseen osallistuvien edessä oleva yhteiskunnallinen tulevaisuus ja sitä koskevien odotusten vaikutukset opiskelumotivaatioon. Huomio kohdistuu koulutuspolitiikan kannalta selvästikin vaikeisiin kysymyksiin.

Näiden ajatusten taustalla ovat Broadyn katsauksessa etenkin ranskalaisen kulttuurisosiologin **Pierre Bourdieun** teoreettiset kehittelet ja konkreettiset tutkimustulokset, joista suurin osa on luettavissa vain ranskan kielellä (koulutustutkimuksen kannalta poikkeuksena varhainen teos Bourdieu & Passeron 1977). Keskeiset käsitteet, joita Bourdieuin tutkimuksista voi saada yksilöiden välisten koulutusero-

jen ja yhteiskunnan rakenteen tarkasteluun ovat ”*positioiden*” ja ”*dispositioiden*” käsitteet. Näistä ”positioiden” käsite viittaa erilaisiin ammatti- ja statusasemiin joita yhteiskunnassa on, ja ”dispositiot” puolestaan ovat positioita vastaavia yksilöiden erilaisia käyttäytymisvalmiuksia, jotka muodostuvat osaksi koulutuksen piirissä ja joiden perustalla yksilöt sijoittuvat eri positioihin yhteiskunnan rakenteessa. Toisin ilmaistuna kyse on siitä, että ihmiset pyrkivät koulutuksen kautta ja muilla keinoin *erottumaan kulttuurisesti* toisista ihmisistä (ryhmistä), mihin liittyvät paitsi statuserot, myös valta- ja tuloerot (tätä kulttuurista erottautumista on tarkasteltu etenkin teoksessa Bourdieu 1979). Tästä näkökulmasta esimerkiksi työntekijöiden halukkuus osallistua aikuiskoulutukseen on nähtävä yhteydessä heidän aseemiinsa työnorganisaatiossa ja työn ulkopuoliseen elämäntapaansa sekä näihin molempiin liittyvään identiteettiin suhteessa muihin työntekijäryhmiin.

Edellä lyhyesti kuvatussa näkökulmassa on olennaista se, että voidaan tarkastella samanaikaisesti sekä koulutuksen mahdollisesti aiheuttamia *muutoksia työprosesseissa* että koulutuksen osuutta niiden *status-, valta- ja tuloerojen uusintamisessa*, jotka säilyvät työn sisältöjen muutoksista huolimatta. Pyrin seuraavassa konkretisoimaan sitä, millaisia kysymyksiä tästä näkökulmasta lähtevään tutkimukseen voisi sisältyä.

Koulutuksen vaikutukset eri tyyppisissä työprosesseissa

Tarkasteltaessa koulutuksen mahdollisia vaikutuksia työprosessien sisältöön on nähdäkseni tärkeää erottaa toisaalta sellaiset työprosessit, joissa on keskeistä *työvälineiden käyttö* (kuten perinteisessä teollisuustyössä), ja toisaalta sellaiset, jotka koostuvat etupäässä *ihmistenvälisestä interaktiosta ja muusta kommunikaatiosta* (esimerkiksi hallinnollinen työ). Niiden välinen ero ei tietenkään ole absoluuttinen, niin kuin kommunikaatioteknologian käyttöönotto työelämässä osoittaa. Tämän varauksen mielessäpäten voi ensinmainittuja työprosesseja nimittää teknis-taloudellisista ehdoista määräytyviksi ja jälkimmäisiä taas kulttuurisesti määräytyviksi työprosesseiksi. Erottelua voisi havainnollistaa yksityiskohtaisemmin tiedoilla siitä, missä määrin jonkin alan työprosessit ovat erilaisia toisaalta erilaisissa teknologisissa ja taloudellisissa oloissa ja toisaalta eri kulttuureissa.

Koulutuksella on todennäköisesti vaikutuksia ennen kaikkea sellaisiin työprosesseihin, joita edellä nimitettiin kulttuurisesti määräytyviksi. Niiden piirissä eivät ole tärkeitä niinkään tekniset tiedot ja taidot, vaan pikemmin *käytätymisen "tyylit"*, jotka koostuvat puheta- vasta, arvostuksista, itsetunnosta jne. (ks. Collins 1971). Tämän seikanhan jokainen yhteiskunta- tai kasvatustieteilijä voi havaita jo omassa työympäristössään. Vaikeammin havaittava — tai ainakin myönnettävä — seikka lienee esimerkiksi se, että Suomen lukioiden runsaassa vieraiden kielten opetuksessa ei työelämän kannalta olennaisiin tuloksiin olekaan itse kielitaito, vaan sen sijaan itsetunnon ko- hoaminen verrattuna niihin, jotka eivät lukio- ta käy, ja sen myötä paremmat mahdollisuudet sijoittua työelämässä pikemmin johtavaan kuin alistettuun asemaan.

Koulutuspoliittisen päätöksenteon kannalta kulttuurisesti määräytyvät työprosessit ovat siinä suhteessa ongelmattomia, että niiden kohdalla koulutuksen sisällön ja sen tuottamien valmiuksien vastaavuus "työelämän vaa- timuksiin" nähden säilyy tietyissä rajoissa koulutus suunnittelun ennustekyvystä riippumatta, sitä mukaa kuin koulutuksessa muo- vautuneet käyttäytymistyylit siirtyvät työelä- mään. Kuitenkin tällainen tilanne on koulu- tukselliseen tasa-arvoon tähtäävien pyrkimys- ten kannalta ongelmallinen siksi, että erilaiset käyttäytymistyylit muodostuvat paitsi koulu- tuksessa, myös suurelta osin *sosiaalisesta taus- tasta riippuen* erilaisessa kotikasvatuksessa se- kä erilaisissa nuorten vertaisryhmissä (tähän seikkaan viittaa Bourdieun käyttämä käsite "kulttuurien pääoma"). Käyttäytymistyilien ja sosiaalisen taustan välisiin yhteyksiin on syytä kiinnittää erityistä huomiota siksi, että valikoituminen ammatteihin ainakin palkka- työn piirissä tapahtuu muodollisesti koulutuk- sen eikä sosiaalisen taustan perusteella, mikä peittää em. yhteyksiä. Siten esimerkiksi USA:n työmarkkinoilla aiemmin vallinnut avoin ro- dullinen diskriminointi on paljolti voinut kor- vautua koulutukseen perustuvalla valikoinnil- la, jonka tulos on olennaisesti entisen diskrimi- noinnin kaltainen (ks. Collins 1979).

Työn sisällön muutosten yhteydet koulutuspolitiikkaan

Silloin kun työprosessien sisältönä ovat en- nen kaikkea ihmistenvälinen interaktio ja muu kommunikaatio voidaan tämän sisällön muu-

toksia siis tarkastella koulutuksen välityksellä syntyvänä tuloksena sosiaali- ja ammattiryh- mien pyrkimyksistä statuksen, vallan ja tulo- jen lisäämiseen tai ainakin ylläpitämiseen suh- teessa muihin ryhmiin. Suomessa on esimer- kiksi todettu, että viime aikoina on paljon kau- pallisen alan ammatillisen koulutuksen saanei- ta sijoittunut sellaisiin työtehtäviin, joihin aiemmin siirryttiin yleisesti pelkän keskikoulun pohjalta. On kuitenkin syytä kysyä, missä suh- teessä nämä työt ovat tällöin pysyneet samoina kuin ennen ja missä suhteessa enemmän koulu- tettujen tulo niihin on muuttanut niitä uuden- laisiksi. Sikäli kuin työprosessien sisällöt muuttuvat on koulutuksen ja siihen valmista- van kotikasvatuksen suhteen huono-osaisten vaikea selviytyä ao. töiden edellyttämästä inter- aktiosta ja muusta kommunikaatiosta. Kou- lutuksesta työelämään siirtyvät tuskin näkevät tämänkaltaisia tilanteita kulttuurisesti ehdoil- sina, vaan kokevat että valikoituminen am- matteihin koulutuksen perusteella on itse työ- prosesseista johtuva välttämättömyys. Yksilöi- den välisessä kilpailutilanteessa tämä todennä- köisesti johtaa pyrkimykseen hankkia lisää koulutusta.

Koulutuksen vaikuttaessa ihmistenväliseen interaktioon ja muuhun kommunikaatioon työn piirissä on ilmeisen ongelmallista puhua tällaisissa tapauksissa *liikakvalifikaatiosta* ja *liikakoulutuksesta*. Ei nimittäin ole ilman muuta selvää, mikä on tällöin vertailukohtana "liiasta" puhuttaessa. Mutta tämä ei tarkoita etteikö siitä voisi lainkaan puhua: jos koulu- tuksen laajeneminen johtuu suurelta osin pyr- kimyksestä kulttuuriseen erottautumiseen ja käyttäytymistyilien hankkimiseen, ei tällainen periaatteessa loputon kierre tietenkään ilman muuta ole koulutettavien itsensä kannalta posi- tiivista. Toinen koulutuspoliittien keskuste- lun kannalta tärkeä seikka on se, että myös *it- seisarvoiseksi* nimitetty ja koettu koulutus saattaa uudesta näkökulmasta osoittautua kei- noksi kulttuuriseen erottautumiseen.

Edelläkuvatun kaltaisiin työn sisältöjen muutoksiin saattaa liittyä niitä vahvistavia ja koulutuspolitiikan kannalta merkittäviä muu- toksia *työmarkkinoilla*. Näitä muutoksia on tutkinut yhdysvaltalainen **Randall Collins** (1979), jonka tarkastelutapaan ovat keskeisesti vaikuttaneet paitsi Bourdieun, myös Max We- berin ajatukset. Työprosessien muutosten ohella ja osaksi niiden ansiosta syntyy eri am- mattiryhmille mahdollisuuksia omien intres- siensä ajamiseen työmarkkinoilla ja koulutus- politiikassa. Näiden intressien turvaamiseen pyritään vaatimalla tietyn muodollisen koulu-

tuksen asettamista tiukaksi pätevyyskriteeriksi tiettyihin työtehtäviin — siis asetelma, jota alussa mainituissa TCO:n kannanotoissa arvosteltiin. Samalla muodollinen koulutus on nykyisin, etenkin palvelualoilla, työnantajien kannalta yleensä eräs keskeinen työhönottokriteeri. Koulutuksen merkitys voi tällöin eri tapauksissa olla erilainen ja analyttisesti voidaan erottaa ainakin kolme vaihtoehtoa:

- 1) koulutuksen antamat tekniset tiedot ja taidot ovat tarpeen ao. työtehtävien suorittamiseksi,
- 2) koulutus on epärelevantti itse työtehtävien kannalta, mutta on muuten käyttökelpoinen tapa valinnan suorittamiseksi työnhakijoiden joukosta,
- 3) kahden edellämainitun väliin sijoittuva vaihtoehto, jossa koulutus on työn kannalta relevantti pikemmin käyttäytymistyylien muodostajana kuin teknisluontoisten valmiuksien antajana.

Tässä kirjoituksessa käsiteltävän näkökulman kannalta ovat keskeisiä viimeksimainitun vaihtoehdon tapaukset, joissa koulutuksen käyttö työmarkkinoilla valintakriteerinä ilmeisesti aiheuttaa samanlaista painetta koulutuksen laajentamiseen kuin itse työprosessien muutokset.

Elinkeinorakenne on Suomessa ja muissa teollistuneissa maissa muuttunut siten, että palvelualojen osuus on kasvanut. Elinkeinorakenteen muutos merkitsee sitä, että edelläkuvattujen kaltaiset koulutuksen vaikutukset työn sisältöihin ja niihin liittyvät työmarkkinaprosessit koskettavat hyvin suurta osaa koulutuksesta työelämään siirtyviä. Vastaavasti on kasvanut myös näitä vaikutuksia tarkastelevan tutkimusnäkökulman merkitys.

Lähteet

- Bourdieu, P. 1979. *La distinction — critique sociale du jugement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Broady, D. 1978. *Utbildning och politisk ekonomi. Högskolan för lärarutbildning. Institutionen för pedagogik. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion. Rapport 1*.
- Broady, D. 1981. *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion.
- Collins, R. 1971. *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification*. *American Sociological Review* 36, 1002—1019.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society*. London: Academic Press.
- TCO. 1983. *Kan utbildning förändra arbetslivet?* Örebro.

Koulutuspaikkoja alkaa olla riittävästi

— Riittääkö koulutushalukkuus ja miten se suuntautuu?

Raivola, Reijo, 1983. Koulutuspaikkoja alkaa olla riittävästi. Aikuiskasvatus 3, 4, 178—182. — Artikkelissa esitellään toisaalta nuorten opiskeluvalintojen perusteita, sekä toisaalta niitä taloudellisia ja sosiaalisia kriisejä, joita esiintyy erityisesti teollistuneissa maissa. Artikkelin lopussa tarkastellaan yleisesti opiskelumotivaatiota ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia.

Otsikon väiteosa tuntuu torjuvan vastaväitteet. Sen vuoksi todettakoon perusteluina:

1. Perusasteella on kyetty 1950- ja osittain vielä 1960-luvulla huolehtimaan 100 000 lapsen ikäluokista. Silloin ei pitäisi 1980-luvulla olla määrällisiä vaikeuksia huolehtia 60 000 oppilaan ikäluokista.
2. Keskiasteella on koulutuspaikkoja jo yli kolme kertaa ikäluokan koko (Lehtinen 1980), ja suhdeluku ikäluokkien pienetessä kasvaa. Tavoite ammatillisesti eriytyneestä koulutuspaikasta jokaiselle perusasteen päättäneelle alkaa olla lähellä toteutumistaan.
3. Jos korkea-asteen perustutkinto kestäisi 4—5 vuotta, niin kuin tutkinnonuudistuksen ideana oli, nykyinen paikkamäärä merkitsisi aloituspaikkaa lähes 30 %:lle ikäluokasta.
4. Suurten ikäluokkien ollessa työmarkkinoilla vielä 30 vuotta, suhdeluku työikäisten määrä/kouluikäisten määrä käy yhä suuremmaksi.

Suhteellisesti laskettuna koulutusjärjestelmän ei siis pitäisi kärsiä resurssipulasta. Samoin resurssien opiskelijakohtaisen ohentumisen pitäisi pysähtyä. Kehitys antaisi myös mahdollisuuden koulutusjärjestelmän sisäisten resurssien jakamiseen uudella tavalla. Vai onko käynyt niin, että yhteiskunnalla on hallussaan tehokas instituutio, jossa palvelujen tarjonta ylittää kysynnän? Miten menettelee tuotantolaitos, jonka tuotteet uhkaavat jäädä käsiin? Se supistaa tuotantoaan, ryhtyy polkumyyntiin ja aletarjouksiin, suorittaa tuotekehittelyä ja/tai etsii uusia markkinoita.

Muodollisesta kasvatuksesta huolehtiva koulutusyritys voi vastaavasti supistaa järjestelmää vähentämällä koulutuspaikkoja. Esim. Yhdysvalloissa ennustetaan 25 % korkeakouluista häviävän vuosisadan loppuun mennessä (Dunn 1980). Säästyneet resurssit luovutettaisiin muille yhteiskuntapolitiikan sektoreille. Tai järjestelmä voisi tarjota uusia palveluita asiakkailleen: lisää valinnaisaineita, ryhmäjojoja, yksilöllistä opetusta, pidempää koulutusta, monipuolista oppimateriaalia, kehittyntä opetuksen teknologiaa jne. Se voisi myös houkutella järjestelmän piiriin uusia asiakkaita (esikoulu, aikuiskasvatus, informaalisen koulutuksen organisoiminen osaksi virallista järjestelmää.

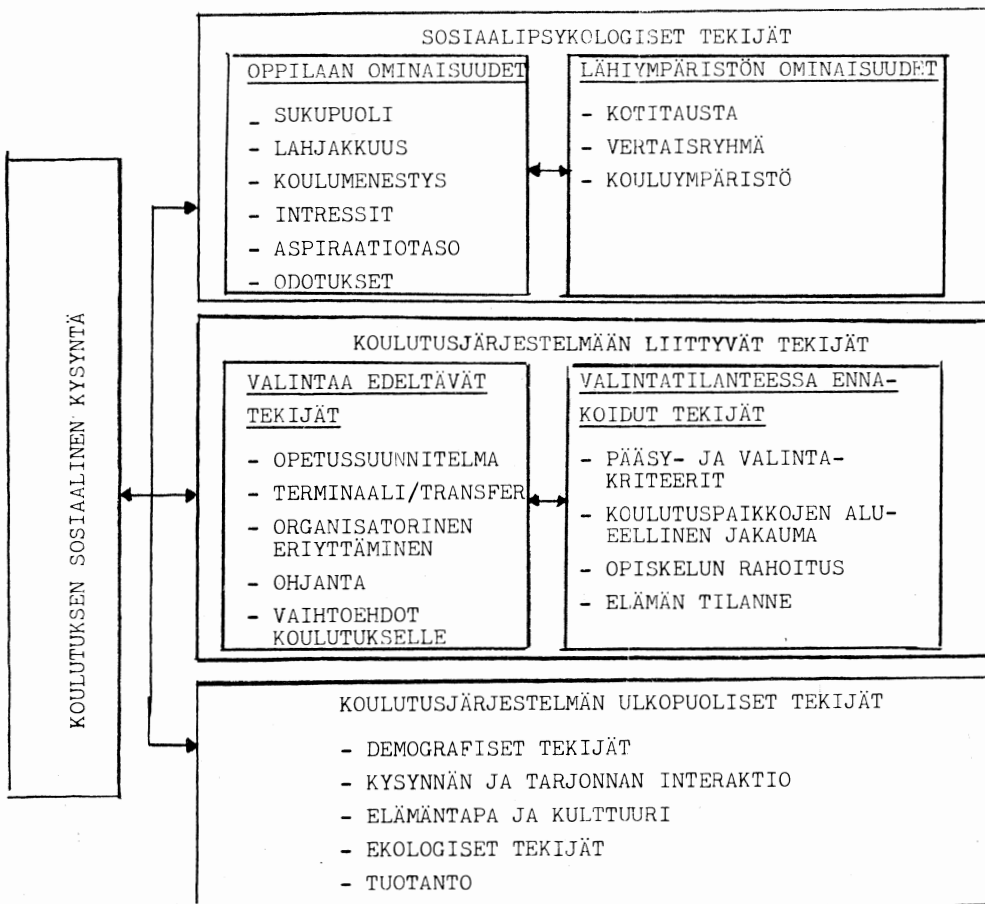
Väestökirjanpito ja taloudelliset ennusteet antavat kohtuullisen varoitussajan koulutus suunnittelijalle vaihtoehtojen esittämiseen. On siis poliittisen päätöksenteon asia, mikä vaihtoehto valitaan. Hyvinvoivissa teollisuusmaissa on yleisesti valittu rinnan toteutettavaksi edellä mainituista kaksi viimeistä vaihtoehtoa ja näin tietoisesti luotu koulutukselle kysyntää. Vaikka se on osaltaan antanut aikuiskasvatukselle uusia mahdollisuuksia, on se erityisesti korkea-asteen osalta johtanut ns. koulutuksen inflaatioon. Ilmiötä ei kuitenkaan tule tulkita kasvatuksen vaan ehkä arvosanojen alennusmyyntinä. Näin nuoret ovat asian mieltäneet. Tämä puolestaan on johtanut koulutushaluttomuuteen ja -väsymykseen. Yllättäviä heilahteluja on ollut luettavissa rekrytointiluvuissa eri koulutusaloilla ja -tasoilla. Ruotista, Keski-Euroopasta ja Yhdysvalloista saadut tiedot kertovat koulutushalukkuuden sel-

västi laskeneen tai suuntautuneen aloille, joilla odotettu tuotto investointinäkökulmasta katsottuna on pieni (Härnqvist 1978). Koulutus- ja ammattirakenteen välillä vallitsee sekä krooninen että aika ajoin toistuva akuutti epätasapaino. Ihminen ei aina toimi koulutusvalintoja tehdessään rationaalisesti konjektuureja ennakoiden. Koulutuksen sosiaalinen (= yksilöllinen) kysyntä on siis tekijä, joka selvästi vaikeuttaa koulutussuunnittelijan työtä. Koulutushaluttomuuden syiden etsiminen on tärkeää myös jatkuvan koulutuksen toteutumisen kan-

nalta. Lapsuus- ja nuoruusiässä muodostunut negatiivinen asenne oppimista kohtaan saattaa muodostaa voittamattoman esteen aikuisiän järjestelmälliselle oppimiselle.

Asiaan vaikuttavia tekijöitä voidaan analysoida esim. seuraavan mallin avulla. Tarkoin on kuitenkin analyysissa erotettava kolme käsitettä toisistaan: koulustarve / koulutusky-syntä / koulutushalukkuus. Varsinkaan kysyntää ei pidä sekoittaa halukkuuteen. Tällä hetkellä koulutusseurakunnan nuoremmista jäsenistä suuri osa on agnostikkoja ja tapajäseniä. (Ks. Ruohotie & Raivola 1983.)

Kuvio 1. Koulutuksen sosiaaliseen kysyntään yhteydessä olevat tekijät



Sosiaalipsykologiset tekijät

Nuoren kansalaisen/kuluttajan ja toisaalta koululaisen/opiskelijan roolien välillä vallitsee valtava ristiriita. Nuoria pidetään lähes kolmekymmenen ikään asti sosiaalisessa, psykologisessa ja taloudellisessa pakkopuberteetissa, koska he ovat Husenin termiä käyttäksemme käyneet funktionaalisesti tarpeettomiksi. Samalla nuoret huomaavat koulutusmaalin karkaavan olottuviltaan. Tämä laskee niitä objektiivisia odotuksia, joita heillä koulutuksen ostovoimasta on ollut. Analyttisesti onkin tärkeätä pitää erillään toisistaan nuorten subjektiivinen aspiraatiotaso, jonka ei tarvitse ottaa huomioon reaali maailman rajoitteita, ja objektiiviseen todellisuuteen pidätyvät odotukset.

Tähänastinen koulutuskysynnän kasvu on pitkälti perustunut malthuslaiseen geometriseen kasvuun: mitä enemmän yleissivistävää koulutusta on hankittu sitä enemmän sitä tulevaisuudessa on kysytty. Mutta pian lastensa koulutuksesta on päättämässä ensimmäinen sukupolvi, joka ei olekaan täysimittaisesti pystynyt taloudellisesti hyödyntämään koulutusetuaan. Koulutusevankeliumi on osittain menettänyt uskottavuuttaan. Eräässä mielessä vastaan on tullut ainakin yksijaksoisen koulutuksen koulutuskatto.

Koulutus merkitsee tiedon siirtämistä, tuttua ja turvallista vanhan jatkamista ja kenties kehittämistä. Mutta ihminen haluaa oppia todella uutta. Hän haluaa itse muodostaa tietoa. Ihminen on pohjimmiltaan löytöretkeilijä ja seikkailija. Hän ei halua tulla pelkästään sosiaalistetuksi ja akkulturoiduksi (vrt. nuorison kapinointi joka sukupolvessa). Hän haluaa itse asettaa omat tavoitteensa. Kasvatuksella on mahdollisuutensa vain silloin, kun oppija henkilökohtaisesti hyväksyy tavoitteet ja tunnustaa kasvatuspäämäärän. Työ institutionalisoidun kulttuurinsiirtotehtaan liukuhihnalla sitä vastoin vieraannuttaa.

Koulutusjärjestelmään liittyvät tekijät

Opetussuunnitelmat ovat voimakkaasti menneisyyteen orientoituneita. Kuitenkin maapallon väestöstä on puolet alle 20-vuotiaita. Nuorelle ensimmäinen kuukavelijä on yhtä todellinen kuin Kolumbus tai Kennedy ja yhtä tärkeä kuin Caesar. Nuoret haluavat ymmärtää huomista, koska heidän on elettävä huomisessa. Koulutuksella on oltava välitöntä käytöarvoa nuorelle hänen elämäntilanteessaan.

Se sinänsä oikea oivallus, että lapsuuden ja nuoruuden pohjakoulutuksella luodaan valmiudet jatkuvaan oppimiseen ja persoonalliseen kasvuun, saattaa väärin painotettuna nähdä nuoret vain mahdollisina rekryyteinä aikuiskoulutukseen, jossa vasta ”totuus” paljastuu.

Turhauttava on myös yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen välinen ristiriita. Nuoret halusivat ammatillista koulutusta, mutta hankkivat yleissivistävää, koska näin negatiivinen valinta estyy: pidetään kaikki mahdolliset väylät avoinna mahdollisimman pitkään. Kaikkineenkin työn ja koulutuksen suhde on ongelmallinen. Aikuisilla on yhä tunnustetumpi oikeus opiskeluun ja paranevat mahdollisuudet realisoida tuo oikeus. Nuoret selvästi haluavat oikeuden työhön. Tärkeässä asemassa on yhteiskunnan nuorille ohjaama taloudellinen tuki: onko se opintososiaalista koulunkäyntiään ja opiskeluaan jatkaville vai suoraa koulutusta edistävää tukea välillä koulutuksensa keskeyttäneille. Ehkä nuoret koulutusoikeuden ohella tarvitsivat myös yhteiskuntatakuun, joka oikeuttaisi työhön ja oikeudenmukaiseen kulutustasoon. Jaksottaiskoulutuksen ideaa voisi kehittää muultakin pohjalta kuin OECD:n taloudellisen hyödyn maksimoinnin pohjalta. (Ks. Mietintö 1983, 14—17.)

Kaikki eivät halua koulutuskilpailussa juosta samaa matkaa, jossa lähtö ja maali ovat kaikilla samassa paikassa ja joka on kaikkien juostava samanlaisella vauhdilla. Tosi, oikea ja tärkeä ovat suhteellisia ja yksilöllisiä käsitteitä, jotka halutaan realisoida muuallakin kuin koulussa. Jatkuvan koulutuksen komitea on oikein oivaltanut tämän laajan käsityksen horisontaalisesta integroinnista. Tiedon pirstaleet eivät nuoria kiinnosta. He haluavat integroituja kokonaisuohjelmia persoonallisuutensa kehittämiseksi. Kukaan ihminen ei halua koko ikäänsä olla potentiaalinen kyky. Hän haluaa myös toteuttaa mahdollisuutensa: tehdä, luoda, saada aikaan, onnistua. Pitäisikö perustavoitteet määritelläkin minimitalvoitteiden asemasta maksimitavoitteina? Tämä ei kuitenkaan saisi merkitä yhteiskunnallisen tehokkuuden maksimointia vaan haasteita yksilölliselle suorituskyvyille. Kilpailuyhteiskunta opettaa pelkäämään ja kadehtimaan muitten taitoja. Tuen etsimisen ja yrittämisen sijasta vetäydytään psyykkiseen eristäytyneisyyteen ja rationalisoidaan yrittämisen puute: siinä ei voi epäonnistua, mitä ei edes yritä.

Koulu on työvoimavaltaisin yritys uudenlaisessa informaatioyhteiskunnassa. Yleissivistävässä opetuksessa tehdään joka tunti käsi-

työtä, vaikka muualla hallitsee jo piin siru. Uudet välineet ja ideat saavuttavat usein koulun vasta, kun niitä vanhentuneina ollaan muualla jo hylkäämässä. Kokevatko ja muistavatko nuoret koulun paikkana, jonka ikkunoista on hyvä näköalapaikka katsella kehityksen lipuvan ohi?

Koulutusjärjestelmän ulkopuoliset tekijät

Pessimistisimmät (tai optimistisimmat) arviot laskevat, että 15 % väestöstä pystyy huolehtimaan yhteiskunnan taloudellisesta perustasta. Mikä on silloin työtä vaille olevien ihmisten elämän perusta? Mistä he saavat omanarvontuntonsa ja arvokkuutensa? Olisiko erotettava toisistaan (palkka) työ ja tekeminen? Kun edellistä ei rationalisoinnin ja automatisaation aikana riitä kaikille, miksi silloin uskotella, että työn puute on tilapäistä ja että mitä enemmän siihen koulutetaan sitä enemmän sitä jostakin löytyy tehtäväksi. Mielekästä tekemistä sen sijaan riittää kaikille: koulutetaan ihminen toimimaan (vapaa-aikaan). Syytökset odotuksia laskevasta cooling-politiikasta ovat menettäneet kärkensä. Työn ja koulutuksen suhdetta on mietittävä uudella tavalla.

Yhteiskuntaa koettelevat maapallon laajuiset taloudelliset ja sosiaalipoliittiset kriisit. Minkä kokee yksilö asemansa olevan yleisessä myllerryksessä? Johtaako lisääntyvä voimattomuuden tunne lopulliseen passiivisuuteen, psykologiseen invalideuteen (Illich 1972), vai rajuun kapinaan, joka ravistelee kaikkia instituutioita, koulua ensimmäisenä? Auktoriteettien ja järjestelmien uskottavuuden puute on tällä hetkellä ilmeinen (vrt. Galtung 1973). Onko seurauksena vasta- ja vaihtoehtoisten kulttuurien syntyminen? Pehmeän teknologian ja solidaarisen yhteiskunnan puolestapuhujat korostavat voimakkaasti elintason ja elämisen tason välistä osittaista ristiriitaa. Taloudellinen hyvinvointi on heidän mielestään johtanut kansalaiset henkiseen pahoinvointiin, vastuuntunnon puutteeseen ja ikuisen puberteettiin. Yhtenä synnä suunnan puutteeseen on yleinen arvojen ristiriita (uskonto, perhe, suoritusmotivaatio, ryhmäedut, politiikka jne.).

Johtopäätöksiä ja väitteitä edellisestä

Kaikesta yksilöllisestä epäilystä huolimatta muodollisia kelpoisuuksia antavan koulutuksen kysyntä jatkuu maassamme edelleen voimakkaana. Syytä on useita. Koulutuksen pi-

dentäminen ja koulutusetujen lisääminen ovat vaihtoehtoja (nuoris)työttömyydelle. Koko yhteiskunta, mutta varsinkin julkinen sektori, toimii puhtaan meritokraattisesti: ilman arvosanojen antamaa kelpoisuutta ei ole täyttävä ehto elämässä menestymiselle, on se silti välttämätön edellytys. Lisäksi oppilaitokset ja opettajat ovat jo olemassa, ja opettajat ammattiyhdistysaktiiveina pitävät kiinni saavutetuista eduista, jotka yleensä määritellään määrällisinä. Oppilaana oleminen vähentää vastuuta omasta elämästään, varsinkin kun ihminen yleensäkin on institutionalisoitunut. Hänellä ei ole nykyisyyttä eikä tulevaisuutta instituutioiden ulkopuolella. Vain rohkeimmat uskaltavat olla yksilöitä. Yhteiskunta tukee voimakkaammin koulunkäyntiä kuin opiskelua. Eräs syy koulutuksen kasaantumiseen saattaa olla juuri tässä. Nykyinen koulutusjärjestelmä kokonaisorganisaationa tarjoaa hyvät hyväksikäyttömahdollisuudet koulutuksen ”järjestelmäkspertille”, ts. sellaiselle, joka on oikein oppinut reagoimaan järjestelmän odotuksille. Hänet luokitellaan nopeaksi oppijaksi ja jatkokoulutuksella hyödynnettäväksi yksilöksi, jonka kuvan hän myös itse sisäistää ja näin yhdessä järjestelmän kanssa toimii itseään toteuttavana ennustena. Suomalainen yhteiskunta on keskiluokkaistunut, ja keskiluokan arvo maailmaan on perinteisesti kuulunut ei niinkään taitamisen ja osaamisen kuin muodollisen koulutuksen arvostaminen. Jatkuvan koulutuksen komitean ajatus horisontaalisesta integroinnista on keskeinen keino pyrittäessä vaikuttamaan koulutusedun kasautumiseen. Se on vain ymmärrettävä niin laajasti, että nuorisosteellakin on mahdollista saada elinikäisen oppimisen kannalta tarpeelliset perusvalmiudet muutakin tietä kuin perinteisesti koulua käymällä.

Koulutuskysyntä näyttää edelleenkin suuntautuvan enemmän yleissivistävään kuin ammatilliseen peruskoulutukseen. Keskiasteen uudistuksen avaama väylä korkeakouluopintoihin koetaan sittenkin kiertotienä koulutusmaaliin. Voimakkaampi kysyntä kuitenkin kohdistunee aikuiskoulutukseen (avoin korkeakoulu-, kansalais- ja työväenopistot, opintokerhot ja kesäyliopistot). Mikroprosessorien ajasta huolimatta ihmiset haluavat humanistista ja harrastuspainotteista koulutusta.

Myös virallinen koulutusjärjestelmän, tarkoin vertikaalisesti integroitavan koulutusputken, mahdollistamat harvat vaihtoehdot herättävät kiinnostusta (Steiner-koulu, vieraskieliset lastentarhat ja koulut, erityislukiot, kau-

ollinen koulutustarjonta). Kuitenkin ihmiset odottavat koulutuksensa lisäävän jollakin tavalla heidän muodollista pätevyyttään. Tämä johtaa pedagogiseen ristiriitaan arvosana- ja suoritusjärjestelmän laajentamisen ja opiskelun sisäisen motivaation välillä. Työaikana saatava ja työnantajan maksama (myös yleissivistävä) koulutus laajenee osana henkilöstökoulutuksen entistä laajempaa määrittelyä.

Koulutushaluttomuutta vastaan voidaan taistella rakentamalla yksilölliset ja kokonaispersoonallisuutta integroivat kasvatuksen tavoiteohjelmat ja lopettamalla koulutuksen myyminen investointina taloudellisen hyödyn saamiseksi tulevaisuudessa. Esim. Döger (1976) on laskenut, että Länsi-Saksan työvoimasta 25 % ei tarvitse minkäänlaista muodollista koulutusta selviytyäkseen työtehtävistään. Tämä polarisaation määrällinen arvio lienee ylimitoitettu, mutta selvää myös on, että jokaiselle koulutetulle ei riitä mielenkiintoista ja henkisesti palkitsevaa työtä ja että työelämään siirtymisprosessi käy yhä pidemmäksi. Elinikäisen kasvatuksen idean mukaista on, että koulutusta saa silloin, kun yksilö tuntee sitä tarvitsevansa ja osin sellaisena kuin hän haluaa. Koulutuksen vapauttaminen tiukasti valvotusta muodollisesta järjestelmästä lisää omaehtoisuutta opiskelussa. Opetuksen kehittyvä teknologia antaa aivan uusia mahdollisuuksia oppimisen organisoimiseen. Samoin yhdysvaltalaiset käsitteet *community college* ja *paracurriculum*, jotka merkitsevät oppilaitoksen sitomista lähiympäristön ongelmien ratkaisemiseen ja opetussuunnitelman ulkopuolisen, välittömästi tarpeellisen aineksen joustavaa käyttöä oppisisältöinä, lisäävät koulutuksen relevanssia.

Suhteellinen arvostelu on sopimaton, jos tavoitteena on persoonallisuuden kasvu. Se johtaa kilpailuun toisten kanssa, kun koulutuksen päin vastoin pitäisi vastata henkilökohtaisiin haasteisiin ja ongelmiin. Usein sanotaan, että opetuksen tulee olla ongelmakeskeistä. Mutta oppijalla ei ole mielekkäitä ongelmia, ennen kuin hän on hankkinut perspektiiviä yhteiskuntaan ts. aitoja työ- ja elämäkokemuksia. Ei siis ole ihme, että aikuisen opiskelumotivaatio on oppivelvollisen motivaatiota suurempi. Kenties oppivelvollisuus olisikin päätettävä 15—16 vuoden iässä, minkä jälkeen taattaisiin oikeus itsensä kehittämiseen ja jatkuvaan kasvuun. Pohjakoulun 'kolme ärrää' (the 3 R's: reading, writing, (a)ritmetics) vaihdetaan kolmeksi E:ksi: *exitement*, *entertainment* ja *education*. Tämähän tilanne on jo pitkään ollut aikuiskasvatuksessa. Koulujärjestelmässä on aikuiskoulutuksen tapaan annettava koulutusvastausta myös muille kuin opetuksen asiantun-

tijoille, esim. vertaisille (oppilaissa on usein jonkin erikoisan todellisia ekspertejä), talous- ja kulttuurielämän asiantuntijoille sekä ihmisen tuntujoille. Jatkuvan koulutuksen toteuttaminen merkitsee kilpailun vähentämistä siinä, että tavoitteet lakataan sitomasta aikaan.

Koulutusorganisaation on myös omaksuttava osavastuu yksilön allokoinnista täysivaltaiseen elämään. Aikuisopiskelijan kohdalla on pystyttävä voittamaan pohjakoulutuksen luomat kielteiset opiskeluasetteet ja aikaisempien oppimiskokemusten puutteellisuus (hakeva toiminta, opintopiiri, etäopetus, opetuksen teknologia, työpaikan yleissivistävä koulutus, kansalaisloma opiskelua varten jne.) niin, että oppija tuntee saavuttavansa vaativampaa koulutusta varten tarpeelliset perusvalmiudet. Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö antaa järkevän perustan koulutuksen kehittämiseksi koko eliniän jatkuvan oppimisen tukijana. Tämä toivo nojaa toimikunnan antamaan määritelmään: "Toimikunta käyttää käsitettä 'jatkuva koulutus' kuvaamaan elinikäistä oppimista erityisesti **koulutusjärjestelmän kehittämisen kannalta.**" (Mietintö 1983,6.)

Lähteet

- Coates J. 1980. *Population and Education*. — Jennings L. & Cornish S. (toim.): *Education and the Future*. Washington: World Fut. Society
- Dunn S. 1980. *The Case of Vanishing Colleges*. — Jennings & Cornish (toim.) *Education and Future*. Washington: World Future Society.
- Döger U. 1976. *Veränderungsstrategien und Legitimationsmunster in der Schulerformdiskussion der BRD*. Frankfurt am Mein.
- Galtung J. 1973. *Educational Planning and Educational Research*. — Long-Range Policy Planning in Education. Pariisi: OECD.
- Härnqvist K. 1978. *Individual Demand for Education*. Pariisi: OECD.
- Illich I. 1972. *Kouluttomaan yhteiskuntaan*. Helsinki: Otava.
- Lehtinen J. 1980. Havaintoja keskiasteen koulutuksen alueellisen jakauman kehityksestä Suomessa vuosina 1967—1977. — Siirilä S. ym. (toim.): *Kylät ja kaupunginosat*. Tampere: Finnpublishers.
- Mietintö 1983. *Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö*. Helsinki.
- Ruohotie P. & Raivola R. 1983. *Koulutushalukkuudesta ja koulutuksen sosiaalisesta kynnöksestä*. — Näkemyksiä koulutuksen tulevaisuudesta, asiantuntijaselvityksiä koulutussuunnittelun neuvottelukunnalle, osa II. Helsinki.
- Share H. 1980. *Education for Tomorrow's World*. — Jennings & Cornish. (toim.). *Education and the Future*. Washington, World Fut. Society.
- Strom R. 1980. *Education for the Leisure Society*. — Jennings & Cornish (toim.). *Education for the Future*. Washington: WFS.

Kirjastotiede ja sivistysteoria

Väitöskirjassaan *Kirjojen lukeminen ja yleiset kirjastot* (1983) Pertti Vakkari tutkii kirjojen lainausta yleisissä kirjastoissa. Hän selvittää myös, mitä muita kanavia (kirjakaupat, kioskit, tuttavat) lukijat käyttävät hankkiesseen kirjoja (jättäen kuitenkin huomiotta muut kirjastot). Pyrkimyksenä on mm. vastata klassiseen kysymykseen ”miksi koko aikuisväestö ei lainaa tai muuten käytä kirjastoa.”

Vakkarin tutkimuksen tehtävänä on tuottaa entistä tarkempaa ja sovellutuskelpoisempaa tietoa yleisöstä kirjastosuunnittelun tarpeisiin. Tehtävänä on varsinkin pohtia, miten kirjasto voisi saada uusia lainaajia.

Vakkarin väitöskirjan heikkous on siinä, että hän ei perusteellisesti pohdi kirjaston tehtävää, ja varsinkin siinä, että hän ei ota kirjaston tehtävään mitään kantaa. Jos näet tarkoituksena on tuottaa kirjastosuunnittelua palvelevaa tietoa, täytyy ottaa kanta kirjaston tehtävään; eihän muuten voi tietää, minkälainen tieto palvelee kirjastosuunnittelua. Tutkimuksesta voi tulla nollatutkimusta.

Vakkari jakaa yleisön kirjaston käytön kannalta kolmeen ryhmään: 1) lainaajat; 2) kirjastoa muuten kuin lainaamalla käyttävät; 3) kirjastoa käyttämättömät.

Viimeksi mainitussa ryhmässä on sellaisia, jotka lukevat kirjoja ja jotka eivät lue. Kirjoja lukemattomia Vakkari ei varsinaisesti tutki.

Vakkari saa mm. tulokseksi, että runsaasti lainaavat ovat korkealla koulutustasolla ja että kirjastoa käyttämättömiin kuuluu kioskirjalisuutta lukevia, jotka ostavat kirjansa kioskeista.

Vakkari pitää yleisön tutkimista näin ryhmitettynä hyvin tärkeänä, koska vertailemalla ryhmien välisiä eroja löydetään seikkoja, jotka edistävät tai ehkäisevät kirjaston käyttöä kirjojen hankintaan (s. 67). Ts. saadaan tietoja, joita voidaan käyttää hyväksi, kun kakkos- ja kolmosryhmään kuuluvat koetetaan saada siirtymään ykkösryhmään eli tehdä ei-lainaajista lainaajia.

Vakkari pohtii myös kysymystä, miten kirjasto voisi saada sellaiset ihmiset lukemaan kirjoja, jotka eivät niitä lue.

Tällainen tutkimus saattaa käydä epämieliseksi ellei kirjaston tehtävät olekaan sellaiset kuin Vakkari olettaa. Mielestäni kirjaston tehtävänä ei ole saada ei-lainaajat lainaajiksi ja ei-lukijat lukijoiksi.

Kirjaston tehtävä

Kun kirjastotieteellä on sellaisia empirisiä tutkimustehtäviä, joita ei voi mielekkäästi suorittaa ottamatta huomioon kirjaston tehtävää, miten kysymys kirjaston tehtävästä on ratkaistava?

Kirjastotieteilijä voi lähteä niistä kirjaston tehtävistä, jotka ovat positiivisesti olemassa. Kirjastolle on asetettu tehtäviä esim. kirjastoasetuksessa sekä kouluhallituksen ja kuntien kirjastolautakuntien päätöksissä. Näiden virallisesti määrättyjen tehtävien lisäksi kirjastolle suositellaan tehtäviä esim. julkisessa keskustelussa.

Jos kirjastotiede lähtee näin asetetuista kirjaston tehtävistä, siitä tulee positivistinen tiede. Se ei ota kantaa arvoihin, joista loppujen lopuksi on aina kysymys kirjaston tehtävää asetettaessa. Tässä merkityksessä positivistinen kirjastotiede on epäkriittistä.

Lähtemällä kirjastolle asetetuista tehtävistä kirjastotiede ei pääse pitkällekkään. Virallisesti määrätty tehtävät ovat liian ylimalkaisia. Julkisessa keskustelussa ehdotetut tehtävät ovat keskenään ristiriidassa.

Toinen tie on se, että kirjastotieteilijä pohtii kriittisesti kirjastolle asetettuja tehtäviä ja ottaa niihin omakohtaisesti kannan. Tällöin hän nojaa toisaalta esim. lukemistutkimuksen paljastamiin tosiasioihin, toisaalta praktiiseen filosofiaan (kulttuurifilosofiaan, arvofilosofiaan, etiikkaan). Kirjastotiede ei ole tällöin kauttaaltaan ”tieteellistä” sanan positiivisessa merkityksessä, vaan se on osittain myös filosofista.

Tarkkaan katsoen Vakkari ei ehkä ota mitään kantaa kirjaston tehtävään. Hänen asenteensa on hypoteettinen: jos kirjaston tehtävänä on se ja se, tämän tehtävän suorittamiseksi kirjastotieteen pitää hankkia sellaisia ja sellaisia tietoja.

Tällöin kirjastotiede joutuisi rannattomien tutkimustehtävien eteen. Mielestäni kirjaston tehtävänä ei voi olla kaikkien kirjaston käyttäjien saaminen lainaajiksi. Kun käyn Lohjan kirjastossa lukemassa aikakauslehtiä ja ulkomaisia tietosanakirjoja, miksi kirjastovirkailijan pitäisi yrittää saada minut lainaamaan esim. Mehiläishoidon oppaan tai Saarikosken runokokoelman?

Vakkarin mukaan eräs mahdollinen kirjaston tehtävä on saada kirjoja lukevat lainaamaan tarvitsemansa kirjat kirjastosta. Tähän ryhmään kuuluu esim. sellaisia, jotka ostavat kirjoja itselleen. Ostaminen saattaa johtua siitä, että heidän haluamiaan kirjoja ei ole kirjastossa. Saadakseen nämä henkilöt lainaajiksi, kirjaston täytyy tietyllä tavalla täydentää varustoaan.

Mielestäni kirjaston tehtävänä ei ole muuttaa kirjojen ostajat kirjojen lainaajiksi. Jos kirjasto tässä tehtävässä täydellisesti onnistuisi, seurauksena olisi kirjakauppojen ja pian myös kotikirjastojen häviäminen. Tällöin kirjastosta tulisi ainoa kirjallisuuden hankintakanava. Kun kirjastot ovat poliitikkojen hallinnassa he kontrolloisivat täydellisesti, mitä kirjoja kansalaiset saavat luettavikseen.

Vakkari ei ota lainkaan pohdittavakseen, mitä yhteiskunnallisia seurauksia on siitä, miten kirjaston tehtävä asetetaan. Positiivinen kirjastotiede ei tietenkään voi ottaa kantaa esim. siihen, onko hyvä vai paha, että kirjasto on ainoa kirjanhankintakanava, mutta se voi kuitenkin analysoida, minkälaisia seurauksia tästä on. Tällöinkin kirjastotiede suorittaisi osittain kriittistä tehtävää.

Vakkari ei kerro, miksi hän ottaa tutkimuksensa lähtökohdaksi sellaisen otaksunan, että kirjaston tehtävänä on saada kaikki (tai mahdollisimman monet) lukemaan ja lainaamaan kirjoja. Ainakaan Suomessa kirjastolle ei ole asetettu koskaan tällaista tehtävää virallisesti tai edes puolivirallisesti. Tehtävä onkin niin mieleton, että Vakkarin suhtautuu siihen parissa paikassa hieman kriittisesti.

Hän näet viittaa siihen, että praktisen lukemisen (lukeminen käytännössä tarvittavan tiedon saamiseksi) voi korvata jokin muu tietolähde, jollaisia jo kirjastoissakin on tarjolla. Periaatteessa kuitenkin jokainen kirjallisuuden laji on jossakin määrin korvattavissa. Esim. romaaneista on tehty dramatisointeja teatteria ja elokuvaa varten. Lausuntatilaisuuksissa ja konserteissa voi jossakin määrin tutustua runouteen. Toiseksi Vakkari huomauttaa, että kirjoista kiinnostumattomat saattavat harrastaa ”muita, kenties yhtä arvokkaita asioita.”

Kirjojen lukeminen, ei edes lukeminen ole ainoa autuaaksi tekevä asia. Suomalaisessa yhteiskunnassa on monenlaisia muita mahdollisuuksia hankkia itselleen tietoa ja sivistystä: radio, televisio, videot, kasetit, teatteri, esitelmä- ja keskustelutilaisuudet sekä aikuiskasvatuksen laaja verkosto.

Suomessa kirjaston tehtävää on traditionaalisesti tarkasteltu lähtemällä siitä, että kirjasto on eräs instituutio sivistyslaitosten kokonaisuudessa. Tämä todetaan myös kirjastoasetuksessa, jonka mukaan ”yleisten kirjastojen tarkoituksena on kirjastolaitokselle ominaisin toimintamuodoin tyydyttää yleistä sivistystarvetta ja lukuharrastusta.”

Jos kirjastotiede tahtoo lähteä tästä, sen on omaksuttava jokin jo olemassaoleva sivistysteoria tai luotava uusi.

Sivistysteoria on filosofinen asia.

Toiseksi kirjastotieteen täytyy luoda kuva siitä, minkälainen yleinen sivistystarve yhteiskunnassa on. Eräs sivistystarve on lukemisen tarve.

Sivistystarpeen tutkiminen on luonteeltaan empiiristä.

Kolmanneksi kirjastotieteen tehtävänä on selvittää, miten sivistystarvetta voidaan tyydyttää kirjastolaitokselle ominaisin toimintamuodoin.

Sivistysteoria

Kielemme muodostettiin 1800-luvun alussa sana sivistys, kun tahdottiin omaksua saksalaisen uushumanismin sivistysteoria (*Theorie der Bildung*). Viime aikoina käyty keskustelu aikuiskasvatuksen, erityisesti vapaan sivistystyön ihmis- ja sivistyskäsitteistä on osoittanut, että traditionaalisesta sivistysteoriasta tahdotaan edelleenkin pitää kiinni erittäin yksimielisesti.

Mielestäni myös kirjaston tehtävä on nähtävä tämän sivistysteorian pohjalta.

Traditionaalisen sivistysteorian mukaan sivistys on yksilöllistä. Jokaisella ihmisellä on omat sivistystarpeensa ja -harrastuksensa. Tämä ei sulje pois sitä, että erilaisilla sosiaalisilla ja maantieteellisillä ryhmillä on yhteisiä tarpeita ja harrastuksia. Niinpä voidaan puhua esim. työväen ja maaseudun sivistyksestä. Jollakin pitäjällä, jopa kylälläkin voi olla sille ominaista sivistyselämää.

On siis luonnollista, että joku harrastaa erikoisesti esim. teatteria, joku kirjallisuutta. Nämä harrastukset eivät välttämättä sulje pois toisiaan. Päinvastoin teatterista kiinnostunut voi tuntea tarvetta syventyä teatteritaiteeseen myös kirjallisuuden avulla ja Aleksis Kiven lu-

kija saattaa haluta nähdä Seitsemän veljestä myös näyttämöllä.

Kirjaston ei sovi pyrkiä saamaan kaikki ihmiset asiakkaikseen voimavarojaan tuhlaten, ei myöskään teatterin, musiikkielämän, taide näyttelyiden jne. Ei ihminen pysty kaikkea kunnolla harrastamaan. Tuloksena olisi vain puolisivistys (*Halbbildung*). Sivistysharrastusten kasaantuminen on mahdollista vain tiettyyn rajaan asti. Rajan asettaa aikapula.

Vakkari osoittaa, että tottumus käyttää kirjastoa voidaan juurruttaa jo nuorena. Se on mielestäni hyvä tottumus. Mutta hyvä on myös kasvattaa ihmiset pienestä pitäen hankkimaan itselleen kunnollinen kotikirjasto.

Tasa-arvoisuus

Tasa-arvoisuuden nimissä on vaadittu, että kaikki väestöryhmät pitäisi saada käyttämään kirjastoa hyväkseen (yhtä paljon). Nythän kaikki eivät käy kirjastossa ollenkaan. Vähän lukevat ja heikoimmin koulutetut käyvät kirjastossa vain harvoin.

Yhtenä keinona kirjastonkäytön tasa-arvoistamiseksi on esitetty, että kirjastoihin hankittaisiin viihdekirjallisuutta (esim. teoksessa Lainakirja, 1973, s. 157). Myös Vakkari katsoo tarpeelliseksi pohtia, miten kirjasto voisi tasa-arvoistamistehtävänsä suorittaa. Hän päätyy mm. sellaiseen tulokseen, että kirjaston on kutakuinkin mahdotonta saada sellaiset ihmiset lukemaan, joita kirjat eivät laisinkaan kiinnosta.

Vakkari ei kysy, pitääkö kirjastolle asettaa tasa-arvoistamistehtävä.

Puhuttaessa tasa-arvoisuudesta kirjaston yhteydessä sillä tarkoitetaan egalitaristista tasa-arvoisuutta eli samanlaisuutta. Tasa-arvo toteutuisi esim. silloin, kun kaikki lainaavat kirjastosta yhtä monta teosta niiden laadusta riippumatta.

Pidän pyrkimystä tällaiseen numeeriseen tasa-arvoon mielettömänä.

Viittasin edellä siihen, että sivistyksen ei tarvitse eikä se voikaan olla jokaisen yksilön ja ryhmän kohdalla samanlaista. Mainitsin myös, että samantapainen sivistys voidaan hankkia sängen erilaisin keinoin. Kirjojen lukeminen ei ole mikään absoluuttinen sivistyksen mitta.

Humanistinen sivistysteoria ei voi olla tekevä eroa hyvän ja huonon kirjallisuuden välillä. Kirjoituksessani Arvonihilistinen kirjasto olen osoittanut, minkälaisiin vaikeuksiin jouduttaisiin, jos kirjavalinnassa arvonäkökohdat syrjäytettäisiin.

Kirjaston ei sovi haalia lainaajia esim. siten, että kirjastoon hankittaisiin viihde- eli ajanvietekirjallisuutta. Kun Aikuiskoulutuskomitea väittää mietinnössään (s. 200), että kirjastoasetuksessa mainittu lukuharrastuksen tyydyttäminen antaa luvan viihdekirjallisuuden hankintaan, en usko tätä ilman todisteita. Mielestäni kirjastoon pitää hankkia vain hyvää kirjallisuutta, mutta pieni osa viihdekirjallisuudesta on hyvää kirjallisuutta.

Kaikki harrastukset eivät ole hyviä, eivät lukuharrastuksetkaan. Kuten kansalaisopiston ei sovi tyydyttää kaikkia harrastuksia, kirjastonkaan ei pidä tyydyttää kaikenlaisia lukuharrastuksia.

Kirjasto ei ole mitään luokkaa, esim. luke-neistoa varten. Se on tasavertaisesti avoin kaikille. Mutta kirjastolla on jotakin tarjottavana vain niille, jotka tahtovat tyydyttää sivistystarpeitaan ennen kaikkea kirjallisuuden avulla.

Lähteet

- Harva, U.: Arvonihilistinen kirjasto. Kirjastolehti 21/1965
Nuotio, S. Perälä, K. Putkonen, A. Gronow, P.: Lainakirja. Helsinki: Tammi. 1973.
Vakkari, P.: Kirjojen lukeminen ja yleiset kirjastot. Kirjastopalvelu Oy. 1983.

Koulutusta vai sivistystä — kenen ehdoilla?

Järjestöllisen sivistystyön toimikunta jätti mietintönsä kesäkuussa 1983. Sen työ on osa laajaa aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatiota, jonka puitteissa on jätetty useita muistioita, välimietintöjä, selvityksiä ja loppuraportteja. Pelkästään järjestöllisen sivistystyön osalta kehittämistyö koskee noin puolta miljoonaa aikuisopiskelijaa. Järjestöllisen sivistystyön toimikunnan mietintö on perusajatuksiltaan kyllin hyvä ansaitakseen sekä kiitosta että perusteellisen kritiikin.

Kiinnostavaa on, miksi hyvien periaatteiden pohjalta tuotetaan keho lakiesitys. Miksi vapaaehtoiseen osallistumiseen perustuvaa järjestöllistä sivistystyötä aiotaan tulevaisuudessa budjetoida opintotuntimäärien ja osallistujatuntien perusteella? Miten omaehtoista, volyymitaan voimakkaasti vaihtelevaa kansalaisten sivistystoimintaa voidaan mitata määrällisin suoritekriteerein?

Jotta ongelman koko kuva selkeytyisi, toimikunnan työtä on katsottava laajasta perspektiivistä. Kysymys on valtiollisen kontrollin ja vapaan sivistystyön koko suhteesta. Suhde ei ole sama kuin se oli Zachris Castrenin aikana, jolloin hän määritteli kansansivistystyön autonomiaa liberalistisen oikeusvaltionäkemys pohjalta. Hyvinvointivaltio on luonut suhteelle uutta perustaa. Vapaan sivistystyön ongelmaksi on noussut valtiollistuminen ja tarvarakulttuurin tunkeutuminen sen traditionaalisesti autonomisiin rakenteisiin. Mietinnön tekee mielenkiintoiseksi juuri se, että se sisältää yrityksen vastustaa näitä tendenssejä onnistumatta kuitenkaan ratkaisemaan ongelmaa.

Vastikään maassamme toteutettiin sivistyspoliittinen uudistus, joka koski korkeakoulujen tutkinnon ja hallinnon uudistamista. Jälkikäteisessä kritiikissä on väitetty, että uudistus hallinnoitiin pilalle ja sen tuomiin suoritemitatusjärjestelmiin ollaan laajasti tyytymättö-

miä. Muutos tuotti kuitenkin varsin syvällisen sivistysyliopistokeskustelun, paluun Snellmanin ajatuksiin ja yliopiston perustehtävien pohdintaan. Vastaavaa sivistyspoliittista keskustelua olisi käytävä myös vapaasta sivistystyöstä, mutta jo ennen kaavailtujen muutosten toimeenpanoa.

Arvioin toimikunnan työtä neljästä näkökulmasta: 1) korporatiivisen hallintokäytännön kannalta, 2) järjestöllisen sivistystyön ideaalimallin rakentamisen tasolle pysähtymisenä, 3) aikuisopiskelijoiden subjektiaseman osoittamisen ongelmallisuutena ja 4) hallinnon konkreettisen ohjausmerkityksen näkökulmasta. Näiden kriteerien kautta voitaneen tehdä johtopäätöksiä uudistuvan sääntelyjärjestelmän todellisista vaikutuksista.

Korporatismi

Valtion komitealaitoksesta on kehittynyt laaja vallankäytön elin, jossa ovat edustettuna yhteiskunnan tärkeimmät intressiryhmät. Komiteoiden ja toimikuntien kokoonpanossa on määräävintä asiantuntemus ja hallinnolliseen asemaan liittyvä pätevyys. Järjestöllisen sivistystyön toimikunnan kokoonpano ei ole poikkeus tästä kaavasta. Olennaista on, että valtakunnallisten sivistysjärjestöjen edustajat ovat opetusministeriön kutsumia ja työskentely käynnistetään valmiiksi muotoillun toimeksiannon pohjalta. Tämä toimikunta suhtautui kuitenkin kriittisesti toimeksiantoonsa. Sen sijaan, että olisi tyytynyt selvittämään *järjestömuotoisen aikuiskoulutuksen* tarpeita, asemaa ja kehittämistä, toimikunta täsmensi käsitteen *järjestölliseksi sivistystyöksi*, mikä ilmaisi pyrkimystä irtautua 70-luvulla kehittyneestä teknokraattisesta aikuiskoulutusajattelusta ja nojautumista traditionaalsiin vapaan sivistystyön periaatteisiin.

Korporatismi ei luo tiedettä vaan hallinto-käytäntöä — tämä onkin ensimmäinen toimeksiannon sisäänrakennettu rajoitus. Tehtäväksi on jäänyt näkemysten yhteensovittaminen ja osapuolia tyydyttävien kompromissien muotoilu. Yhteinen järki yltää tekniseen ja hallinnolliseen rationaalisuuteen. Ansioksi jää järjestöllisen sivistystyön käsitteen legitimointi. Analyttisesti uutta korporatiivinen suunnitteluelin ei helposti kykene tuottamaan. Ongelmaksi on jäänyt myös heikko yhteys kriittisesti ajattelevaan sivistystyön ”kentätasoon”.

Idealismi

Viime vuosien komiteamietinnölle on ollut tunnusomaista toimeksiannon kohteen käsitteily ajallisesti poikkileikkauksellisesti. Tästä järjestöllisen sivistystyön toimikunta on pyrkinyt irtautumaan kuvaamalla sivistystyön kansanliikkeiden historian kautta ja tekemällä vertailuja pohjoismaiden kesken. Toimikunta on realistisesti jättänyt tulevaisuuden skenaariot rakentamatta ja vain varovasti kuvaillut siirtymistä tietoyhteiskuntaan. Oppimisprosessit on nähty sivistystyön elimellisenä osana ja myös Rooman klubin ajatukset ”uudistavasta oppimisesta” ovat saaneet huomiota mietinnössä. Kuvaus, vertailu ja periaatteet poikkeavat kiintoisasti viime vuosien aikuiskoulutusideoista.

Toimikunnan ongelmaksi jää ideaalitason ylittäminen. Aikuinen subjektina, oppimisen yksilöllisyys ja uudistava oppiminen jäävät mielikuvatasolle, koska järjestelmän toimintatapa jää pohtimatta. Mallin rakentamisessa olennaista on ollut myönteisten tosiasioiden käsittely. Konkreettisten, historiallisten, hallinnollisten ja pedagogisten ongelmien merkitys on jäänyt erittäin vähälle huomiolle. Erityinen sokea piste on hallinnollisten sivuvaikutusten eli byrokraattisten dysfunktioiden havaitseminen. Mainittakoon, että jo tällä hetkellä opintokeskusten lomakesota esim. yhden kurssin osalta on käsittämättömän laaja ja että tähän tulisi helpotusta vain sivistysjärjestöjen ja kouluhallituksen välille, mutta tilanne ei muuttuisi käyttäjien ja sivistysjärjestöjen välillä.

Kun tutkimuksellinen analyysi ja faktojen perusteellinen selvittäminen on jäänyt riittämättömäksi, jää lainsäädännön kehittämispohjaksi epäkriittinen ideaalimalli. Tuntuu siltä, että kontrollin ongelmat on yksinkertaisesti jätetty virkamiestyöksi.

Subjektista objekti

Toimikunta on kuvannut aikuisopiskelun yhteisöllistä luonnetta ja aikuista sivistystoiminnan subjektina. Mutta hallinnollisia toimenpiteitä suunniteltaessa subjektina säilyminen muuttuu äärimmäisen problemaattiseksi. Miten kontrolloida pedagogisia muotoja ja sisältöjä hallinnoimatta niitä? 1970-luvulla tuotetusta aikuiskoulutuksen suunnittelukäsitteistöä huokuu ihmiskuva, jonka mukaan aikuinen on erilaisten koulutustarpeiden yhteenkieloutuma, jolle tämän tarverakenteen pohjalta on tarjottava koulutuspalveluja. Koulutuksen järjestelmämalli tehdään koulutuksen kysynnän ja tarjonnan välisen suhteen organisoimiseksi. Yksilön autonomia on vapaata valintaa tarjonnasta. Tämän suhteen ylittämisen reaalin mahdollisuus on vieläkin pohtimatta.

Kysymystä autonomiasta ei ole hallinnossa onnistuttu ratkaisemaan subjekti-subjektisuhteena, vaan se muuttuu subjekti-objektisuhteeksi, jossa todelliseksi subjektiksi järjestelmän sääntelijänä nousee valtio. Aikuiset nähdään lopulta koulutuspalvelujen objektina, ei kanssatoimijoina. Ajattelutapa implikoi myös syvän epäluottamuksen valtion ja kansalaisen suhteeseen. Vasta täysin kontrolloitu järjestelmä näyttää tuottavan keskushallinnolle tarpeellisen turvallisuuden tunteen.

Tuntuu ehkä jyrkältä väittää 70-luvun suunnittelukielen palvelleen nimenomaan eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Kielen ilmauksia ovat mm. koulutuksellinen tasa-arvo, koulutustarjonta, koulutuksellisesti passiivi, koulutuksen kohderyhmä jne. Tavoite on ollut päinvastainen, mutta kvalifioiva koulutus on luonut entistä jyrkempiä raja-aitoja ihmisten välille. ’Koulutuksellisen tasa-arvon’ sijaan olisi yritettävä luoda tasa-arvoistavaa koulutusta. ’Koulutuksellisesti passiivin’ ongelman pohdiskelu jää tasolle, jossa hänen passiivisuuttaan arvioidaan vain suhteessa olemassa olevaan tarjontaan. Pohtimatta jää esim. uudenlaisen pedagogiikan tarve. ’Kohderyhmäajatelu’ tuo hakematta mieleen tavarän, tavaramerkin tai siitä luodun mielikuvan markkinoinnin. Kansalaisten itseään ja yhteisöjään koskevia sivistystavoitteita mainitut käsitteet voivat vain sivuta, omaehtoisesta organisoimisesta puhumattakaan.

Hallinnoitu pedagogiikka

Kun aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation johtoryhmä puhuu tasa-arvomiestiossaan ihmisestä, jolla sielu ei ole ”hallinnonaloittain järjestyksessä”, tuntuu että itsekriittinen oivallus on lähellä. Kuitenkin se on jäänyt tavoittamatta. Toimikunnan ihanteet ja käytäntö joutuvat yhä kauemmas toisistaan mitä enemmän sivistystoimintaa pyritään konkretisoimaan. Asiallisesti tämä tapahtuu lakiehdotuksessa a) määrittämällä hallinnon keinoin pedagogiset toimintamuodot ja b) korvaamalla menoperustainen budjetointi- ja seurantalajärjestelmä määrällistä tehokkuutta korostavilla suoritekriteereillä.

Valtionapu taide- ja kulttuuriharrastuksiin sekä kaikkeen ohjaajakoulutukseen yms. on sinänsä tervetullut uudistus. Mutta miksi tätä varten sivistystyö on viipaloitava erilaisin valtionapuperustein erillisiin toimintamuotoihin, joiden pedagoginen yhdistely käy moninkertaisen byrokraatian takia mahdottomaksi? Opintotuntisuorite kohdistettaisiin opintokerhoille ja kulttuuriryhmille, osallistujatuntisuorite kursseille, luennoille ja ohjaajakoulutukseen. Menoperusteessa pysyttäisiin vain ylläpitotoiminnoissa. Pelkästään luentotoiminnassa kahden vuoden aikana osallistujamäärä saattaa vaihdella kaksinkertaisesti, jolloin suoritteen käyttö osallistujamäärän perusteella tuntuu mielettömältä. Kulttuuri- ja opintotoiminnan hallinnollinen erottaminen olisi myös selviö, jos ehdotettu kulttuuritoimenjohtajan toimi perustettaisiin opintojohtajan rinnalle. Kun tätä ajattelee, alkaa todella tuntua, että vapaan sivistystyön piirissä tuotetaan ennen pitkää ihmisiä, joilla sielu on ainakin pedagogiikassa ”hallinnonaloittain järjestyksessä”.

On pelättävissä, että järjestelmän kontrolli tulee lopulta siirtymään kouluhallitukselta valtiovarainministeriölle, joka vuosittain määrää laskennallisin perustein suoritteen hinnan. Tiukassa budjettitilanteessa ongelmaksi tulee

reaalihinnan pysyttäminen. On myös pelättävissä, että ehdotuksesta jäädytetään valtionavun laajentaminen, mutta hyväksytään sen kustannussäästöruuvi eli suoritejärjestelmä. Joka tapauksessa sivistysjärjestöt joutuisivat kilpailutilanteeseen, jossa välineinä ovat opintotunti- ja osallistujamäärien lisääminen väärinkäyttömahdollisuuksineen ja jossa hintana on laadullisesta kehittämisestä tinkiminen. Kaikki tämä merkitsisi kontrollin lisäämistä vaikka se siirtyisikin sivistysjärjestöille tietyltä osin. Aikuisopiskelijan kannalta on yhä edelleenkin harjoitattaako byrokraattista valvontaa valtio vai valtionaputoimistona toimiva sivistysjärjestö.

Vaihtoehtoinen lähestymistapa olisi ollut sivistystyön väljässä käsitteessä, jossa saman valtionapumenettelyn piiriin erottamatta pedagogisia toimintamuotoja olisi saatu koko toiminta. Erottamalla pedagogiikka ja hallinto olisi voitu taata pedagoginen vapaus ja ymmärtää toiminnan sisällöt laaja-alaisina tiedollisina ja esteettis-elämyksellisinä kokonaisuuksina. Kulttuuri, taide, esteettis-aistimellinen kokeminen ei ole erotettavissa tiedollisesta oppimisesta. Ihmisen viipaloiva ”tiedonjakelu pedagogiikka” on auttamatta vanhentunut. Todettakoon, että tämänsuuntaisia konkreettisia ajatuksia esitettiin jo toimikunnan työskentelyn aikana.

* * *

Toimikunnan työ on jättänyt joukon aukkoja, joiden täyttäminen on kritiikin tehtävä. Hallinto on aivan liian tärkeä asia jätettäväksi virkamiehille. Byrokraattinen logiikka vie yksityiskohtaisesti säänneltyyn järjestelmään, mikä on vierasta vapaalle sivistystyölle. Meidän on mietittävä, olemmeko matkalla kontrollin pakkoluonnetta korostavaan turvavaltioon vai yhteiskunnan autonomisia rakenteita vahvistavaan sivistysvaltioon. Kysymys ei ole uusi vapaassa sivistystyössä, päinvastoin se on ollut aina ajankohtainen.

Autoritaarinen ei ymmärrä Engeströmiä

Olen nähnyt työssäni, eri ikäisten opettajana sekä perus- että täydennyskouluttajana miten vähän itse asiassa lasten ja aikuisten oppiminen eroavat toisistaan. Molemmissa olennaisimmat asiat ovat samat, jos pyritään opettamiseen, missä tieto ymmärretään ja saatetaan muotoon, jossa sitä voi soveltaa.

Mikä muu on tärkeää informaatioajan opettajan työssä?

Antti Kauppi tarkastelee Aikuiskasvatus-lehden numerossa 3/83 Yrjö Engeströmin opettamisen ajattelumallia kirjoituksessa Lasten opettaminen — aikuisten opettaminen. Kaupin näkemys lasten opettamisesta on mielestäni yhtä väärä kuin hänen käsityksensä psykologis-kognitiivisesta oppimisprosessista.

Ennen kuin pyrin osoittamaan Kaupin ajatusten virheellisyyttä lasten opettamisesta esittän kolme tekijää, joiden vuoksi mielestäni Engeströmiä on suotta kaltoin kohdeltu, väärin ymmärretty.

- 1) Hyvän teorian tunnistaa siitä, että se on palautettavissa todellisuuteen ja sillä on sovel-lutusarvoa. Engeströmin ajatuksia ymmärtämättömiltä puuttuu vuorovaikutuksellista näkemystä opetukseen, he tarkastelevat uutta asiaa vanhoin ajatusmallein. Ei ihme, ettei sitä tavoita.
- 2) Engeströmille opettaja ei ole vain tiedon siirtäjä, hän on oppimisprosessin vaikuttaja, auktoriteetti. Opettaja on ihminen tässä ajassa, hän edustaa jotakin paljon enemmän kuin pelkkää tietoa. Tällainen opettajakuva pelottaa. Vuorovaikutuksellisuuden kasvaminen on kipeä asia, ei ihme, jos sitä kieltäytyy ymmärtämästä. Sen ymmärtämättömyys paljastaa mielestäni koko oppimisprosessin ymmärtämättömyyden.

- 3) Informaatioaikakauden ihmiselle oman opiskelun, tiedonsaannin itsesääteilykyky on henkisen tasapainon kannalta välttämätöntä. Tieto, jota ihminen ei ymmärrä, muodostuu kestävämmäksi taakaksi, se vääristää todellisuutta, koska epämääräistä ahdistusta on suojeltava.

Kyetäkseen ohjailemaan opiskeluaan, ihmisellä on oltava oppimisen struktuuri. Sen pohjalta voi hahmottaa omaa erityistapaansa omaksua asioita.

Psykologis-kognitiivinen oppimisprosessin tarkastelu on syvällisintä ja laajinta oppimisen tarkastelua, mitä tähän asti on esitetty.

Ja nyt perusteluihin, joilla väitän Antti Kaupin kirjoituksen Lasten opettaminen — aikuisten opettaminen olevan vanhalla asenteella uutta asiaa tarkastelevan ihmisen kirjoitus.

Kauppi kuvaa aikuisopetusta: ”Opettaminen ei sinänsä edellytä oppimista, ja usein jopa kasaa esteitä mielekkään oppimisen tielle.” Täsmälleen samasta syystä estyy lapsen oppiminen. Lapsilla vuorovaikutuksen ymmärtämättömyys on vielä tuhoisampaa. Se estää ajattelun kehittymisen myöhemmin, oppiminen estyy tai hidastuu juuri niillä elämän alueilla, joilla tuputtamista on tapahtunut.

Aikuinen odottaa, että hänen itsemääräämisoikeuttaan kunnioitetaan”, sanoo Kauppi. Jos aikuinen ei tiedä, että näin on myös lapsella, hän ei ole opettaja vaan oppimisen hävittäjä.

Niin oppimisilmapiiri kuin yhteinen oppimisen ja työn suunnittelu ovat keskeisiä asioita myös lasten opetuksessa. Valmiit opetus suunnitelmat ja oppimateriaalin orjallinen noudattaminen estävät oppimisen, tuhoavat oppimisen motivaation. On totta, että lapsen tarpeista

lähtevä opetus vaatii opettajalta paljon tietoa ja erilaisten opettamismenetelmien hallintaa, mutta niinpä opettaminen onkin nostettava taiteeksi ja tieteksi. Ajattelukapasiteetti on informaatioajan ihmisen todellista omaisuutta. Siihen kannattaa sijoittaa.

Opettämisen tapa opettaa enemmän kuin opetettava asia. Elämykset, rohkeus tarttua uusiin asioihin, kyky luoda kontakteja, toimia yhdessä toisten kanssa ovat tekijöitä, jotka saavat aikaan oppimista. Niillä on varma siirtovaikutus.

”Prosessin jatkuvuuden kannalta olennainen vaihe on arviointi”, kirjoittaa Kauppi. Niin on lapsellakin. Sinä osaat! Sinä löysit! Rohkeutesi ja ponnistelusi tuottivat tuloksia. Oman itsensä uusien ulottuvuuksien tunnistaminen ryhmän avulla on tärkeää.

Kauppi siteeraa Knowlesin (miksi ihmeessä juuri Knowles Engeströmiä vastaan!) sisältökeskeistä oppimisen mallia, mitä muka lasten opetus on: opettaja päättää etukäteen, mitä tietoja ja taitoja tarvitsee opettaa, järjestää tämän sisällön loogisiin osasiin jne. Jos se logiikka on aikuisen logiikkaa, jos toiminnassa ei oteta huomioon lapsen vastaanottokykyä ja elämyksellistä osuutta, opetetaan oppimiselle esteitä. Se mikä **n ä y t t ä ä** autoritaariselta opettamisesta, ei hyvässä opetuksessa ole sitä. ”Looginen eteneminen pienin osin” voi tapahtua joko lapsen ehdoin tai aikuisten ehdoin.

Vuorovaikutuksellisen opetuksen ymmärtäminen edellyttää syvää tietoa lapsesta, vahvaa teoriaa oppimisprosessista sellaisena kuin se todellisuudessa on. Vahva tieto oppimisprosessista on juuri se mitä me tarvitsemme voidaksemme luoda tilanteenmukaisen sovellutuksen opetukselliseksi muodoksi.

Heikolla teorialla, kapealla näkemyksellä oppimistapahtumasta päädytään ulkokohtaiseen opettamistapaan, joka ei suo väljyyttä toimia lapsen ehdoin (tai aikuisen opiskelijar ehdoin).

Teoreettisuuden vastakohta on siis ulkokoh-

tainen, annetun mallin mukaan toimiminen tilanteessa kuin tilanteessa. (Tätä ei ole Engeströmin opettaminen.) Opetussuunnitelma ja oppimateriaali määräävät toiminnan, joku jossain sanoo, että näin pitää opettaa. Mutta syvää näkemystä — tietoa — siitä miksi niin tehdään, ei tarvita. Ei tarvita oppimisprosessin ymmärtämistä.

Teorian hallinta vapauttaa toimimaan oppimistapahtumassa sen ehdoin, syntyy luova prosessi.

Tässä on opettajan auktoriteetti: hän hahmottaa todellisuutta ajatuksellaan laajemmin ja syvemmin kuin oppilaansa asettumatta kuitenkaan oppijan eteen. Tässä on oppimisen paradoksi: opettaja ympäröi — ymmärtää oppimisprosessin ja häipyä tämän jälkeen tuloksellisen oppimisen taustalle seuraajaksi.

Mitä muuta opettajan tulee tietää kuin oppimisen struktuuri? Muu on hänen persoonallisten kykyjensä: intensiivisyytensä, intuiionsa ja ajattelukykyänsä varassa. Niiden avulla hän rakentaa oppimisilmaston, kuhunkin tilanteeseen sopivan opettamisen muodon ja annostelee välittämäänsä asiaa. Tätä persoonallista kykyä on nimitettävä opettajan auktoriteetiksi. Sitä voi olla vain kuvaamassani vuorovaikutuksellisessa opetuksessa.

Tämä on olennaisin asia oppimisessa ja tässä olennaisimmassa aikuisten ja lasten oppiminen ei toisistaan eroa. Mutta täytyy olla syvää teoreettista ymmärtämystä oppimisprosessista ennenkuin tämän tajuaa. Knowlesin ajattelumallilla ei siihen yllä.

Jos Engeström paikoin esittää vanhalla tavalla uutta näkemystä, jota tässä nimitän vuorovaikutukselliseksi opetuksiksi, se johtuu siitä, että uusi kieli uudelle asialle on vielä syntyvä. Rakentaessani paraikaa kirjaa Vuorovaikutus/Kasvu olen todennut miten puhuesani kasvusta puhun samanaikaisesti siitä mikä itsessäni ja ympäristössäni on elämää.

Elämää tunnistaa vain sellainen, joka osaa hiljentyä sen eteen. Se on aina kokonainen tapahtuma. Pirstaleisen, vanhan tarkastelumallin omaksuneelle se on mahdotonta.

Ryhmätyöstä kirjoitettua

Jos ihmistä koskevassa tutkimuksessa ja toiminnassa halutaan kapea luonnontieteellinen ihmiskäsitys vaihtaa avarammaksi ihmisen erityislaadun huomioonottamiseksi, siihen tuskin riittävät pelkät teoreettiset pohdinnat. Kuten Marx kirjoittaa, ”ihmisen täytyy todistaa käytännössä ajattelunsa totuudellisuus, so. sen todellisuus ja voima, sen tämänpuolisuus”. Jos esimerkiksi sanotaan, että moniin ongelmiin ja ahdistuksiin, joita nyt hoidetaan ’tautina’ lääkkeiden avulla, olisi parempiakin käsittelykeinoja, pitäisi sanojen tueksi olla näyttöjä tuollaisista keinoista.

Yhden sellaisen keinoan näin aikoinaan ryhmätyössä. Kuten **Liisa Hietalahti** hyödyllisessä **suomalaisen ryhmätyön historiikissaan (5)** kertoo, 70-luvun alussa Tampereen yliopistoon esitettiin sosiaalipsykologian apulaisprofessorin virkaa, erityisalana ryhmätyö. Ryhmätyön koulutusohjelmakin oli yhteen aikaan suunnitteilla laitokseemme. Valitettavasti ryhmätyöhön kiinnostuneita ja sitä tutkimalla pätevoityneitä hakijoita ei apulaisprofessoriksi tarjoutunut, niin että virka sitten täytettiin erityisalaa koskevasta maininnasta paljon piittaamatta.

Ryhmätyö ei kyennyt työntämään juuriaan yliopistotutkimuksen kasvualustaan, vaan jäi suurelta osin kirjavan, itseoppineen harrastelijajoukon epäilyttäväksi kauppatavaraksi. Yhteen aikaan kentän julkaisuja hallitsi jonkun ”Matin” ja ”Pekan” ja ”Ritvan” ja ”Pirkon”, tai keitä heitä oli, kummallisen sisäryhmäjäytustelu — etenkin asianomaisten tunne-elämää kiivaasti vispanneiden kesäkurssien jälkeen.

Ulkopuoliselle antoi homman tasosta kuvan **Pehr Charpantierin omakustanne (3)**, joka kriittikötömän innostuneesti esitetyn, sieltä täältä jo vanhentuneen oppikirjapsykologian lomas-
sa salakuljetti ryhmätyöhön puhtaasti ideolo-

gista propagandaa. Kirjan aiheuttama ärtymys väritti minun suhtautumistani Charpantieriin ja hänen leikkeihinsä television ”Aikapommis-
sa”. On harmi, ettei Charpantier kokeneena ja omalla laillaan taitavanakin ryhmätyöntekijänä rakentanut kirjaansa enemmän niiden konkreettisten episodien varaan, joita hänen ryhmissään todella on tapahtunut.

Bionin klassinen teos (2) osoittaa, miten yksinkertaisista konkreettisista kokemuksista, neuvottomuutta, haparointia ja virheitäkään piilottamatta, voidaan edetä hyvinkin syvälliseen analyysiin. Ei ryhmätyöntekijän tarvitse olla liukas luikka, jolla on ranskalaisin viivoin rakennettu luettelo vastauksena jokaiseen kysymykseen.

Toisen esimerkin ottaakseni: Makarenkon ”Paljasjalkaiset isännät” ja ”Liput torneissa” (joista toivoisi uudet painokset) ovat komeita ja opettavia kirjoja, koska lukija saa seurata jokapäiväisiä tapahtumia ja niissä kehiteltäviä opetuksia. Minä en tarvitse kirjalliseen muotoon puettuja kaavoja, joita kuitenkaan en olisi voinut sovelluttaa työhöni, kirjoittaa Makarenko, vaan ”teoria oli kehiteltävä silmiäni edessä tapahtuvien reaalisten ilmiöiden summasta”.

Abstraktien määritelmien, kaavojen ja neuvosten lateleminen on kuitenkin sen ryhmiin liittyvän kirjallisuuden tunnusomainen vaiva, jota tämän lehden toimitus minulle lähetti arvioitavaksi. **Leinosen vaatimat moniste (8)** lienee tarkoitettu käytettäväksi harjoitusten yhteydessä, joten sitä olisi kohtuutonta moittia pelkän lukemisen nojalla. **Opintotoiminnan Keskusliiton oppaista (9 ja 10)** sitä vastoin ehkä rohkenen sanoa, että ne ovat hiukan lapsellisia. Onko alentuva tätimäinen lepertely paras tapa puhutella opiskelevia nuoria ja aikuisia? ”Opiskelun ei tarvitse olla vakavaa työtä, jota ainoastaan tehdään selkä suorana pöydän ää-

ressä istuen. Opiskeltavia asioita voi kertailla mielessään milloin tahansa. Muistutteluun kannattaa käyttää lyhyitä joutohetkiä — juuri sellainen saattaa olla tehokasta opiskelua, vaikka se ei rasita.” — Voihan nena.

Omituinen, trivialiteeteista ja likaisesta pikku oveluudesta koostuva uusi tuttavuus minulle oli ”neuvottelutaito”. **Kansasin kirjanen (7)** ei liene huonoimpia aihepiiristä julkaistuja. Alan tieteelliseen peruskirjallisuuteen (esim. Bacharach ja Lawler, Bargaining, 1981) tutustuminen antaisi kuitenkin lisää terää uhkailujen, bluffien ja juonittelujen opettamiseen. Nyt neuvot ovat vähän hampaattomia: ”Käytetään hyväksi aikaa tauotuksella, viivytyksellä jne.” Neuvottelutaidon opettajien neuvokkuus näyttää riittävän juuri samaan pisteeseen kuin sen hiirien aivoriihen, joka keksi että kissalle pitää panna kello kaulaan: ”Liittoudutaan neuvottelussa samanmielisten kanssa ja saavutetaan enemmistö”.

Kyösti Kallion kirjalta (6) odotin enemmän; tekijä on sentään ollut töissä sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksilla. Kirja on kyllä asiallinen ja sitä voi varmaan käyttää yhteistoinnin ja ryhmätyön sosiaalipsykologiaa opettaessa, mutta ohuus ja kriitikittömyys tekstiä vaivaavat. Ovatko puhe-, viestintä-, neuvottelu-, esiintymis- ja ryhmätyökurseille osallistuvat suomalaiset tosiaan niin yksinkertaista väkeä, että esimerkiksi **Gahaganin pienryhmäkirja (4)** on heille liian älykästä pohdintaa? Ryhmätyö tahtoo kirjoituskoneen näppäimistöllä aina lipsahtaa tyhmätyöksi — oireellistako?

Kallion ja Gahaganin väliin sopisi tarvittaessa kirja, joka on edellistä pohtivampi ja tutkivampi mutta jälkimmäistä helpolukuisempi. Paketista viimeisiksi jättämäni **Aarnion ja Vuorisen (1)** sekä **Valtion koulutuskeskuksen työryhmän (11)** kirjat tähän markkinarakoon ehkä jossain määrin osuvat, etenkin jälkimmäinen.

Aarnion ja Vuorisen opas on tehty **Kirkon Koulutuskeskuksen** aloitteesta, mutta kirkollisuuden voi toisenlaisessa käytössä helposti sulkeistaa; ei se häiritse. Kirjassa miellyttää sen vakava asiallisuus, alun lyhyt kytkentä ihmiskuviin ja historiaan, nojautuminen kursseilla tapahtuneeseen sekä kirjaa hienokseltaan sävyttävä kriittinen keskusteleisuus. Samalla kirja antaa lyhyet selkeät neuvot erilaisista tekniikoista ja harjoituksista. Tietysti sen jotkut illustraatiot ovat hiukan lapsellisia ja harhaanjohtavia, mutta kaiken kaikkiaan: tästä kirjasta pidin.

Paras kirja paketissa ehkä kuitenkin oli **Valtion koulutuskeskuksen ”Ryhmätyön käyttö**

koulutuksessa”. Ensimmäinen luku ryhmän sosiaalipsykologisista ja pedagogisista perusteista on tieteellisesti asiantuntevaa mutta myös luettavaa tekstiä. Ryhmätyön suunnittelua ja toteuttamista käsittelevässä luvussa tähdennetään niiden edellytysten selvittämistä, joiden vallitessa ryhmien käyttö on perusteltua: suhtautuminen ei ole myyntimiehen kriitikittömyyttä. Ikävä määräilevä sävy lukua kuitenkin heikentää (”on muistettava”, ”on tehtävä”, ”on mietittävä”). Pohdinta menisi perille paremmin kuin komentelu. Kolmas luku, ryhmän työtapojen esittely, vaikuttaa monipuoliselta ja asialliselta, joskin luettelomainen esitystapa sitä mielestäni hiukan rasittaa. Ranskalaisin viivoin tai vastaavin koottu luettelo on usein merkki siitä, että asiaa ei ole viitistetty tai osattu jäsentää rakenteellisesti, heiteltä vain jotain mieleen tullutta. Vajavaiseksi silloin jää myös asian ymmärtäminen ja oppiminen tällaisesta esityksestä.

Hienon esimerkin siitä, mitä vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa tietoisesti kehittämällä voi saada aikaan, näin viime syksynä erään ulkomaisen yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen vuosijuhlassa. Ensimmäiseksi yllättyi laitoksen opiskelijoista, opettajista ja vieraista koostuvan yleisön spontaanisuudesta, jota moni hapannaama olisi pitänyt kurittomuutena. Hyvää puhetta kuunneltiin hiirenhiljaa, välillä nauruun herähtäen, mutta jos puhe oli huono, se pian oli vaarassa hukkua yleisön keskinäiseen puheensorinaan.

Ohjelmassa oli myös yleisökilpailuja, kuten arvaus siitä, mikä seinälle liimatuista lapsenkuvista oli laitoksen kunkin opettajan ipanaaikainen valokuva. Muutaman kerran juhlan mittaan yleisön joukossa kiersi lomake, johon kohdalle osuneet merkitsivät senhetkisen juhlatunnelmansa asteikolla tylsästä oikein mukavaan. Nämä ynnättiin pikapikaa ja siirrettiin salin seinälle rakennetun suuren pahvisen lämpömittarin juhlatunnelmalukemaksi.

Ja mikäähän oli yliopisto, mikä maa?

Kyseessä oli Moskovan yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen kymmenvuotisjuhla, laitoksen, josta kollegani Galina Andreeva on kyennyt luomaan todellisen kollektiivin, poikkeuksellisen ilmeisesti myös omassa yliopistossaan.

Paketin kirjat ja monistheet

- (1) Aarnio, Pentti ja Vuorinen Riitta, Vuorovaikutus ja yhteistyö. SKSK 1982.
- (2) Bion, W.R. Kokemuksia ryhmistä. Weilin + Göös 1979.
- (3) Charpantier, Pehr, Ryhmätyön perusteet. Ihmissuhdeopisto 1979, neljäs painos 1981.

Näkemyksiä Ison Britannian aikuiskasvatuksesta

Syksyllä 1981 oli Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön vieraina 20 brittiläistä aikuiskasvattajaa. Viime keväänä suomalaiset olivat vastavierailulla. Ohjelman oli valmistanut National Institute of Adult Education¹⁾ yhdessä British Councilin kanssa. Opintomatkaan sisältyi Lontoossa kahden päivän intensiivinen paneutuminen ajankohtaisiin aikuiskasvatuskysymyksiin, kolmen päivän tutustuminen käytännön aikuiskasvatustoimintaan pienryhmissä eri puolilla Isoa-Britanniaa sekä lopuksi Lontoossa päivien yhteenvetojako.

Seuraavassa esitän vertailuja suomalaisesta ja brittiläisestä aikuiskasvatuksesta. Ne perustuvat enemmän tuntuuksiin kuin tosiasioihin.

Isoissa Britanniassa ei ole varsinaista aikuiskasvatusjärjestelmää kuten ei Suomessakaan. Ilmeisesti britit ymmärtävät aikuiskasvatuksen vielä laajemmin kuin me, sillä siellä luetaan aikuiskasvatuksen piiriin osia nuoriso-, sosiaali- ja yhdyskuntatyöstä, samoin kuin kirjastojen, museoiden ja taidekeskusten toiminnas-

ta. Osallistumistutkimusten mukaan suomalaisista aikuisista osallistuu vuoden aikana järjestettyihin aikuisopintoihin noin 26 %, kun taas vastaava prosentti Britanniassa on vain noin 12. Tämä saattaa johtua siitä, että osanottajamaksut ovat korkeammat kuin meillä, ja niiden ennustetaan edelleen kohoavan. Osanottajamaksujen korkeus johtunee osittain siitä, että Isoissa Britanniassa ei ole samanlaisia valtionapulakeja kuin meillä esim. vapaasta sivistystyöstä.

Brittiläiseen perinteeseen kuuluu laaja korkeakoulujen aikuisopetustarjonta, jota pyritään kehittämään mahdollisimman monipuoliseksi. Yleissivistävän aikuisopetuksen puolella on runsaasti erilaisia opiskelumahdollisuuksia, ja mahdollisesta päällekkäistarjonnasta ei välitetä. Yhteistoiminta paikallisella tasolla on ilmeisen elävää, valmistettiin yhteisiä esitteitä ja käynnistettiin erilaisia yhteisprojekteja.

Samalla tavoin kuin korkeakoulut ovat avanneet ovensa aikuisille, myös pai-

kalliset koulut järjestävät aikuisopetusta osana varsinaista toimintaansa.

Brittiläisessä aikuiskasvatuksessa on vielä sellaista vapaaehtoisuuteen perustuvaa intoa, jota suomalaisesta opetustoimesta puuttuu. Voluntarismien traditio elää esim. laajassa lukutaitokampanjassa (ALBSU).

Aikuiskasvatuksen kehittämistä varten perustettiin 1977 kuudeksi vuodeksi opetus- ja tiedeministeriön avuksi Advisory Council for Adult and Continuing Education, jolla on suurinpiirtein samanlaiset tehtävät ja kokoonpano kuin meidän kehittämisorganisaatiollamme, mutta britit ovat olleet tehokkaampia kuin me, sillä ACACE:n projektiryhmät ovat tuottaneet yli 30 erilaista muistiota, laajempaa kehittämisehdotusta, tutkimusta jne. Käytännön kehittämistoiminnasta on ensin tehty poliittinen linjapäätös ja päätöksen käytännön toteuttaminen tarvittavine rahoineen on annettu asiantuntijoille. Kehittämistoiminnassa on priorisoitu työttömille tarkoitettun opetuksen järjestäminen.

(4) Gahagan, Judy, Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko. Weilin + Göös 1977.
 (5) Hietalahti, Liisa, Ryhmätyön historiikki. Moniste 1976.
 (6) Kallio, Kyösti, Yhteistyö ryhmässä. Weilin + Göös 1979.
 (7) Kansanen, Anneli, Neuvottelu- ja kokoustaito. Weilin + Göös 1982.

(8) Leinonen, Ritva, Ryhmätyön perusteita. Moniste.
 (9) Opintotoiminnan Keskusliitto, Opinto-opas. 1976.
 (10) Opintotoiminnan Keskusliitto, Opintokerho-opas. 1982.
 (11) Valtion koulutuskeskus, Ryhmätyön käyttö koulutuksessa. Valtion painatuskeskus 1981.

Brittiläiset aikuiskasvatijat kokevatkin, että aikuiskasvatuksen uudistaminen ei kuulu yhteiskunnan kehittämisen painopistealueisiin kuten työllisyyden hoito tai sosiaali- ja koulutoimen kehittäminen. Aikuiskasvatuksen puolesta puhumisella vaaleissa ei saa ääniä.

Lopuksi erään britin toteamus tietoyhteiskunnan vaa-roista. Sirpaletieto lisääntyy jatkuvasti, mutta vain harvat kykenevät arvioimaan tiedon validiteettia. Vaarana onkin että sivistys muuttuu pelkäksi ulkoiseksi kohteliaisuudeksi.

Ison-Britannian aikuiskasvatusta käsittelevää kirjallisuutta:

- Derek Legge. The education of adults in Britain. The Open University Press. Milton Keynes 1982
- Arthur Stock. Adult Education in Great Britain. NIAE 1978
- Bernard Jenning. Adult Education in Europe: United Kingdom. European Centre for Leisure and Education. Studies and document. No 9/1981
- Colin Titmus. Strategies for Adult Education. Practices in Western Europe. The Open University Press 1981
- Advisory Council for Adult and Continuing Education (ACACE) on julkaissut mm. seuraavat kirjat:
— Continuing Education: from Policies to prac-

tice. Leicester 1982. Sisältää neuvoston esitykset aikuisten elinikäisen kasvatustajärjestelmän kehittämiseksi.

- Adults, Their educational Experience and Needs. Leicester 1982. Valtakunnallisen osallistumistutkimuksen tulokset. Vastaa meidän Tilastokeskuksen tutkimusta Aikuiskoulutuksen osallistuminen (Nro 92).
- Proposals. The Case for a national Development Body for Continuing Education in England and Wales. Leicester 1982. Tämä 12-sivuinen kirjanen vastaa osittain meidän aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelmaa ja sisältää myös toimenpide-ehdotuksia elinikäisen kasvatuksen järjestelmästä.

ACACEn julkaisuja voi tilata osoitteesta: ACACE, 19b De Montfort Street, Leicester JE1 7GE, Great Britain. Samasta osoitteesta saa myös National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) toimittamia julkaisuja ja molempien organisaatioiden julkaisuluetteloita.

Avointa yliopistoa koskevia julkaisuja saa The Open University, Walton Hall, Milton Keynes MK7 6AA, Great Britain.

Adult Literacy & Basic Skill Unit (ALBSU) lienee mielenkiintoisin kehittämisprojekti Isossa-Britanniassa. Tavoitteena luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten opettaminen. Tietoa saa ALBSU, Kingsbourne House, 229/231 High Holborn, London WC1V 7DA, Great Britain.

Seuraavat hakemistot antavat yleistietoja:

- Year book of adult education 1982—83, NIAE 1982
- Directory of adult education organizations in Europe, European bureau of adult education, Nieuweweg 4, P.O. Box 367, 3800 AJ Amersfoort, The Netherlands.

Pentti Yrjölä

Aikuiskasvatus valtion vuoden 1984 budjetissa

Valtion ensi vuoden budjetin yleisperuste-luissa ei enää todeta kuten parina edellisenä vuonna, että aikuiskoulutuksen kehittämistä valmistellaan valtioneuvoston 1978 tekemän periaatepäätöksen mukaisesti. Tämä merkinnee sitä, että vuonna 1984 ryhdytään toteuttamaan kehittämisorganisaation eri toimikuntien tekemiä uudistusesityksiä. Kokonaisuudessaan aikuiskoulutuksen menot vähenevät ensi vuonna siksi, että työllisyyskoulutuksen koulutus- ja erityistuki ja eräitä muita menoja ehdotetaan siirrettäväksi työvoimaministeriön hallinnonalalle (noin 273 milj. mk).

Valtion aikuiskoulutukseen osoittamat varat ovat kohonneet inflaation ja toiminnan laajenemisen myötä. Merkittäviä lisäyksiä tai supis-

tuksia seuraavan sivun taulukoista ei voida havaita. Vuonna 1984 on yhteiskunnallisen sivistystyön kohtaan ”muut” lisätty ammatillisen kirjeoptuksen 5,5 milj. markan valtionapu, jota ei ennen ole ollut mukana.

Vuonna 1984 luvataan kansanopistoihin 3 ja kansalais- ja työväenopistoihin 10 uutta päätoimista henkilöä.

Aikuiskasvatusta lähellä olevista toimintamuodoista voidaan todeta mm., että

- kirjastotoimeen on luvassa valtionapua noin 360 milj. mk,
- oppisopimuslakiin perustuvaan ammatilliseen koulutukseen noin 88 milj. mk ja
- kesäyliopistojen toimintaan noin 2,6 milj. mk.

Kirjallisuutta

Löytyykö voimavaroja?

Riitta Auvinen & Eva Hirsjärvi & Maarit Kumpulainen & Asser Stenbäck & Maija-Liisa Vauhkonen: Vanhenemisen voimavarat. Kirjayhtymä. Arvi A. Karisto Oy:n kirjapaino. Hämeenlinna 1982.

Jostain syystä ihmisen vanhenemiseen ja ikääntymiseen liittyvät asiat näyttävät olevan tällä hetkellä ns. ”pinnalla”. Yksi selitys tälle on epäilemättä se, että vanhusten lukumäärä on jatkuvasti kasvamassa eliniän pidentyessä. Heidän suhteellinen määränsä väestöstä kasvaa myös alhaisesta syntyvyydestä johtuen.

Riitta Auvinen esittää edellä mainittujen syiden lisäksi perusteluna myös sen, että tietomme ihmisen terveyden ylläpitämisestä ja ikääntymisprosessista alkavat olla sellaisia, että niitä voidaan käyttää ihmisen keskimääräisen eliniän nostamiseen. Sekä uusi terveysajattelu että vanhusten kasvava väestöosuus korostavat hänen mukaansa oikein muotoillun vanhuspolitiikan merkitystä. Kun alkaa itse olla keski-ikässä, niin on taipuvainen ajattelemaan samalla tavoin. Toivottavasti tämä uusi vanhuspolitiikka, jonka tavoitteena nähdäkseni on turvata myös vanhuksille ihmisarvoinen elämä, tuottaa tuloksia. — No tietysti, tätä politiikkaa täytyy ajaa jo

yleisinhimillisistä syistäkin johtuen, eikä vain varmistelakseen itselleen täysipainoista vanhuutta. Asia on todella tärkeä, sillä toistaiseksi yhteiskunnan vähäosaiset ovat edelleen vanhoinakin vähäosaisia. Heidän asemansa muuttaminen ei tietysti ole helppo tehtävä, sillä jokainenhan meistä kantaa mukanaan oman elämänsä historian, joka jo sellaisenaan vaikuttaa myös vanhuuteen. Kysymys on kuitenkin myös harjoitettavasta yhteiskuntapolitiikasta.

Kirjan alussa on esitetty 33 erilaista vanhuuteen liittyvää väittämää, joiden avulla jokainen voi testata omaa vanhuustietouttaan. ”Oikeat” vastaukset löytyvät nimittäin

Opetusministeriön hallinnonalan menojen kehitys valtion budjetissa 1982—84

	1982 milj.mk	1983 milj.mk	1984 milj.mk
Budjetin loppusumma	65 000	72 100	84 480
— siitä OPM:n pääluokka	17 %	17 %	16 %
— yleissivistävä			
opetus	4 500	5 000	5 584
— ammattiopetus	2 100	2 400	2 739
— korkeakouluopetus	1 400	1 700	1 790
— aikuiskoulutus	1 049	1 200	1 083
— aikuiskoulutus budjetin loppusummasta	1,6 %	1,7 %	1,3 %
— aikuiskoulutus OPM:n pääluokasta	9,5 %	10 %	8 %

Aikuiskoulutuksen määrärahojen jakaantuminen 1982—84

	1982 milj.mk	1983 milj.mk	1984 milj.mk
Ammattikurssit	723	842	638
Yhteiskunnallinen sivistystyö			(+ 273)
— kansanopistot	119	141	156
— kansalais- ja työväenopistot	168	200	227
— opintokeskukset	28	38	43
— sivistysjärjestöt	9	10	11
— muut	2	2	8
yhteensä	1 049	1 233	1 083

kirjan lopusta. Joidenkin kysymysten kohdalta jää tosin hieman epäilemään vastauksen totuudenmukaisuutta, mutta ilmeisesti näillä kysymyksillä onkin haluttu lähinnä herättää lukijan mielenkiinto kirjaa kohtaan. Tässä suhteessa ne toimivatkin melko hyvin.

Riitta Auvinen tarkastelee omassa osuudessaan vanhenemisen ja yhteiskunnan suhteita varsin realistisesti. Hän tuo esiin eräitä vanhuuteen liittyviä stereotyyppioita ja osoittaa ne ainakin osittain virheelliseksi. Mukana on myös eräitä väestörakenteeseen ja kuolleisuuteen liittyviä perustilastoja, jotka kuuluvat asiaan niin ilmeisesti, ettei niitä ole voitu ohittaa, vaikka ne eivät tuokaa sanottavaa lisävalaistusta vanhuuden ongelmaan.

Mielenkiintoista sensijaan on hänen toteamuksensa, että tiede ei ole vielä saavuttanut tasoa, jolla olisi kiistatta mahdollista erotella vanhenemisprosessissa ne muutokset, jotka todella ovat ikääntymisen tulosta niistä muutoksista, jotka selittää kulttuuriympäristö, henkilökohtainen elämäntyyli tai muut ihmisen ulkopuoliset tekijät. Kirjan tästä osasta jää kaipaamaan yhteiskuntakriittistä tarkastelua siitä, mitä erilaiset elämäntapakokemukset ja -kohtalot vaikuttavat vanhuuteen psyykkisenä kokemuksena ja yhteiskunnallisena todellisuutena. Tällaista aineista olisi käsiteltäväksi ollut helposti saatavissa mm. meilläkin suoritetuista elämäntapatutkimuksista. Tällaisiin kysymyksiin kyllä viitataan, mutta konkreettisia esimerkkejä tai tutkimustuloksia ei esitetä.

Asser Stenbäck kirjoittaa vanhenemisestä tapahtumana, tehtävänä. Hän käsittelee artikkelissaan monia vanhuuteen liittyviä tärkeitä kysymyksiä, mm. persoonallisuutta, fyysisistä terveyttä, mielen-terveyttä, älykkyyden hoitoa, tunne-elämän hoitoa, itsekäsitystä, sosiaalisia suhteita. Jotkut jaksoista tulevat kir-

jassa myöhemmin tarkemman käsittelyn kohteeksi, joten niiden käsittely tässä yhteydessä hyvin yleisellä tasolla ei palvele kovin hyvin kirjan kokonaisuutta. Kaikesta sanotaan vähän jotakin, mutta mistään ei kovin paljon. Saatava olla, että aihe on ollut liian laaja. Yksi seikka, joka ilmeisesti olisi parhaiten liittynyt tähän kokonaisuuteen ja jota olisi kyllä pitänyt käsitellä kirjassa hiukan perusteellisemmin on kuolema. Stenbäck'n artikkelissa aihetta sivutaan parin sivun verran ja Eva Hirsjärven artikkelissa asiaa käsitellään suunnilleen yhtä lyhyesti ja suppeasta näkökulmasta, nimittäin kuoleman biologista mekanismia. Jos vanhuuden alkupistettä ei pystytäkään tarkasti määrittelemään, niin sen loppumisajankohta sensijaan voidaan määritellä melko tarkasti (vaikka tästäkin esiintyy kyllä erilaisia tulkintoja). Kyllä kuolema olisi toki ansainnut hieman enemmän huomiota, vaikka se meneekin eräällä tavalla vanhenemisen ulkopuolelle. Kuitenkin ainakin osa vanhuudesta on nimenomaan luopumista ja valmistautumista kuolemaan. Ei sen käsitellyä voida nähdäkseni sivuuttaa ihmisen vanhenemisestä puhuttaessa. Mm. kysymys siitä, miten me ja vanhukset haluamme kuolla, on eräs varsin keskeinen inhimillinen kysymys. Kyllä näistäkin asioista pitäisi voida puhua etukäteen, eikä vasta siten, kun jo olemme kykenemättömiä ottamaan asiaan kantaa.

Aikuiskasvatuksellisesti mielenkiintoisin luku ja samalla antoisin on epäilemättä Maarit Kumpulaisen artikkeli "Persoonallisuus, älykkyys ja vanheneminen". Siinä käydään läpi ulkomaisten tutkimusten valossa persoonallisuuden ja älykkyyden kehitystä ja oppimisessa aikuisiässä tapahtuvia muutoksia. Hiukan kasvatopsykologiaa lukeneelle jakso ei tuo varsinaisesti esille uutta, mutta se

on selkeästi kirjoitettu ja sisältää alan keskeisimmät tutkimustulokset. Vain joidenkin viimeaikaisten kehityopsykologisten kokoomateoksien antia jää kaipaamaan. Kokonaisvaikutelma aikuisten oppimisesta muodostuu kuitenkin artikkelin perusteella hieman liian "ankeaksi". Tämä johtuu siitä, että lähdemateriaalina on käytetty enimmäkseen aikuisten älykkyyden mittaamisesta saatuja tutkimuksia, joita kirjoittajakin tosin kritikoit. Näissä tutkimuksissa on yleensä ensijaisesti selvitetty aikuisten "opinollista" oppimista, ei niinkään aikuisten yleistä kehityskykyä. On muistettava, että kaikki aikuisten opiskelu ei tähtää uusien asiakokonaisuuksien ulkooppimiseen, vaan aikaisemman tieto- ja taitoaineksen edelleen kehittämiseen ja jäsentämiseen lähtien kunkin henkilön omista edellytyksistä. Tällöin hyvin erilaiset "oppimissuoritukset" voivat antaa eri henkilölle tyydytystä ja positiivisia oppimiskokemuksia. Näitä persoonallisuuden kehittymisen voimavarat on kuitenkin jätetty kokonaan käsittelemättä.

Eva Hirsjärven artikkeli antaa lukijalle perustietoa vanhenemisestä biologisena prosessina. Näiden asioiden pitäisi kiinnostaa ainakin sellaisia aikuiskasvattajia, jotka toimivat ikääntyneiden henkilöiden opintopiirien ohjaajina tai vetäjinä. Oikeastaan kaikilla aikuiskasvattajilla tulisi olla ainakin tämän verran tietoa vanhenemisen fysiologisesta puolesta.

Maija-Liisa Vauhkonen on kirjoittanut kirjaan lyhyen jakson mielenterveyden häiriöistä vanhuudessa. Siinä annetaan perustietoa tavallisimmista vanhuksilla esiintyvistä mielenterveyden häiriöistä, mutta kovin selkeää kuvaa siitä, miten yleisiä tällaiset häiriöt ovat vanhuksilla suhteessa muuhun väestöön, ei synny.

Kirjan lopuksi Riitta Auvinen

luo vielä lyhyen katsauksen vanhenemisen tulevaisuuden näkymiin, tosin lähinnä vain gerontologisesta näkökulmasta. Hän toteaa, että gerontologien peruspyrkimyksenä ei ole niinkään ihmisen eliniän nostaminen, vaan paremmin elämän lisääminen käytettävissä oleviin vuosiin. Tämä ajatus on tietysti kannatettava. On kuitenkin todettava, että toistaiseksi gerontologinen tutkimus on ilmeisesti työskennellyt liiaksi yksin ja liian kapeasta näkökulmasta vanhuutta tarkastellen. Olisi ilmeisesti aika lähentää yhteiskuntatieteellistä ja gerontologista tutkimusta keskenään, koska yhteiskunnalliset kokemukset näyttävät vaikuttavan fysiologisten seikkojen ja muutosten ohella huomattavasti ihmisen vanhenemisprosessiin. Esim. kirjan lopussa olevista kahdeksasta pitkän iän edellytyksestä vain pari kolme on sellaisia, joita voidaan tutkia gerontologian perinteisin keinoin. Kaikki muut tekijät liittyvät enemmän tai vähemmän niihin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, joissa ihmiset joutuvat elämään ja joihin vaikuttaminen on mahdollista ainoastaan yhteiskuntapoliittisin keinoin.

Kun laskee kirjan kädessä ja miettii uudelleen kirjan nimeä "Vanhenemisen voimavarat", niin joutuu toteamaan, että kirja kertoo suhteellisen vähän näistä voimavaroista ja se vastaa vain osittain kirjan takakannessa esitettyihin kysymyksiin. Eräät kysymykset jäävät kokonaan käsittelemättä tai niitä käsitellään vain pintapuolisesti. Kirjalta olisi toivonut toisaalta syvällisempää filosofista otetta, toisaalta konkreettisempaa asian käsittelyä. Esim. kysymystä vanhusten konkreettisista kehitysmahdollisuuksista ei puhuta lainkaan. Kirjassa tosin esitellään tutkimustietoja, jotka kertovat jotain niistä edellytyksistä, joita inhimillisellä kehityksellä vanhuudessa on, mutta siinä ei tuoda lainkaan

esiin vanhuuteen epäilemättä liittyviä monia positiivisia seikkoja. Kirjan tekijöitä on ilmeisesti vielä itseäänkin vauvannut — niinkuin meitä useimpia — vanhakantainen käsitys vanhuudesta kokooajan vähenevien mahdollisuuksien ajanjaksona. Näin siitä huolimatta, että tekijät selvästi pyrkivät tästä yksipuolisesta näkemyksestään irti.

Yksi seikka, joka kirjassa hieman ihmetyttää, on suomalaisen vanhuustutkimuksen näkymättömyys. Onko todella niin, ettei meillä ole tehty tällaista tutkimusta lainkaan? Vai eivätkö kirjoittajat ole jostain syystä katsoneet tehtyjä tutkimuksia (kirjoituksia) sen arvoiseksi, että niihin olisi kannattanut viitata? Vaikka vanhuustutkimus on meillä vielä "lapsenkengissä", vai pitäisikö sanoa "aamutohveleissa", niin olisi tämä ensikylvökin kannattanut tuoda kirjassa esiin.

Kaikesta edelläsanotusta huolimatta pidän kirjaa tervetulleena lisänä tästä tärkeästä aiheesta. Se on selkeästi kirjoitettu ja se sisältää paljon kaikille tarpeellista perustietoa vanhenemisestä. Se soveltuu hyvin vaikkapa yliopistolliseksi oppikirjaksi johdattelemaan opiskelijoita vanhuuden problematiikkaan. Myös aikuiskasvattajille kirjaa voi suositella samoinkuin kaikille niille keski-ikäisille, jotka ovat kiinnostuneita omasta tulevaisuudestaan.

Jukka Tuomisto

Luennoiminen on helppoa

Mauri Alanko: Minäkö luennoimaan; miksi, kenelle, mitä, miten, onnistuiko oppiminen. Insinöörieto Oy 1983. 167 s.

"Amerikkalaisen tutkimuksen mukaan sanoman välittymisessä eri osatekijöiden vaikutus on: sanallinen ilmaisu keskimäärin vain noin 7 % ja sanoja paljon vaikuttavampia tekijöitä ovat ilme- ja elekieli 43 % sekä sanoman tunnekieli 50 %. Tällaisenaan tulos ei ehkä pidä paikkaansa meillä", mutta...

Yllä on lainaus Mari Alanگون oppaasta, joka on ensisijaisesti tarkoitettu aloitteleville luentojen pitäjille. Kirjoittaja on filosofian kandidaatti, joka toimii vapaana esiintymis- ja neuvottelutaidon opettajana ja on erityisesti kiinnostunut luennoitsijoiden ohjaamisesta. Kirjoittajan käytännön kokemukset antavat selvän leiman kirjan tekstille.

Kirja ei ole teoreettinen opas siitä miten onnistunut luento tulee suunnitella, miten sille valmistaudutaan tai miten pidetään kunnan luento eri tilanteissa ja eri aiheista. Vaan se on "keittokirjamainen", käytännöllinen peruskirja kaikille niille, joilla on "ilo" luennoida, opettaa tai muuten puhua julkisesti. Siinä tarkoituksellisesti vältetään tieteellistä slangia ja pyritään hauskaan sanontaan. Kirjan sanomassa ja sisällössä on taustalla positiivinen näkemys aikuisen oppimisesta ja luennosta inhimillisenä vuorovaikutuksena.

Minäkö luennoimaan on ulkoasultaan piristävä, vaikkakaan ei sovi taskuun. Kirjan 167 sivusta on parillisilla sivuilla hyödyllisiä "viisauksia" ja tilaa lukijan muistinpäinoille.

Kirjan lähtökohtana on oletus, että **luennoitsijalla on sanottavaa** ja siksi siinä käsitellään yksinomaan luennon valmisteluun, sisältöön ja itse luentotilanteeseen liittyviä ongelmia. Kirjassa ei verrata luentoja muihin opetusmenetelmiin, eikä tarkastella myöskään sitä millaisiin opetustilanteisiin luento sopii parem-

min kuin esim. ryhmätyö.

Kirjan sisältö on looginen. Lähdetään henkisistä valmiuksista, korostetaan suunnittelun sekä esitystaidon merkitystä ja lopuksi painotetaan oppimisen keskeisyyttä.

Sen lisäksi, että kirja on tarkoitettu kaikille, jotka luennoivat tai muulla tavoin toimivat lähiopettajina, se so-

pii mielestäni myös kaikille, jotka joutuvat julkisesti esiintymään juhlissa, järjestöissä tai poliittisissa tilaisuuksissa. Menköön jokainen luennoija itseensä tämä kirja kädessään, niin kuulijoillakin voisi olla helpompaa!

Pentti Yrjölä

Mitä on humanismi?

Urpo Harva: Inhimillinen ihminen — Homo humanus. Humanistisia tarkasteluja. WSOY: Juva 1983.

’Was ist der Mensch? — Mikä on ihminen?’ Tämä filosofisen antropologian peruskysymys, sen asettaminen, sen tarkastelu eri puoliltaan ja osin siihen vastaaminenkin on prof. *Harvan* kirjallisen tuotannon ydinaiheita. Erityisesti 1950-luvulla, syrjässä loogisen empirismin ja analyyttisen filosofian valtavirrasta, kehittänyt hän näitä teemoja lukuisissa kirjoissaan (esim. *Yksilö ja yhteisö* 1954; *Ihminen etsii itseään* 1957; *Moraali ja yhteiskunta* 1957; *Etiikka* 1958.) Myös humanismiin liittyvät kysymykset saavat sijansa *Harvan* kirjoituksissa jo tällöin. Esimerkiksi *Suomalaisessa Suomessa* (4/1952) ja *Parnassossa* (2/1955) *Harvala* oli tästä aiheesta mainiot esseet. Eläkevuosiinsa *Harva* on palannut samojen peruskysymysten äärelle: vuonna 1978 hän julkaisi teoksen *Hyvä ja paha, praktisen etiikan ongelmia*, ja tänä vuonna po. teoksen *Inhimillinen ihminen — Homo humanus*.

Harva asettaa tehtäväkseen selvittää mitä humanismi on. Tämä onkin mitä tarpeellisin tehtävä, sillä humanismi-käsi-

te on kärsinyt melkoisen inflaation menettämällä täsmällisen sisältönsä. Näin on käynyt siksi, että toisen maailmansodan jälkeen humanismin suosio on kasvanut sellaisiin mittoihin, että kaikki haluavat nykyisin olla humanisteja. Emme kuitenkaan enää tiedä mitä ajatella humanismista, kun lähes päivittäin saamme kuulla joukkoviestimistä vakuutteluja ”We got there just in time”, jota humanismi voisi säilyä tai toteutua — milloin Grenadassa tai Varsovassa, milloin Falklandeilla tai Kabulissa. Niinpä sopiikin näin *Orwellin* vuoden aattotunnelmissa lukea tekstiä, jolla on sama tarkoitus kuin hänelläkin: vähentää epäselvää ja tosiasioita hämähäyttävää kielenkäyttöä.

Harva tarkastelee kirjassaan humanismi-käsitteen historiallisia juuria, antiikin humanismia, renesanssihumanismia, uushumanismia ja meidän aikamme erilaisia humanismeja: kristillistä, marxilaista ja naturalistista humanismia. Kirjan lopussa tarkastelu laajenee tieteen ja filosofian yhteyksiin ja humanis-

min tulevaisuuden näkyisiin.

Yhtä paljon kuin teos on humanismi-käsitteen selvittelyä, on se myös ihmisen olemuksen, *Sven Krohnin* sanoin, ydinihmisen, määritelmän ja ominaisuuksien etsintää. Näkisin sen myös *Harvan* persoonallisena yhteenvetona siitä monikymmenvuotisesta ajattelutyöstä, jota hän on tähän kysymykseen liittyen tehnyt. Kirja on myös oiva osoitus siitä, miten ihmiseen liittyvät filosofiset ongelmat ovat yhteydessä filosofian muiden osa-alueiden, tietoteorian ja etiikan ongelmiin, ja ratkeavat vain mikäli nämä muutkin ongelmat voidaan tyydyttävästi ratkaista.

Antiikin klassinen humanismi on *Harvalle* kaiken humanismin alku ja ydin. Sitä hän käyttää arviointiperustanaan muita humanismeja tarkastellessaan. Antiikin humanismin hahmottelema ihmisikäisyys, ihmisen ideaali, on myös *Harvan* oman persoonallisen ihmiskäsityksen olennainen osa. Antiikin humanismi sellaisena kuin se esiintyy erityisesti *Platonin* ja *Aristoteleen* ajatuksissa on

samalla kirjan parasta antia.

Humanismin tarkastelu aloitetaan siitä historiallisesta tilanteesta, jolloin ihminen ensi kertaa syvemmin heräsi huomaamaan oman erityisluonteensa maailman muiden olioiden joukossa, pohtimaan omaa olemustaan. Tämä tapahtui noin 500 vuotta ennen ajanlaskumme alkua varsinkin yhtäaikaaisesti kolmessa erilaisessa kulttuuripiirissä: Kiinassa, Intiassa ja Kreikassa. Voimakkaimmin näistä vaikutti länsimaisen ihmisen ajattelutapaan juuri kreikkalainen ajattelu, mikä näkyy sittemmin myös muissakin humanismin muodoissa.

Erotuksena Kiinan ja Intian filosofioista antiikin Kreikan ajattelulle on ominaista ihmisen vapauden korostaminen. Vapaus ei merkinnyt ainoastaan ulkoista vapautta: että yhteiskunta salli yksilön toimia parhaaksi katsomallaan tavalla, vaan myös, ja erityisesti sisäistä vapautta: että ihminen kykenee järjensä avulla vapauttamaan myyteistä ja uskomuksista, ja että voi kriittisesti tarkastella sitä mitä kulttuuri kasvatuksen välityksellä on häneen juurruttanut. Tämä merkitsi nykyaikaisessa mielessä tieteellisen ajattelun syntymistä.

Järjen, *logoksen*, korostaminen voi esille myös asian toisen puolen, ihmisen vajavuuden ja tietämättömyyden, mistä kreikkalainen tragedia sai tyypillisen perusaineksensa — ihmisen ahdistuksen ja kärsimyksen. Mutta vaikka kreikkalaiset pitivätkin ihmistä rajallisena, heikkona olentona, uskoivat he myös että ihmisessä on ikuinen pyrkimys johonkin parempaan, korkeampaan: Jumalaan ihmisessä kuten Platon ja Aristoteles ajattelivat. Ihmisellä on niinmuodoin oma absoluuttinen arvonsa, jota mitkään muut arvot eivät voi syrjäyttää. Tälle absoluuttiselle ihmisen arvolle rakentuu myös käsitys ihmisen peruuttamattomista oikeuksista.

Ihmisen pyrkimys parem-

paan ei kuitenkaan ole luontoperäistä siinä mielessä kuin luonnossa ja eläimissä havaittava kasvu, vaan ihmisen on itse kehitettävä itseään, ”tultava siksi mikä hän on”. Tämä tapahtuu *paideian*, kreikkalaisen yleissivistävän kasvatuksen avulla. Ammattisivistys ei sensijaan kuulunut *paideian*. Käsityksen taustalla oli kreikkalaisten kielteinen suhtautuminen työhön, joka oli epävapaita toimintaa ja sopii vain orjille. Vapaille miehille kuului vapaa-aika, mikä ei suinkaan merkinnyt joutilasta laiskottelua vaan kontemplaatiota, olevaisuuden, kokonaisuuden pyyteettöntä tarkastelua, teoreettista elämäntapaa. Harva onkin useassa yhteydessä esittänyt, että nykyisestä työyhteiskunnan kriisistä voidaan päästä vain omaksumalla antiikin aristotelinen työn filosofia.

Kreikasta antiikin humanismi siirtyi Roomaan saaden siellä uusia piirteitä, esim. *paideiassa* korostettiin sen eettistä puolta. Rooman valtakunnan tuhouduttua antiikin kulttuuri unohtui useiksi vuosisadoiksi kristinuskon tullessa kulttuurin valtavirtaukseksi.

Keskiajan loppupuolella, 1300-luvulta alkaen elpyi antiikin kulttuuriharrastus Italiassa erityisesti *Danten* (1265-1321), *Petrarcan* (1304-1374) ja *Pico della Mirandolan* (1463-1494) sekä pohjoisemmassa Euroopassa *Erasmus Rotterdamilaisen* (1466-1536) ansiosta. Tätä aikakautta alettiin kutsua *renessanssiksi*, uuden syntymisen ajaksi. Renessansille oli ominaista usko, että antiikin kulttuurin elvyttäminen voisi tuoda uutta elinvoimaa kirkon kahlehtimaan henkiseen elämään. Tosin jo ennen renessanssia oli antiikin ajattelutapa päässyt vaikuttamaan Euroopan hengenperintöön kun *Tuomas Akvinolainen* (1225-1274) liitti yhteen aristotelista ajattelua ja kristinuskoa. Onkin sanottu, että ilman Tuomasta ei renessanssihumanismista olisi

tullut sitä mitä siitä tuli. Toinen nk. kristillisen humanismin klassinen edustaja oli saksalainen mystikko *Mestari Eckhart* (n. 1260-1327), joka pääpiirteissään edusti akvino-laista ajattelua.

Renessanssin humanismia luonnehtii ehkä parhaiten sanapari: *vita activa — l'uomo universale*. Tällöin arvostettiin toimeliasta ja aktiivista elämää vastakohtana aikaisemmalle kirkon korostamalle askeettiselle, yksinäisyyteen ja passiivisuuteen vetäytymään pyrkivälle asenteelle, ja korostettiin ihmisen luonnollista uteliaisuutta, kaiken tietämisen ja kaiken osaamisen pyrkivää ihmistä. Renessanssi-humanismi loi henkiset edellytykset nykyaikaisen luonnontieteen synnylle.

Renessanssin jälkeen antiikin kulttuurin harrastus virkosi uudestaan 1800-luvun taitteessa Saksassa, mistä humanismi -termikin on peräisin. Tätä uushumanismiksi kutsuttua virtausta edustivat mm. *Goethe*, *Lessing*, *Schiller*, *von Humbolt* ja *Herder*. Epäilemättä uushumanististen ajatusten vaikutuspiirissä oli ainakin jossain määrin myös *Karl Marx*.

Marxilaisen humanismin yleinen luonnehdinta on samalla tavoin ongelmallista kuin marxilaisuuden yleensä: ei ole mitään yhtä yleisesti hyväksyttyä käsitystä marxilaisuudesta. Marxismi on aikojen kuluessa muotoutunut ja eriytynyt useiksi erilaisiksi käsityksiksi siitä mikä Marxin (*Engelsin ja Leninin*) opeissa on olennaista ja kestävä. Tämän mukaisesti voidaan myös marxilaisessa humanismissa löytää erilaisia versioita. Harva tekee perinteisen eron revisionistisen ja ortodoksisen tulkinnan välille, mutta käyttää tarkasteluissaan myös jakoa ”nuoreen” ja ”kypsään” Marxiin.

Varhaiskirjoituksissaan (1840-luvulla) Marx esitti tunnetun vieraantumisteoriaansa, mikä ei Harvan mukaan olisi mahdollista ellei Marx olisi

klassisen humanismin perinteiden mukaisesti olettanut ihmiselle muuttumatonta olemusta, josta kapitalismi sitten ihmisen vieraannuttaa. Tämä on Harvan mukaan marxilaisen humanismin välttämätön ehto. Marxin kypsän kauden tuotannossa jää vieraantumisteema selvästi taka-alalle nk. poliittisen taloustieteen kritiikin (Pääoma ja sen esityöt) tullessa tarkastelujen keskiöön. Ihmisen ja yhteiskunnan historiallisen ehdollisuuden korostuminen saa mm. ranskalaisen *Luis Althusserin* puhumaan Marxin teoreettisesta antihumanismista, eli siitä, että Marx myöhäisemmässä tuotannossaan kieltää ihmisen muuttumattoman olemuksen. Harva ei yhdy tähän tulkintaan. Oman käsitykseni mukaan Marxin nuoruuden kirjoituksissa, kun ne riisutaan saksalaiselle filosofialle ominaisesta puheenparresta, on voimakas painotus ihmisen olemuksen, ei pysyvistä, vaan historiallisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyvästä, muuttuvasta luonteesta. Esim. Marxin tunnetut Feuerbach-teesit (1845, erit. 6.) ovat tästä hyvänä osoituksena.

Marxilais-leniniläinen ortodoksinen humanismi poikkeaa Harvan mukaan huomattavasti klassisen humanismin esittämistä käsityksistä mm. ihmisarvon, vapauden ja moraalinormien suhteen ja saa näin ollen häneltä kriittisen arvion.

Naturalistinen humanismi perustuu monistiseen katsomukseen, jonka mukaan on olemassa vain luonto, ja ihminen on sen eräs osa. Ei ole olemassa mitään luonnon ulko- tai yläpuolella olevaa — ei ideaaleja, arvoja, Jumalaa. Ihminen osana muuta luontoa on evoluution tulosta. Vähitaisen kehityksen myötä hänestä on tullut älyllinen, toimintaansa ohjaava ja kontrolloiva, vapaa olento ja luonnon kehityksen kärki. Tässä asemassa ihmiselle lankeaa vastuu sekä itsensä että

muun luonnon tulevaisuudesta. Tämän vastuun tiedostamisen uskotaan yhdistävän koko ihmiskunnan. Syntyy evoluutioteoriaan pohjaava uusi maailmankatsomus — ”uskonto ilman ilmoitusta”, kuten *Julian Huxley*, tunnettu englantilainen biologi asian ilmaisi. Pelkästään luonnontieteiden tuloksille ei Harvan mielestä kuitenkaan humanistista käsitystä voida rakentaa, jos humanismissa otetaan kantaa myös arvo- ja ihmisen olemuskysymyksiin.

Lopuksi otan esiin pari seikkaa, jotka samalla valottanevat kirjan lopussa käsiteltäviä humanismin, tieteen ja filosofian yhteisiä ongelmia.

Harva rajaa *Heideggerin* tavoin tarkastelun sellaisiin humanismin muotoihin, joissa voidaan tehdä ero inhimillisen ja epäinhimillisen ihmisen välillä. Erottelu on tärkeä sekä ontologisesti että metodologisesti, sillä se edellyttää Harvan mukaan muuttumattoman ihmisluonnon oletamista. Ihminen käyttäytyy inhimillisesti silloin, kun hän käyttäytyy (muuttumattoman) olemuksensa mukaisesti. Näin esim. *Sartren* edustama eksistentiaalinen humanismi, joka rakentuu täydellisesti vapaan ihmisen idealle, jätetään tarkastelun ulkopuolelle.

Erottelu on analoginen Harvan esittämän moraalien ja tiedon määritelmien kanssa (ks. Etiikka 1958, 22-23): moraalinen on hyvän ja pahan, tietouden ja epätoden erottamista toisistaan. Jotta hyvä ja paha voidaan erottaa, on edellytettävä, että ihmisellä on tähän erotteluun kykenevä moraalitaju. Jotta tosi ja epätosi voidaan erottaa, on edellytettävä että ihminen on järkvy, rationaalinen olento. Harvan ajattelutapa on siis selkeästi essentialistinen.

En ole lopultakaan aivan varma missä merkityksessä Harva käyttää sanaa inhimillinen, deskriptiivisessä vai normatiivisessä mielessä, ja että voiko sitä käyttää yleensä

muussa kuin jälkimmäisessä. Mikäli inhimillinen on normatiivinen käsite, palautuu kysymys hyvän ja pahan erotteluun, etiiikan ongelmaksi. Mikäli inhimillinen on deskriptiivinen käsite, palautuu kysymys kuvauksen totuudellisuuden ongelmaksi, l. tässä tapauksessa kysymykseksi inhimillisen kriteeristä, tietoteorian ongelmaksi.

Mikäli inhimillinen on deskriptiivinen käsite, palautuu kysymys kuvaukseen totuudellisuuden ongelmaksi, l. tässä tapauksessa kysymykseksi inhimillisen kriteeristä, tietoteorian ongelmaksi.

Mikä on siis inhimillisen kriteeri? Humanismin veristinen ja arvovapaa tiedekäsitys on tähän keskeiseen käsitteeseen sovellettuna selvästi ongelmallinen. Humanismiin itseensä liittyvät käsitteet ovat arvopitoisia käsitteiksi samaan tapaan kuin puhutaan ”puhtaan havainnon” mahdollisuudesta sanomalla, että havainnot ovat aina ”teoriapitoisia”.

Palatakseni kirjan loppuun:

Onko ihmisen täydellinen humanisoituminen yleensä mahdollista. Voiko hän tulla olemuksensa mukaiseksi? Klassinen humanismi kieltää tämän. Mutta ihmisen kaipuu ja pyrkimys täyteen inhimillisyyteen säilyy. Sitä elähdyttää toivo, jonka ”peruste on siinä kokemuksen lujittamassa uskossa, että ihmistä voidaan jalostaa inhimillisemmäksi sen toiminnan avulla, jota me voimme nimittää sivistäväksi kasvatuksiksi ja josta kreikkalaiset käyttivät sanaa *paideia*.”

Rainer Aaltonen

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 4/1983

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 50 mk/vsk 1984
- 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

Työelämän aikuiskoulutuksen didaktiikka II

Sisältö	Didaktiikka I-kurssin kertaus Kognitiivisen didaktiikan tuntemuksen syventäminen: 1. Kognitiivisen oppimiskäsityksen kehitys ja suuntaukset 2. Orientointi opetuksessa 3. Tehtävien käyttö opetuksessa 4. Sosiaaliset prosessit opetuksessa
Aika	4.6.—7.6.84
Opettajat	Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, Jaakko Virkkunen
Hinta	1 750,- (sisältää kurssimateriaalin ja ruokailun)
Ilmoittautuminen	13.4.84 mennessä (90)670 303/Iris Lehtiniemi
Pääsyvaatimuksena didaktiikka I-kurssi	

Työelämän aikuiskoulutuksen didaktiikka III

Sisältö	1. Nykykokemukset ja ongelmat opetuksen ja oppimisen arvioinnissa 2. Laadullisen arvioinnin menetelmät 3. Oppimistoiminnan arviointi
Aika	13.8.—15.8.84
Opettajat	Yrjö Engeström, Pentti Hakkarainen
Hinta	1 500,- (sisältää kurssimateriaalin ja ruokailun)
Ilmoittautuminen	31.5.84 mennessä (90)670 313/Iris Lehtiniemi
Pääsyvaatimuksena didaktiikka II-kurssi	
MOLEMPIA KURSSEJA KOSKEVAA TIETOA	
Kurssipaikka	ServiSystems Oy, Lauttasaarentie 48 A, 5. krs, Helsinki
Tiedustelut	(90)670 303/Timo Saraneva tai Iris Lehtiniemi

Mari Aulanko

Minäkö luennoimaan

Suomalaisen ongelma on esiintymispelko, useimmilla koulussa opittu. Mutta rimakauhun ei tarvitse olla este puhumiselle, sillä **jännityksen kanssa voi oppia elämään sulassa sovussa, sen voi oppia käyttämään hyväkseen.**

Tässä konstailemattomassa käytännön oppaassa yhdistyvät esityksen pedagoginen ja esiintymistaidollinen puoli yhdeksi kokonaisuudeksi. Kirjasta opit kunnollisen valmistautumisprosessin ja toteutustavan sekä sisällön että itsesi kannalta. **Kantavana ajatuksena on oppiminen, sanoman perillemeno.** Ota askel kohti kuulijaasi, ymmärrä hänen ongelmiaan vastaanottajana.

Käytännön esiintymistaitoa et voi oppia pelkästään lukemalla, vaan siihen tarvitaan harjoitusta. Sulattele kirja ikiomiksi näkemyksiksi. Ne eväsrepussasi lähde taivaltamaan kohti itseäsi määränpäänä löytää parhaat puolesi esiintyjänä, kommunikoijana.

Kirja on tarkoitettu ensisijaisesti aloittelevalle tai oto-kouluttajalle. Rutinoituneelle esiintyjälle kirja toimii ravistelijana; vuosienkaan tottumus ei aina takaa kehitystä, vaan urautumisen.

1983, 167 s., ISBN 951-793-931-0

48 mk

(vuoden 1984 alusta hinta on 58 mk)

INSINÖÖRITieto OY

Ratavartijankatu 2, 00520 Helsinki 52, puhelin (90) 144 411