

- AIKUISTOULUTUSNEUVOSTO
- TIETOKONEOPETUS
- RYHMÄ OPPIJANA

AIKUISTASVATUS 4/84

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISTASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 4/1984

4. 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, Aulis Alanen,
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.
Tilaushinta 50 mk/vsk 1985

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
Jorma Turunen, Esa Poikela ja
Paavo Suvanto.

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
erä tehtävissä toimivien kesken.

Kansi: Elsa Ytti

Julkaisija

Kansanvalistusseura
ja Aikuiskasvatuksen
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —
Kirjapaino

Sisältö

<i>Jukka Tuomisto</i>	Hallinto uudistuu — kehittykö toiminta?	178
<i>Pentti Hakkarainen</i>	Ryhmä oppijana	180
<i>Antti Kauppi</i>	Näkökulmia työelämän koulutuksen vaikutta- vuuteen	186
	Kirjoittajat	190
<i>Hanneli Pyhältö</i>	Tietokoneavusteinen opetus — haaste koulutuksen kehittäjälle	191
<i>Oskar Negt</i>	Työ elämäntarpeena — vain utopiat ovat enää realistisia	195
<i>Ragnar Mannil</i>	Kansansivistyksen perinteet	200
	Valtioneuvoston päätös aikuiskoulutus- neuvostosta	204
	Aikuiskoulutusneuvoston kokoonpano	205
Katsaus		
<i>Mirja Virtala</i>	Kansalais- ja työväenopistojen kokeilutoiminta . .	206
<i>Pentti Yrjölä</i>	Aikuiskasvatus valtion budjetissa ja koulutus- kustannukset vapaassa sivistystyössä	211
<i>Pentti Yrjölä</i>	Aikuiskasvatuksen muutospainet Unkarissa ja Suomessa	215
Keskustelua		
<i>Esa Poikela & Ahti Valke</i>	Aikuiskasvatus vastakkain itsensä kanssa	217
Kirjallisuutta		
<i>Kristiina Koskiluoma</i> (toim.)	Radio ja televisio aikuisopetuksessa (Ahti Valke) .	219
	IV kansainvälinen aikuiskasvatuskonferenssi	
	Kirjallisuutta	
	Työn kulttuuri	
	Aikuiskasvatuksen ilmestyminen	
	Aikuiskasvatuksen tilaus	

Hallinto uudistuu — kehittykö toiminta?

Kuten kaikki varmaan muistavat asetti valtioneuvosto keväällä 1979 aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation, joka käsitti Aikuiskoulutuksen neuvottelukunnan ja Aikuiskoulutuksen johtoryhmän. Edelliseen kuului puheenjohtaja ja kaksikymmentä jäsentä, jälkimmäiseen puheenjohtaja ja kuusi jäsentä. Neuvottelukunnan tehtävänä on seurata ja osallistua yleisellä tasolla aikuiskoulutuksen kehittämiseen sekä tehdä ehdotus pysyvistä opetusministeriön apuna toimivasta asiantuntijaelimestä. Johtoryhmän keskeisimpänä tehtävänä on taas aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelman laatiminen ja siihen liittyvien osaprojektien toteuttamisesta huolehtiminen. Yleissuunnitelma valmistui vuonna 1980. Sen mukaan kehittämistyö jaettiin kahteen vaiheeseen, joista ensimmäisen vaiheen oletettiin valmistuvan suunnilleen vuoden 1982 loppuun mennessä. ”Perusprojekti” ja muut ensimmäisen vaiheen osaprojektit veivät aikaa kuitenkin huomattavasti enemmän. Tosin samanaikaisesti laadittiin myös useita muita pienempimuotoisia selvityksiä (ks. Aikuiskasvatus 1/1984). Kun viime keväänä saatiin valmiiksi viimeinenkin ensimmäiseen vaiheeseen kuuluva toimikunnan mietintö, niin alkoi olla selvää, että kehittämisorganisaation toiminnan jatkaminen ei ole enää mielekästä, vaan vastuu kehittämistyöstä täytyy siirtää opetusministeriön pysyville hallinto- ja suunnitteluelimille. Näin siitä huolimatta, että aikuiskasvatuksen resurssit ovat opetusministeriössä ja sen alaisissa keskushallituksissa varsin niukat. Kehittämistyön toinen vaihe jää nyt joka tapauksessa opetusministeriön pysyvien elinten vastuulle.

Aikuiskoulutuksen neuvottelukunnan esityksen mukaan päätti valtioneuvosto lokakuussa perustaa aikuiskoulutusneuvoston, joka aloittaa toimintansa vuoden 1985 alusta. Samalla päätöksellä lakkautettiin sekä Aikuiskoulutuksen neuvottelukunta että Valtion kansansivistyslautakunta. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä jatkaa vielä työskentelyään maaliskuun 1985 loppuun saakka. Ennen lopettamistaan johtoryhmä tulee tekemään toimikuntien kehittämisesitysten ja niistä saadun palautteen perusteella oman esityksensä aikuiskoulutuksen kehittämisen vaatimista jatkotoimenpiteistä.

Kehittämisorganisaation mukana lakkautetaan siis myös vuonna 1946 perustettu Valtion kansansivistyslautakunta, jonka edeltäjänä oli toiminut jo 1920-luvun alussa perustettu Valtion luentolautakunta. Näillä elimillä on ollut varsin mielenkiintoinen ja keskeinen asema vapaan sivistystyön historiassa, kuten lautakunnan viimeinen puheenjohtaja Ragnar Mannil toisaalla tässä lehdessä osoittaa.

Nyt perustettu Aikuiskoulutusneuvosto huolehtii edelleen samoista tehtävistä kuin Valtion kansansivistyslautakunta, mutta sen tehtäväkenttä on samalla laajentunut huomattavasti. Entisen vapaan sivistystyön sijasta on nyt mukaan tullut koko aikuiskasvatuksen monenkirjava kenttä. Aikuiskoulutusneuvostosta tulee sisältämään ainakin seuraavat jaostot: työjaosto, yleissivistävän aikuiskoulutuksen jaosto, ammatillisen aikuiskoulutuksen jaosto sekä jaosto ruotsinkielistä aikuiskoulutusta varten.

Päätöksentekijöiden pyrkimyksestä eri aikuiskoulutusorganisaatioiden ja yhteiskunnallisten näkemysten huomioonottamiseen kertoo se, että valtioneuvoston päätöksen mukaan neuvoston jäsenten tulee edustaa monipuolisesti aikuiskoulutuksen eri alueita ja erilaisia yhteiskunnanäkemyksiä sekä maan molempia kieliryhmiä. Tutkimalla tässä lehdessä toisaalla julkaistua neuvoston kokoonpanoa voi jokainen itse arvioida, miten nämä kriteerit on otettu henkilövalinnoissa huomioon. Ainakin sen voi todeta, että kovin keskusvirasto- ja keskusjärjestövaltainen jäsenistö on. Kun näiden tahojen ajatukset välittyvät yleensä muutenkin helpommin tällaisten asiantuntijaelinten tietoon, niin olisi ollut eduksi hankkia neuvostoon myös joitakin aktiivisia kenttätöntekijöitä. Toinen seikka joka pistää silmään on neuvoston Helsinki-keskeisyys. Näyttää siltä, että virkamiehet kuvittelevat Suomen loppuvan Keravalla tai viimeistään jossakin Jyväskylän seutuvilla. Ja edelleen, vaikka arvostankin Suomen ruotsinkielisten antia maamme kulttuurille, niin hiukan täytyy ihmetellä, onko heitä varten tarvis olla oma jaosto? Miksei esim. saamelaisille ole vastaavasti annettu omaa jaostoa, ovathan he vielä vanhempi ja monessa suhteessa heikommassa asemassa oleva kulttuurinen ja kielellinen vähemmistö maassamme?

Edelleen ihmetyttää se, että vaikka valtioneuvoston päätöksessä todetaan aikuiskoulutusneuvoston tehtävänä olevan alan tutkimuksen seuraaminen ja tukeminen, niin kummankaan yliopistollisen tutkimuslaitoksen edustajaa ei ole neuvostossa mukana.

Koska Aikuiskoulutusneuvosto on opetusministeriön alainen elin, niin se valmistelelee vain ministeriön pyynnöstä alan kehittämiseen liittyviä kysymyksiä. Löytyykö ministeriöstä asiantuntemusta ja todellista halua aikuiskasvatuksen kehittämiseen? Se nähdään lähivuosien aikana. Uusi hallinnollinen elin ei tietytikään tätä yksin takaa.

On selvää, että nykyiset opetusministeriössä ja sen keskusvirastoissa olevat aikuiskasvatuksen henkilöresurssit eivät riitä, jos suunnittelu- ja kehittämistyössä halutaan edistyä. Erityisen suuri puute alan asiantuntijoista on ammattikasvatushallituksessa, jonne on tosin aivan viime vuosina sijoittunut myös joitakin aikuiskasvatusta yliopistossa pääaineenaan opiskelleita henkilöitä. Koska aikuiskasvatukselliset virat ja toimet kuitenkin puuttuvat, eivät nämä henkilöt voi keskittyä alan erityisongelmiin. Kouluhallituksessa on kyllä välttämättömät hallinnolliset virat ja toimet, mutta varsinaiset tutkijan ja erikoissuunnittelijan virat puuttuvat.

Aikuiskasvatuksen kehittäminen tarvitsee tuekseen alan tuntevaa tutkimus- ja suunnitteluhenkilöstöä. Tällaisia virkoja tulisi mahdollisimman pian perustaa maahamme ainakin pari kappaletta. Tulisi tarkkaan harkita, mikä olisi näiden virkojen paras sijoituspaikka: opetusministeriö, keskusvirastot vai alan yliopistolliset ainelaitokset. Kaikilla ratkaisulla on omat hyvät ja huonot puolensa. Kun Aikuiskoulutusneuvoston yhtenä tehtävänä on mm. ”seurata ja tukea aikuiskoulutuksen tutkimusta”, niin se voisi aloittaa toimintansa vaikkapa tätä kysymystä pohtimalla.

Jukka Tuomisto

Pentti Hakkarainen

Ryhmä oppijana

Hakkarainen, Pentti. Ryhmä oppijana. Aikuiskasvatus 4, 4, 180—186. — Artikkelissa tarkastellaan ryhmätyötä ja ryhmätuloksellisuuden avaintekijöitä opetuksessa. Keskeinen väittäjä artikkelissa on se, että ryhmätyömenetelmien rooli oppimistoiminnan kokonaisuudessa säilyy samana kuin yksilöllisessäkin oppimisessä. Kuitenkin ryhmätoimintaan ja sen puitteissa esiintyviin sosiaalis-tiedollisiin ristiriitoihin sisältyy mahdollisuus kohottaa merkittävästi oppimisen laatua ja tuloksia. Edellytyksenä on ryhmän toiminnan sosiaalisen ja fyysisen kohteen saattaminen yhteen käyttäen keinona ryhmätoiminnan mallittamista.

1. Ryhmätyö opetusmenetelmänä

Opiskelijakeskisyyden myötä vähintäänkin asenteet ryhmätyötä kohtaan ovat muuttuneet myönteisiksi. Jo peruskoulun didaktiikassa ryhmätyölle määritellään kaksi tehtävää: 1) tietojen ja taitojen välittäminen ja kehittäminen sekä 2) sosiaalistaminen. Peruskoulussa ryhmätyön käytössä korostetaan ehkä enemmän ryhmätyötä sosiaalisen kasvatuksen keinona. Lahdeksen (1977) mukaan ryhmätyö jättää aukkoja yksilön tietoihin ja taitoihin, mutta ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus toimii tehokkaana sosiaalistajana.

Aikuisopetuksessa 'ryhmätyötekniikka' on suosittu muista syistä. Ryhmätyön puitteissa toteutuva työnjako on aikuisopiskelijalle tuttua työelämästä. Aikuisopiskelijalla on jo ehkä sellaisia perustietoja ja taitoja, joita peruskoululaisella ei vielä ole. Näinollen ryhmätyötä on helpompaa käyttää aikuisopiskelussa.

Kun ryhmätyötä käytetään opetuksen menetelmänä tai 'tekniikkana' irrallaan sisällöllisestä tavoitteenmäärittelystä, keskeinen tekijä ryhmätyössä on työskentelyn ulkoinen organisointimuoto. Ryhmätyön menetelmän eri lajit erotetaan toisistaan sen mukaan millaista ryhmittelyä ja työnjakoa kulloinkin noudatetaan. Eri ryhmätyön lajeja käytettäessä odotetaan myös jossakin määrin erilaisia tuotoksia ryhmän työskentelyltä.

Yleisin ryhmätyön muoto on työkuunta. Siinä jokin laaja ongelma-alue paloitellaan osaluokiksi ja kullekin työkuunnalle annetaan suhteellisen itsenäinen osatehtävä ratkaistavaksi. Opaskirjoissa korostetaan työn organisoinnin merkitystä, erityisesti suunnittelua ja tehtävän esittelyä.

Ryhmätyön kriittinen vaihe muodostuu eri osaryhmien töiden yhteenvetämisestä ja tiivistämisestä. Ryhmätyön tulosten takaamiseksi esitetään ohjeita työn vaiheistamisesta ja roolien muodostamisesta (vrt. esim. Ekola-Vaherva 1976, Suonperä 1979).

Pariharjoittelu täyttää ryhmätyön minimivaatimuksen. Se liittyy tavallisesti jonkin taidon hiomiseen ja treenaukseen. Pariharjoittelussa työnjako tapahtuu siten, että molemmat pareista vuorotellen kontrolloivat ja korjaavat toistensa suorituksia.

Aivoriihi ja muut vastaavat pyrkivät tuottamaan aluksi mahdollisimman suuren määrän erilaisia ideoita tai mahdollisimman monta muuta tuotosta. Seuraavassa vaiheessa tuotoksia analysoidaan kriittisesti pyrkien löytämään toteuttamiskelpoisia ratkaisuja. Ryhmätyön tavoitteena voi olla vaatimattomampi mielipiteiden vaihto, jolloin tuotokselle ei aseteta tiukkoja kriteerejä.

Dynaamista ongelmanratkaisua pidetään ryhmämuotoisten oppimispelien etuna. Suonperä (1979) kuvaa oppimispelin kulkua seuraavasti:

1. Kuvataan roolitodellisuus yksityiskohtaisesti.
2. Osoitetaan peliä varten varatut tilat, materiaalit ja välineet.
3. Määritellään pelin ensimmäistä vaihetta edeltävä yleistilanne ja roolin tai roolien haltijain asema siinä.
4. Annetaan pelaajille ensimmäisen vaiheen ratkaisuun tarvittavat tiedot.
5. Pyydetään pelaajien ratkaisu ja sen perustelut.
6. Esitetään kouluttajan ratkaisu perusteluihin ja vertaillaan sitä ryhmän päätökseen.
7. Osoitetaan lopullisen ratkaisun vaikutukset.

8. Arvioidaan tilanteen muutokset.
9. Esitetään informaatio seuraavaa pelivaihtetta varten.

(s. 171—172)

Seminaarin ja opintokerhon oleellisena tunnuksena esim. Ekola ja Vaherva (1976) pitävät sitä, että työskentelyllä on ohjaaja ja ryhmä-koko vaihtelee 5—20 henkilöä. Lisäksi seminaarin ominaispiirteenä mainitaan kirjalliset tuotokset.

Kun ryhmätyötä käsitellään opetusmenetelmänä perinteisen didaktisen käsityksen varassa päähuomio kiinnitetään työnjakoon, ryhmäorganisaatioon ja muodolliseen tuotokseen (uudet ideat, osaongelmien ratkaisu, suorituksen hiominen). Paradoksaalista ryhmätyön tarkastelussa perinteisessä didaktiikassa on se, että ryhmätoiminnan lopullisen kriteerin muodostavat yksilöiden oppimistulokset.

Yhteisöjen kehittäminen (organization development) pyrkii muuttamaan tarkastelukulmaan yksilön muutoksista henkilöiden välisten suhteiden muutoksiin. OD-toimenpiteet ylittävät tavanomaisen ryhmätyön tyypittelyn rajat. Perusajatuksena on se, että ryhmä pyrkii sovellettavien toimenpiteiden avulla analysoimaan omaa toimintaansa, etsimään siitä ongelmia ja löytämään niihin ratkaisut. Kysymyksessä on erilaisten menetelmien avulla tapahtuva 'ryhmätaitojen' lisääminen. Tavanomaiset OD-toimenpiteet ovat esim. seuraavanlaisia: sensitiivisyyskoulutus, ryhmädynamiikka, sosiotekniset analyysit, urasuunnittelu, tavoitejohtaminen jne. (Miettinen 1978). OD-toimenpiteet eivät siis rajoitu tavanomaisiin opetusoppimistilanteisiin, vaikka oppiminen onkin hyvin oleellinen tekijä yhteisön toiminnan muuttamisessa.

Opetustilanteissa toteutettavan ryhmätyön yhteydessä vähimmälle huomiolle jää ryhmän työskentelyprosessi. Ryhmän toimintaa arvioidaan tuotoksen perusteella. Toimintaprosessin arviointiin sovelletaan verraten karkeajakoista roolin käsitettä. Ryhmän toimintaprosessin ja ryhmätuloksellisuuden välistä yhteyttä on tutkittu lähinnä sosiaalipsykologisena ongelmana, ei niinkään didaktiikan, opetuksen ja oppimisen näkökulmasta. Sosiaalipsykologisen ryhmätuloksellisuuden tutkimisen perusongelman voi pukea muotoon: miten ryhmäprosessi ja suoritusta muuttamalla voidaan vaikuttaa ratkaisun etenemiseen ja tuloksiin.

Laajan empiirisen tutkimusaineiston läpikäynnin perusteella Hackman ja Morris (1975) löysivät kolme ryhmätuloksellisuuden avaintekijää ja niihin vaikuttamisen keinoa. Kunkin vaikuttamiskeinon oletetaan soveltuvan erityi-

sesti tietyn avaintekijän muuttamiseen. Taulukon muodossa esitettyä avaintekijöiden ja vaikutuskeinojen yhteys näyttää seuraavalta:

Taulukko 1. Ryhmätuloksellisuuden avaintekijöiden muuttaminen

'Syöttötekijät', joiden avulla voidaan muuttaa ryhmäprosessia ja suoritusta

	Toiminta-	Tehtävän	Ryhmän
	normit	muotoilu	kokoon-
			pano
Ryhmä- tulok- sellisuu- den avain- tekijät	Tehtävän suoritus- strategia		
	Ryhmän jäsenten ponnistelu		
	Ryhmän jäsenten tiedot ja taidot		

Taulukossa varjostettu alue edustaa sitä 'syöttötekijää', jonka avulla parhaiten voidaan vaikuttaa kuhunkin ryhmätuloksellisuuden avaintekijöistä. Ryhmätuloksellisuuden analyysin tuottamat avaintekijät ja ryhmäsuorituksen vaikuttamiset keinot osuvat hyvin yksin ryhmätyön käyttöohjeiden kanssa. Myöskin niissä korostetaan tehtävänjaon, toimintaohjeiden ja ryhmän koostumuksen (heterogeeninen vs homogeeninen) merkitystä.

Ryhmätuloksellisuuden viitekehyksessä uusi painotus ryhmätyöhön verrattuna on se, että tarkastellaan myös ryhmän luovuuden mahdollisuutta. Toisin sanoen ryhmä voisi tuottaa periaatteiltaan uuden suoritusstrategian, hankkia kaikille ryhmän jäsenille uutta tietoa sekä kehittää uusia taitoja. Hallitseva ongelma on kuitenkin se, miten ryhmäsuorituksessa voidaan yhdistää ryhmän jäsenten hallitsemat yksilölliset suoritusstrategiat, ponnistelu (motivaatio), tiedot ja taidot.

Tarkasteltaessa ryhmätyötä opetuksen didaktisena menetelmänä tai ryhmätuloksellisuutta ei ongelmaksi aseteta sitä miten ja mitä ryhmä oppii. Oppimista ja suoritusten parane- mista pidetään itsestäänselvyytenä. Osittain ryhmätyön käyttöä perustellaan sosiaalistasimella, jolloin oppiminen tapahtuu sosiaalisten taitojen alueella. Tietojen ja taitojen omaksuminen on tällöin ryhmätoiminnan sivutuote.

Perinteisen didaktiikan oppimiskäsityksen mukaan ryhmätyössä tapahtuu oppimista ja

sosiaaliumista. Näitä tarkastellaan kahtena erillisenä prosessina, joilla on kummallakin oma erityinen kohde ja sisältö. Tämä luo ylivoimaisen esteen tarkastella ja kehittää ryhmän oppimista kokonaisuutena.

2. Vuorovaikutuksen tiedostaminen ryhmän tietoisesta oppimisen edellytyksenä

Ryhmätyön käytön tehostamisessa turvaututaan ohjeisiin, jotka korostavat selkeää roolijakoa sekä kuhunkin rooliin liittyviä tehtäviä ja velvollisuuksia. Tarkasteltaessa roolitehtävän näkökulmasta ryhmävuorovaikutusta tuskin syntyy tietoista kokonaiskuvaakaan koko ryhmän toiminnasta. Ryhmän toiminnalla on kaksi erillistä kohdetta: sosiaalinen ja fyysinen. Roolijako ei tuota selkeää kuvaa sosiaalisesta kohteesta, koska vuorovaikutusta ei tietoisesti analysoida. Väitetään, että ryhmätyön kehittäminen didaktisena menetelmänä ja ryhmän kehittäminen oppijana edellyttää sosiaalisen ja fyysisen kohteen saattamista yhteen.

Ryhmätoiminnan kahden erillisen kohteen ongelma tulee ilmi ryhmätuloksellisuuden tarkastelussa kysymyksenä: miten yksilöiden toiminta yhdistetään ryhmän toiminnaksi? Sama kysymys voidaan esittää yleisluonnossa: miten osista muodostetaan kokonaisuus? Ryhmätoiminnan kokonaisuuden kehitystä voidaan lähteä tarkastelemaan käyttäen vertailukohtana sitä, miten yksilö oppii hahmottamaan osan ja kokonaisuuden välisen suhteen ja hallitsemaan loogisia kokonaisuuksia.

Oheisessa taulukossa on rinnastettu yksilön ajattelussa tapahtuva osan — kokonaisuuden suhteen kehitys ja ryhmätoiminnan kehittyvä vastavuoroisuuteen perustuva yhteistoiminnan tyyppi.

Ryhmätyöhön sovellettuna I yhteistoiminnan tyyppi kuvaisi tilannetta, jossa työnjako on viety niin pitkälle, että lopputulos syntyy erillisten tuotosten yhdistelmänä. Näin voi kuvitella tapahtuvan silloin, kun ongelma jaetaan osa-ongelmiksi eri ryhmille. Yhteistoiminnan II tyypin puitteissa aina seuraava ryhmän jäsen 'paneeparemmaksi'. Yhteinen tuotos syntyy siten, että näin vaiheittain parannetaan toimintatapaa yhteisen ratkaisun tuottamiseksi. Tämä yhteistoiminnan tyyppi on tavallisin 'keskusteleavassa ryhmätyössä'. III yhteistoiminnan tyyppi on mahdollista vain kun ryhmän työn tavoitteeksi ja kriteeriksi otetaan yhteistoiminnan järjestäminen. Toisena edellytyksenä on se, että jokainen yksittäinen ryhmän jä-

Taulukko 2. Multiplikatiivisten suhteiden¹⁾ häviämisen kehitysvaiheet rinnastettuna lasten ryhmätoiminnan kehitykseen luokittelutehtävissä (Rubtsov 1980)

Multiplikatiivisten suhteiden häviäminen ja yksilön toimintatapa (Piaget'n mukaan)

I vaihe: Osan — kokonaisuuden suhde puuttuu. 'kokonaisuuteen kuuluva osa on suurempi kokonaisuutta'. (Piaget ilmiö)
Osat erillisinä ilman yhteyksiä. Kokonaisuus hajooa osiksi

II vaihe: Osien suhde ilmaistuu peräkkäisenä yhdistelynä ilman osan — kokonaisuuden vastavuoroisuutta. Osien järjestys kokonaisuuden puitteissa. Osien yhdistely esioperationaalisella tasolla. Kokonaisuus korvaa mekaanisesti osat.

III vaihe: Osien välillä vastavuoroinen suhde. Yhteinen kokonaisuus ja yksittäinen luokka samanaikaisina. Luonnonmukaisen kokonaisuuden tilalla looginen kokonaisuus (struktuuri), joka kumoaa esiinisiin kuvitellun ristiriidan palautuvissa operaatioissa

Toimintatapojen vastavuoroinen vaihto ja yhteistoiminnan tyyppi

I yhteistoiminnan tyyppi: Vaihtosuhteet puuttuvat. Yhteisen tehtävän ratkaisu perustuu toimenpiteiden peräkkäiseen yhdistelyyn ilman vaihtoa ja uudelleenjärjestelyä.

II yhteistoiminnan tyyppi: Toinen on rinnakkainen vastapeli yhteisessä työssä. Ryhmän toimintatapa yhteisen tehtävän ratkaisussa perustuu siihen, että toimenpiteet täydentävät toisiaan peräkkäisen toimintaketjun sisällä.

III yhteistoiminnan tyyppi: Samuus suhteessa yhteiseen ilmenee suhteena toiseen kuin itseensä. Kollektiivinen toimintatapa perustuu vastavuoroiseen toimenpiteiden vaihtoon ja niiden samanaikaiseen samaistumiseen.

¹⁾ Multiplikatiivisten suhteiden häviämisen tutkimuksissa on käytetty tehtäviä, joissa kysytään onko osajoukossa B enemmän elementtejä kuin kokonaisuudessa A, johon osajoukko B sisältyy (Onko keltaisia esineitä enemmän kuin puisia).

sen on samassa asemassa yhteiseen toimintaan nähden (jokaisen panos on yhtä oleellinen).

Kunkin yhteistoiminnan tyypin puitteissa ryhmän toiminta kohdistuu eri asioihin. Kun I yhteistoiminnan tyypin yhteydessä tehtävän ratkaisu perustuu yksilöllisen toiminnan peräkkäiseen yhdistelyyn, orientoidutaan kunkin vaiheen erilliseen tulokseen. Tyypillinen piirre yhteistoiminnalle on vuorojen osoittaminen. Yhteistoiminnan II tyypin puitteissa yksilöllis-

set suoritukset täydentävät toisiaan. Tällöin toiminnassa orientoidutaan yhteiseen tulokseen vaiheiden yksilöllisten tulosten sijaan. III yhteistoiminnan tyyppi edellyttää orientaatiota yksilöllisen toiminnan yhdistämisen menetelmään. Analysoidaan sitä, miten periaatteessa on mahdollista yhdistää yksilölliset suoritukset. Tällainen analyysi edellyttää yleensä yhteistyön mallittamista (Rubtsov 1980).

Mitä yhteistyön mallittaminen tarkoittaa ja edellyttää? Tavallisesti opetuksen puitteissa tehtävä ryhmätyö tähtää jonkin osaongelman ratkaisuun. Työskentely etenee hyvin usein siten, että osanottajien joukosta valitaan sihteeri kirjaamaan ideat ja puheenjohtaja jakamaan puheenvuoroja. Sisällöllisesti työskentely kehittyy hyvin usein sattumanvaraisesti ja ryhmän jäsenten osallistuminen yhteiseen työhön on epätasaista. Joissakin yhteyksissä epätasaisista osallistumisista perustellaan sillä, että ryhmätoimintaan kehittyy tietyt vakioroolit täysin spontaanisti. Tällainen työryhmä ei yleensä pohdiskele oman työnsä perusteita tai työmenetelmiään, vaan pyrkii löytämään ratkaisun annettuun ongelmaan. Ratkaisun etsimisen sattumanvaraisuus tulee ilmi selvästi, kun ryhmätyön jälkeen ryhmää pyydetään kuvaamaan käyttämänsä työmenetelmää tai yhteistyötä. Ryhmällä ei yleensä ole selkeää käsitystä työskentelymenetelmästä.

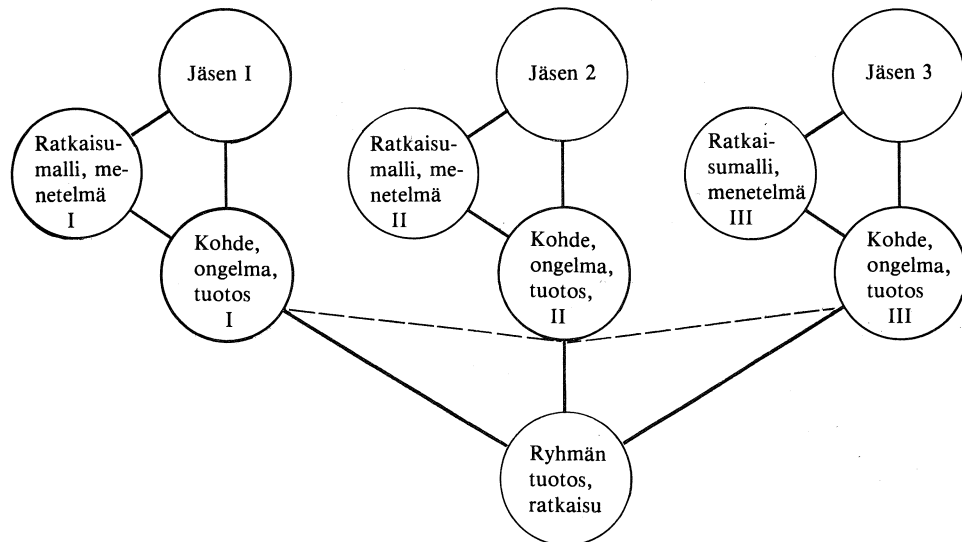
Jotta ryhmä voisi tietoisesti suunnitella ja toteuttaa toimintaansa, on sen lähdeittävä suunnittelemaan yhteistoiminnan menetelmää. Toisin sanoen ryhmän on asetettava itsensä toimintansa kohteeksi. Valmis ryhmätyön roo-

lijako (puheenjohtaja, sihteeri, jäsenet) ei vielä sisällöllisesti ohjaa työskentelyä, eikä nosta tarkastelun kohteeksi työskentelymenetelmää. Yksi mahdollinen tapa tehdä ryhmä tietoiseksi omasta työskentelymenetelmästä on muodostaa yhteistoiminnasta malli joko graafisesti tai muuten. Ryhmätoiminnan mallin minimivaatimuksena voi pitää sitä, että siinä osoitetaan ryhmän jäsenten välinen työnjako ja myös se tapa, jolla yhteistoiminnan tyyppi muodostetaan (miten yksilöllinen työskentely yhdistetään yhteistoiminnaksi).

Ryhmän oman toiminnan asettaminen suunnittelun kohteeksi on mielekästä kytkettynä ryhmän toiminnan ulkoiseen kohteeseen (ratkaistavaan ongelmaan tms.). Edellä kuvatuissa kahdessa ensimmäisessä yhteistoiminnan tyypissä nimenomaan tämä yhteys jää muodostamatta. Ensimmäisen yhteistoiminnan tyyppin puitteissa kukin ryhmän jäsen tuottaa oman tuotoksensa omia menetelytapojaan noudattaen. Toisen yhteistoiminnan tyyppin ero on se, että edetään ketjussa ja edellisen jäsenen tuotos on seuraavan lähtökohta. Yhteistä näille yhteistoiminnan tyypeille on se, että ryhmän toiminnalle ei muodostu yhtenäistä kohdetta tai yhteistä menetelmää. Näin ei myöskään synny yhteistä oppimista. Ryhmän yhteisen kohteen, yhteisen menetelmän ja oppimisen edellytyksenä on se, että yhteistoiminnan rakenne noudattaa fyysisen kohteen rakennetta. (vrt. Leontjevin oletamus ulkoisen ja sisäisen toiminnan rakenteen yhteenosuvuudesta).

Ensimmäisen ja toisen tyyppin yhteistoiminnan mallia noudattavaa ryhmän yhteistoimintaa on kuvattu seuraavassa kuviossa:

Kuvio 1. Ryhmän yhteistoiminnan malli I ja II yhteistoiminnan tyyppin puitteissa

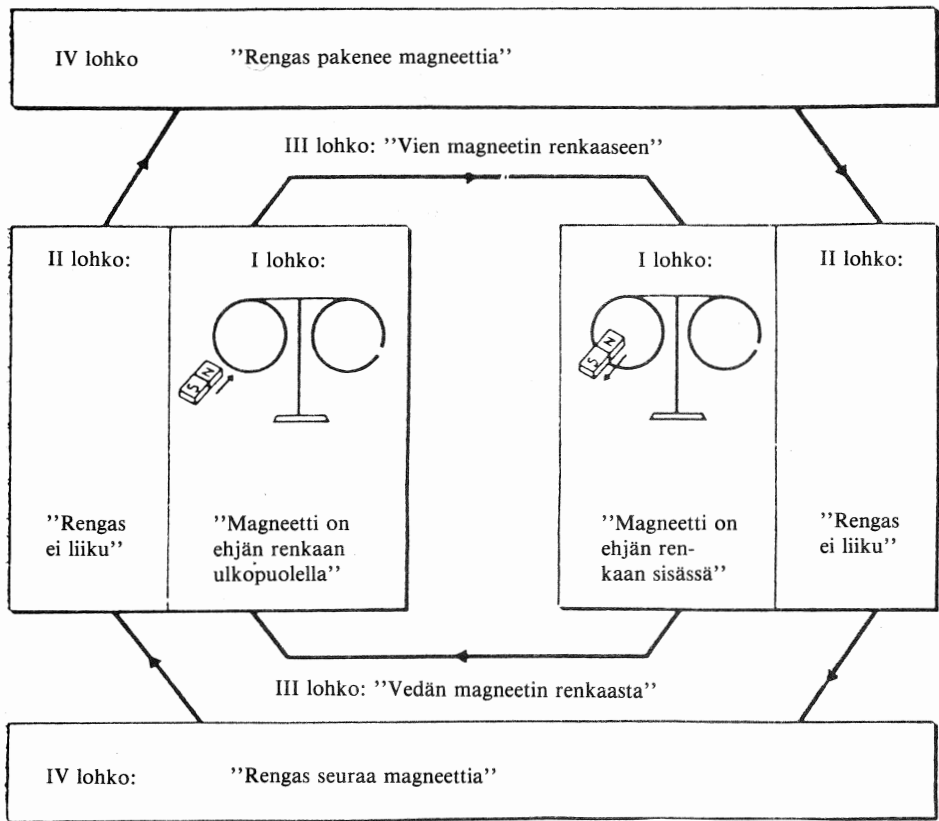


Oleellista mallissa on se, että jokaisella ryhmän jäsenellä on joko yhteisesti sovittu osaongelma ratkaistavanaan tai oma tulkinta ryhmän ratkaistavaksi annetusta ongelmasta. Kun ryhmän yhteistoimintaa ei lähdetä tietoisesti suunnittelemaan, jokaisella ryhmän jäsenellä on oma ratkaisumalli ja menetelmä tai yksilöllinen tulkinta näistä. Ryhmässä tapahtuva keskustelu voi tietenkin muokata kunkin jäsenen käsityksiä kohteesta ja ratkaisumallista, mutta tällainen ryhmä ei pyri muodostamaan yhteistoiminnan mallia. Ryhmän tuotos syntyy yhdistelemällä osaratkaisut tai ratkaisun elementit yksilöllisistä tuotoksista.

Kolmannen yhteistoiminnan tyyppin ero kahteen aikaisempaan verrattuna on se, että ryh-

män yhteistoimintaa varten muodostetaan yhteinen kohde ja menetelmä. Toimijana, toiminnan subjektina on koko ryhmä ja ryhmällä on yhteinen menetelmä, jonka oleellisena elementtinä on yhteistoiminnan malli. Tällöin emme voi kuvata toiminnan kohdetta enää yleisesti, vaan yhteistoimintaa on kuvattava konkreetin ongelman ratkaisun rakenteen avulla. Rubtsovin (1980, 1982) fysiikan opetukseen liittyvässä ryhmätoiminnan kokeilussa pyrittiin rakentamaan sellaisia ongelmatilanteita, jossa ongelman ratkaisun rakenteeseen sisältyi ryhmän toiminnan mallien laatiminen. Eri tilanteissa oppilasryhmän koko vaihteli 2–4. Seuraavassa kuviossa on esitetty kahden oppilaan yhteistoiminta konkreetin ongelman ratkaisuun sisällytettynä.

Kuvio 2. Lentzin kokeen ryhmäratkaisun malli



(Rubtsov 1982, 173)

Yhteistoiminta tapahtuu kokeessa siten, että kummallakin koehenkilöllä on oma magneettinsa, mutta koehenkilöt istuvat vastakkain ja kokeilevat miten rengas reagoi erinapaiseen magneettiin (toisella N, toisella S napa työntyy renkaaseen). Malli kuvaa näin samanaikaisesti sekä yhteistoimintaa, että kohteen muuntelua ratkaisun löytämiseksi.

Työskentelyn perustan muodostaa yhteisen toiminnan mallittaminen. Tältä pohjalta etenevässä ratkaisuprosessissa osanottajat eivät enää tarkastele koetta vain oman suorituksensa näkökulmasta, vaan sitä rinnastetaan kokonaissuoritukseen. Eri yksilöiden tiedon omaksuminen on sisäisesti kytkeytynyt keskenään siten, että oman suorituksen arviointi tehdään

toisten osanottajien näkökulmasta. Toisten näkökulma omaan suoritukseen voidaan saavuttaa kahta yhteisratkaisun menetelmää käyttäen. Osanottajat voivat esittää mahdollisia vaihtoehtoisia menettelytapoja, jotka ryhmä yhteisesti tarkastaa ja pohtii. Toinen mahdollisuus on se, että yksilön ratkaisu asetetaan vastakkain yhteisesti hahmotellun ratkaisun kanssa (Rubtsov 1982).

3. Yhteisoppiminen

Mikä ero yhteisuurituksella on yksilön suoritukseen verrattuna on mitä etuja yhteisoppiminen voi tuoda mukanaan? On mahdollista ajatella, että edellä kuvatun kaltainen koe voidaan suorittaa yksilöllisesti ja päätyä tästä huolimatta oikeaan ratkaisuun.

Klassinen esimerkki yksilöllisen ja yhteisoppimisen eroista ja sosiaalisten tekijöiden laiminlyömisestä ovat Piaget'n kehityspsykologiset tutkimukset ja niiden tarkennukset. Piaget'n tutkimuksissa ei selvitetty sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä kognitiivisessa kehityksessä. Myöhemmissä kokeellisissa tutkimuksissa on voitu osoittaa, että jo kahden lapsen vuorovaikutus parantaa huomattavasti suoritusta. Ratkaiseva tekijä ei ole kehitysero, vaan osanottajien erilainen näkökulma, joka synnyttää sosiaalis-kognitiivisen konfliktin ja pakottaa yksilöä tarkastelemaan tilannetta toisen osanottajan näkökulmasta (kts. Grossen, Perret-Clermont 1984).

Yksilöllisessä suorituksessa vastaavaa ristiriitaa ei synny, vaan esimerkiksi edellä kuvatussa kokeessa yksilö törmäisi kognitiiviseen ristiriitaan, jonka sosiaalinen tausta liittyy kysymykseen, miksi yksilö on ryhtynyt suorittamaan mainittua koetta. Ratkoessaan kognitiivista ristiriitaa yksilö joutuu kuvatussa koetilanteessa manipuloimaan eri tekijöitä. Yhteistoimintatilanteessa osa tilanteen manipuloimisesta siirtyy yhteistoiminnan tasolle. Yhteistoiminta korvaa osan tilanteen muuttamisesta yksilön toimintaan verrattuna. Kunkin osallistuvan yksilön teot ovat kaikille yhteisiä.

Yhteistoiminnassa tapahtuva fyysinen kohteen muuntelu malleja keinona käyttäen synnyttää uuden oppimisteon lajin: osanottajien kääntyminen toinen toistensa puoleen yleistetyn ratkaisun löytämiseksi ratkaistavaan ongelmaan (Rubtsov 1982). Tämä oppimistekojen laji ja sen yhteydessä esiintyvät sosiaalisiedolliset ristiriidat ovat tietyssä mielessä erityis-asemassa muiden oppimistekojen ja oppimista edistävien ristiriitojen joukossa.

Oletamme, että oppimistoiminnan kokonaisuutta voidaan kuvata kolmen tekijän avulla:

oppimistehtävä, varsinaiset oppimisteot, oppimisen arviointi ja kontrolli (Davydov, Markova 1983). Tavanomaisessa opetustilanteessa koulussa tai aikuisopetuksessa oppimistoiminta toteutuu työnjaollisena: opettaja huolehtii tavoitteenasettelusta sekä oppimisen arvioinnista ja kontrollista, oppilas suorittaa konkreetit oppimisteot. Oppimistoiminnan kokonaisuuden yksilöllinen omaksuminen edellyttää kaikkien osatekijöiden itsenäistä hallitsemista. Oppilaan tulee siis hallita myöskin opettajan funktiot: tavoitteenmuodostus, oppimisen arviointi ja kontrolli.

Ryhmätyön ongelma didaktisena menetelmänä on siinä, että sen tavoitteena ei ole oppimistoiminnan kokonaisuuden hallitseminen, vaan työnjako. Usein ryhmätyö toteutetaan siten, että siinä säilyy opettajaohitoisen opetuksen työnjaollinen malli. Toisin sanoen opettaja suorittaa tehtävien määrittelyn ja ryhmien tehtävänjaon, lisäksi ryhmätöiden yhteenvedo on opettajajohtoista. Tämä merkitsee tavanomaista oppimisen työnjakoa: opettaja asettaa tavoitteet, arvioi ja kontrolloi oppimista, ryhmä toteuttaa muut oppimisteot ainoastaan ryhmän sisäistä työnjakoa noudattaen. Ryhmätyössä yhden oppilaan tilalla on ryhmä, mutta ryhmän funktio oppimistoiminnan työjaossa on sama kuin yhden yksittäisen oppilaan.

Ryhmätoimintaan oppimistilanteissa sisältyy kuitenkin reaalisia mahdollisuuksia ylittää yksilöllisen oppimisen rajat. Ryhmätoiminnan merkitystä hahmotelli jo L.S. Vygotski (1982) teesissään psyykkisen kehityksen kahdesta vaiheesta sekä lähikehityksen vyöhykkeestä. Hänen mukaansa lähikehityksen vyöhyke avataan aikuisen ja lapsen yhteistoiminnassa. Kolmannen tyyppin yhteistoiminta ja sen puitteissa syntyvät ristiriidat voivat avata lähikehityksen vyöhykkeen jopa tehokkaammin kuin aikuisen ja lapsen tai opettajan ja oppilaan yhteistyö ja vuorovaikutus.

Oppimistoiminnan teorian (Davydov, Markova 1983) kehittälyssä on lähdey ajatukselta, että kokonaisvaltaisen oppimistoiminnan omaksuminen tapahtuu vaiheittain aluksi opettajan johdolla ja vähitellen oppilaiden edistyessä he pystyvät itsenäiseen oppimistoimintaan. Perinteisestä työnjaosta siirrytään oppimisen kokonaisuuden, oppimistoiminnan hallintaan. Ryhmän oppimistoiminta saattaa olla jopa välttämätön vaihe itsenäisen yksilöllisen oppimistoiminnan omaksumisen edellytyksenä. Rubtsovin hahmottelema yhteisoppiminen ja siihen sisältyvä erityinen oppimistekko (toisen puoleen kääntyminen) on toistaiseksi

Näkökulmia työelämän koulutuksen vaikuttavuuteen

Kauppi, Antti. 1984. Näkökulmia työelämän koulutuksen vaikuttavuuteen. Aikuiskasvatus 4, 4, 186—190. — Artikkelissa pyritään herättämään keskustelua koulutuksen vaikuttavuuden luonteesta ei ainoastaan tavoitteiden saavuttamisena, vaan myös uusien tavoitteiden muotoutumisena. Vaikuttavuutta tarkastellaan koulutusprosessin, yksilön ja työprosessin vuorovaikutuksena. Lopuksi haahmotellaan systeemiteoreettista näkökulmaa vaikuttavuuden tarkasteluun.

1. Johdanto

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelun aloittaminen on usein seurausta työprosessin hoitamisen kannalta keskeisten valmiuksien puutteellisesta hallinnasta. Tämä puute voidaan nähdä muutostarpeen indikaattorina, ja koska yksilö lähtee koulutukseen, on koulutuksen arvioitu olevan tehokas keino tämän muutostarpeen tyydyttämiseksi.

Koulutusprosessin aikana vaikutetaan yksilöön eri tavoin. Tämän vaikuttamisen seurauksena toivotaan yksilön muuttuvan tavalla, joka on koulutusprosessin tavoitteiden suunta-

nen. Koulutusprosessin jälkeen yksilö palaa takaisin työhönsä ja ryhtyy hoitamaan tehtäviään. Koulutuksen yksilössä aiheuttamien muutosten toivotaan olevan työprosessin tavoitteiden suuntaisia.

Yksilö on sekä työprosessin että koulutusprosessin subjekti, joka toisaalta oppii ja toisaalta soveltaa oppimaansa työssään. Se, missä määrin yksilö näiden kahden prosessin ristipaineessa kykenee muuttumaan, on seurausta paitsi yksilöstä itsestään, myös näistä prosesseista ja niiden elementeistä, sekä työn, yksilön ja koulutuksen keskinäisestä vuorovaikutuksesta.

rajoittunut rajattuihin ongelmatilanteisiin. Tämä tutkimussuunta on ilmeisesti oppimistoi-
minnan teorian kehittämisessä hyvin olennainen.

Ryhmän yhteistoiminnan kehittäminen avaa myöskin uuden perspektiivin oppimismotivaation tutkimiseen. Oppimismotivaation kehittämistä on tarkasteltu yleensä lähinnä yksilön oppimisen näkökulmasta. Kolmas yhteistoiminnan tyyppi rajatuissa ongelmatilanteissaakin on antanut viitteitä siitä, miten sisällölliseen motivaatioon voitaisiin luoda sosiaalis-yhteistoiminnallinen perspektiivi.

Lähteet

- Davydov, V.V., Markova, A.K. 1983. A concept of Educational Activity for Schoolchildren. Soviet Psychology Vol. XXI, No 2, 50—76.
Ekola, J. & Vaherva, T. 1976. Aikuisopetusopas. Helsinki: Tammi.
Grossen, M., Perret-Clermont, A-N. 1984. Some Elements of a Social Psychology of Operational

Development of the Child. The Quartely Newsletter of the LCHC. Vol 6., No 3, 51—57.

- Hackman, J.R., Morris, C.G. 1975. Group Tasks, Group Interaction Process, and Group Performance Effectiveness: A Review and Proposed Intergration teoksessa: Berkowitz, L. (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology, Vol 8.
Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
Miettinen, A. 1978. Organisaatio ja koulutustulosten pysyvyys. Helsinki: HY.
Rubtsov, V.V. 1980. Rol kooperatsii v razvitii intellekta detei Voprosy psihologii, No 4, 79—89.
Rubtsov, V.V. 1982. Sovmestnaja i individualnaja utšebnaja dejatelnost. teoksessa: Davydov, V.V., Lompscher, J., Markova, A.K. Formirovanie utšebnoi dejatelnosti školnikov Moskva: Pedagogika
Suonerä, M. 1979. Ammatikasvatuksen didaktiikan perusteet. Helsinki: Otava.
Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli Espoo: Weilin & Göös.

2. Koulutuksen vaikuttavuus

Vaikuttavuus on yleensä määritelty onnistumisen mitaksi tietyn tavoitteen saavuttamisessa. Se viittaa siis tavoitteiden toteutumisasteeseen. (Vaherva 1983, 12—20). Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: työprosessin, yksilön ja koulutusprosessin tavoitteista lähtien. Niin kauan kuin nämä erilaiset tavoitteet eivät ole ristiriidassa keskenään koulutuksen vaikuttavuus on hahmoteltavissa. Mutta kun ristiriitoja esiintyy, vaikuttavuusanalyysistä tulee huomattavasti monimutkaisempi.

Tämä erilaisten tavoitteiden ongelma on tullut esille tarkasteltaessa koulutuksen evaluaatiota eri tasoja. Ehkä yleisin käytössä oleva evaluaatiotasojen luokittelu on Kirkpatrickin (1976) esittämä:

- 1) Reaktiot: Mitä yksilöt pitivät kyseisestä koulustilaisuudesta?
- 2) Oppiminen: Missä määrin opittiin periaatteet, faktat ja tekniikat?
- 3) Työkäyttäytyminen: Mitä muutoksia koulutus aiheutti yksilön työkäyttäytymisessä?
- 4) Tulokset: Mitä lopullisia tuloksia saavutettiin? (kustannusten väheneminen, vaihtuvuuden pieneminen, tuotannon kasvaminen jne.)

Tasolla 1) on kyse pitkälle yksilön omien tavoitteiden saavuttamisesta. Taso 2) puolestaan on useimmiten koulutusprosessin keskeisiä tavoitteita. Työprosessin tavoitteet puolestaan esiintyvät lähinnä tasoilla 3) ja 4). Tämänlaisen analyysin hyödyntämistä koulutukseen liittyvässä päätöksenteossa ovat tarkastelleet Bakken ja Bernstein (1982).

Tässä artikkelissa hahmotellaan koulutuksen vaikuttavuutta yksilön, koulutus- ja työprosessin vuorovaikutuksena. Vaikuttavuus tiivistyy oppimisprosessissa, jonka tarkastelussa voidaan nojautua eri näkökulmiin.

3. Opetus-oppimisprosessi

Opetus-oppimisprosessin tarkastelussa on usein erotettu toisistaan behavioristinen, kognitiivinen ja humanistinen teoria. Tyypillisimmillään behavioristinen teoria esiintyy Skinnerin (1968) ajattelussa. Hän esittää, että koska käyttäytymistä säätelevät sen seuraukset, paras tapa muuttaa käyttäytymistä on muuttaa sen seurauksia. Tämä tapahtuu vahvistamalla toivottua käyttäytymistä ja sammuttamalla ei-toivottua käyttäytymistä. Opettaja voi täten ohjata opetus-oppimisprosessia tiettyjen tavoitteiden suunnassa säätelemällä vahvistuksien voimakkuutta ja toistuvuutta.

Kognitiivinen teoria puolestaan painottaa ensinnäkin sitä, että opiskelija ymmärtää oppisisällön, ja että hänelle annetaan mahdollisuus ”kaivaa esiin” esimerkeistä ja opettajan käyttämistä kuvauksista periaatteellisesti tärkeä ja yleispätevämpi tieto; ja toiseksi sitä, että opetuksen sisältö ja käytetyt työmuodot ovat sellaisia, etteivät ne saa opiskelijoita ainoastaan hankkimaan tietoa, vaan nimenomaan käyttämään sitä. (Marton et al. 1980, 125).

Humanistisen teorian mukaan oppiminen on itse-ohjattua tarpeiden tyydyttämiseen tähtäävää toimintaa, jonka tavoitteena on yksilön tasapainotilan ylläpitäminen. Opetus-oppimisprosessissa keskeisiä oppimista auttavia elementtejä ovat turvallinen oppimisilmapiiri, opiskelijan omat tavoitteet ja elämäkokemus. Humanististen teorioiden piiriin voidaan katsoa kuuluvan psykoanalyttisten teorioiden, persoonallisuusteorioiden, motivaatioteorioiden, andragogisten teorioiden ja joidenkin kehityspsykologisten teorioiden. (ks. Simpson 1980, Knowles 1978).

Kussakin koulutusprosessissa oppiminen riippuu pitkälti siitä, miten koulutusprosessin pohjana oleva oppimisteoria sopii yhteen yksilön ja oppimistehtävän ominaisuuksien kanssa. Tässä yhteydessä tarkastellaan tätä problematiikkaa lähemmin kehityspsykologisesta näkökulmasta.

Sen lisäksi, että yksilön fyysiset ja psyykkiset ominaispiirteet muuttuvat iän myötä, myös yksilön roolit ja tilanteet, joissa hän toimii, jatkuvasti uusiutuvat. Loevingerin (1976) mukaan yksilön toiminta riippuu pitkälle yksilön kehitystasosta eli kyvystä käsitellä ja käsitellä ympäristöstä tulevaa informaatiota. Näyttää ilmeiseltä, että erilaisissa elämänsa vaiheissa olevat yksilöt oppivat ainakin jossain määrin eri tavoin.

Tämän näkökulman on teoriassaan huomioinut Knowles (1978, 1980), joka on hahmotellut kaksi erilaista opettamisen mallia, jotka saavat tukea tutkimuksestakin (ks. Kauppi et al. 1984). Pedagoginen malli on elämänsa alkuvaiheissa olevien yksilöiden malli; andragoginen malli puolestaan hahmottelee elämänsa myöhemmällä edenneiden opetuksen edellytyksiä. Nämä mallit on nähtävä dimension ääripäinä. Todellisuudessa lähes jokainen opetustilanne sijoittuu niiden väliin sisältäen piirteitä kummastakin mallista.

Pedagoginen malli painottaa koulutuksen tehtävänä ihmiskunnan ja sen muodostamien yhteiskuntien kokoaminen ja jäsentämien tietojen, taitojen ja kulttuurin välittämistä. Opettaja toimii opetus-oppimisprosessissa päättäjänä ja siten omaksuu vastuun opiskelijan oppi-

misesta. Opettaja näkee roolinaan auktoriteetin, teknisen asiantuntijan, oppimisen ohjaajan ja saavutusten arvioijan. Parantaakseen opetus-oppimisprosessin laatua hän keskittyy tehokkaiisiin tietojen, taitojen ja asenteiden siirtämisen menetelmiin, pyrkii loogisesti jäsennehtyihin oppikokonaisuuksiin, motivoi opiskelijoita rohkaisemalla keskinäistä kilpailua ja säilyttää kontrollin oppimiseen.

Andragoginen malli puolestaan painottaa vapaata oppimisen vaihtoehtoisten tavoitteiden valintaa, opiskelijoiden omaa päättäväisyyttä oppimisestaan sekä yhteistoimintaa opettajan ja opiskelijoiden kesken opetus-oppimisprosessin laadun keskeisinä komponentteina. Opettaja näkee roolinsa auttajana, resurssina, konsulttina ja kanssajohdajana. Päämääränä on oppimisen edistäminen rohkaisemalla opiskelijoita tilanteisiin, joissa he yhteistoiminnalla kykenevät lisäämään omaan oppimiseensa osallistumista ja sen ohjaamista.

Koulutuksen vaikuttavuus on aikaisemmin määritelty tavoitteiden toteutumisen asteeksi. Tämä koulutuksen vaikuttavuuden määrittely on voimakkaasti sidoksissa pedagogiseen malliin, joka näkee koulutuksen tehtävänä joidenkin spesifien tavoitteiden saavuttamisen. Andragoginen malli puolestaan korostaa tavoitteiden dynaamisuuksia, jatkuvaa muuttumista koulutusprosessin edetessä. Tällöin keskeisenä koulutuksen vaikuttavuuden kriteerinä ei olekaan jonkin spesifin tietorakenteen omaksuminen, vaan kyky jatkuvaan tietorakenteiden uusimiseen ja muokkaamiseen. Tästä puhuessaan Neisser (1982) on käyttänyt käsitettä havaitsemisen oppiminen; itse olen aiemmin puhunut oppimisen oppimisesta (Kauppi 1983).

4. Koulutuksen ja työprosessin vuorovaikutus

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan myös tarkastella koulutuksen ja työprosessin vuorovaikutuksessa. Silloin sitä säätelee opetus-oppimisprosessin lisäksi mm. työorganisaatio.

Työorganisaatiota on kuvattu esimerkiksi käsitteillä mekaaninen — orgaaninen, staattinen — innovoiva, suljettu — avoin. Mekaanista organisaatiota on pidetty sopivana staattisiin olosuhteisiin, joissa organisaatiota katsotaan voitavan lunnehtia suljettuna järjestelmänä. Orgaaninen organisaatio on luonteeltaan innovoiva ja sitä voidaan tarkastella avoimena järjestelmänä.

Mekaanista organisaatiota voidaan kuvailla rigidiksi, hierarkiseksi, eriytyneeksi ja viralli-

seksi. Sen ilmapiiri on tehtäväkeskeinen, muodollinen ja epäilevä. Johtaminen on autoritaarista ja perustuu esimiehen kontrollille. Päättökäyttövaltuudet ja vastuu ovat esimiehellä ja kommunikaatio tapahtuu yksisuuntaisesti esimieheltä alaiselle.

Orgaaninen organisaatio puolestaan on dynaaminen ja joustava. Sen ilmapiiri on ihmiskeskeinen, huolehtiva, epämuodollinen ja luottamusta herättävä. Johtamistyyli on demokraattinen ja perustuu asiantuntemukseen, avoimuuteen ja rehellisyyteen. Päättökäyttö ja vastuu delegoidaan kaikille asianosaisille. Nämä ovat keskenään jatkuvassa molemminpuolisessa vuorovaikutussuhteessa, joka perustuu joustavalle uuden oppimiselle ja luovuudelle.

Yksilön ja työprosessin vuorovaikutusta voidaan tarkastella esimerkiksi hahmottelemalla työmotivaation ja organisaatiomallin yhteyksiä (vrt. Wallach 1983). Työmotivaatiota on usein tarkasteltu tarve-teorioiden välityksellä ja eräs mahdollinen lähestymistapa on jakaa tarpeet perustarpeisiin ja kasvun tarpeisiin (esim. Herzberg 1971). Perustarpeet ovat keskittyneet säilymisen uhkien, nälän ja tuskan torjumiseen. Kasvun tarpeet liittyvät haluun tietää lisää, lisääntyvän luovuuden pyrkimykseen, tahtoon hallita epävarmuutta ja pyrkimykseen kohti lisääntyvää itsenäisyyttä ja yksilöllisyyttä. Mekaaniselle organisaatiolle on ominaista yksilön motivaation pohjautuminen perustarpeisiin ja orgaaniselle organisaatiolle kasvun tarpeisiin.

Koulutusprosessin ja työprosessin vuorovaikutusta tarkastellaan tässä yhteydessä ristiintaulukoimalla opettamisen mallit (pedagoginen — andragoginen) ja organisaatiomallit (mekaaninen — orgaaninen).

Taulukko 1. Koulutusprosessin ja työprosessin vuorovaikutus

	(3) tiedotus- tilaisuus	(4) koulutus osana työprosessia
orgaaninen organisaatio- mallit		
mekaaninen	opetustek- nologinen malli (1)	OD-koulutus (2)

pedagoginen andragoginen
opettamisen
mallit

Ruudussa 1) koulutuksen ja työn välillä valitsee tasapaino. Koulutusprosessi on staattisten tietorakenteiden välittämistä spesifien tavoitteiden suunnassa. Koulutuksen vaikuttavuus on näiden tavoitteiden saavuttamista. Ruudussa 2) puolestaan vallitsee ristiriita opettamisen mallin ja organisaatiomallin välillä. Koulutus on voimakkaasti muutosorientoitunut, ja pyrkii käynnistämään muutosprosessia, jotka johtavat avoimempaan organisaatioon. Tällaista on usein OD-koulutus (French & Bell 1979, 185). Koulutuksen vaikuttavuutta tulee tällaisissa tilanteissa tarkastella pikemminkin koulutuksen herättäminä ”prosesseina” kuin tavoitteiden saavuttamisena. Ruutu 3) kuvaa tilannetta, jossa koulutusprosessi on lähinnä tiedotustilaisuus, johon opiskelijat saapuvat hakemaan virikkeitä. Tässä yhteydessä voi olla irrelevanttia tarkastella koulutuksen vaikuttavuutta tavoitteiden saavuttamisena. Suurimmat vaikutukset voivat hyvinkin olla niillä uusilla tavoitteilla, jotka ovat koulutusprosessin seurauksena muotoutuneet. Ruutu 4) kuvaa dynaamista tasapainotilaa, jossa koulutusprosessi ja työprosessi sulautuvat toisiaan täydentäväksi kokonaisuudeksi. Virkkunen ja Miettinen (1981, 17) kuvaavat tätä vuorovaikutukseksi, jossa ”työssä oppimisen mahdollisuus on koulutuksen onnistumisen ja koulutus työssä oppimisen edellytys”. Koulutuksen vaikuttavuus on dynaaminen prosessi, joka ilmenee kehityksen jatkuvuutena.

5. Koulutuksen vaikuttavuuden systeeminen luonne

Systeemiteoria tuo uuden näkökulman koulutuksen vaikuttavuuden tarkasteluun. Tällöin työprosessi, yksilö ja koulutusprosessi nähdään avoimina järjestelminä, ympäristönsä kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevina järjestäytyneinä kokonaisuuksina. Tällaisten järjestelmien toiminnan keskeisinä tekijöinä voidaan nähdä hitaasti muuttuvat rakenteet ja jatkuvasti muuttuvat prosessit (Checkland 1981, 164). Rakenteet perustuvat systeemien ja niiden elementtien väliseen vuorovaikutukseen; prosessit puolestaan koskevat aikadimensiolla tapahtuvia aktiviteetteja, toimintoja tai tapahtumia, jotka ovat sidoksissa johonkin rakenteeseen, ja jotka mahdollisesti liittyvät rakenteiden muutoksiin tai vaihteluihin. Joka-päiväisessä kielenkäytössä rakenteet esiintyvät substantiiveina ja prosessit verbeinä.

Vaikuttavuutta voidaan hahmotella esimerkiksi oppimisprosessissa, joka etenee läpi koulutuksen ja työn. Oppimisprosessi voidaan nähdä tavoitteellisen tarpeiden tyydyttämiseen tähtäävänä toimintana, jossa jatkuvasti prosessin edetessä arvioidaan uudelleen tarpei-

ta, muunnellaan tavoitteita ja toimintaa. Koulutusjärjestelmä ja työjärjestelmä yksilöjärjestelmän supersysteemeinä asettavat oppimisprosessille puitteet. Kuten kaikki muutosprosessit oppimisprosessikaan ei etene tasaisesti, vaan siinä tapahtuu hyppäyksiä. Oppimisprosessi voi myös koulutuksen seurauksena siirtyä kokonaan uudelle systeemitasolle. Käytännössä tällainen siirtyminen tapahtuu esimerkiksi silloin, kun koulutuksen innoittamana keksitään uusi tehokkaampi työprosessi. Tällainen yht’äkkäinen siirtyminen toiselle tasolle organisoituu uudelleen tietorakenteen, sitä monipuolista ja avartuen.

Vaikuttavuuden prosessiluonnetta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Ensinnäkin oppimisprosessille voidaan tehdä kaksi poikkileikkausta ja pitää näiden välistä eroa koulutuksen vaikuttavuutena. Tällainen opetusteknologinen näkemys koulutuksen vaikuttavuudesta soveltuu staattiseen, tavoitteiden saavuttamista vaikuttavuutena pitävään näkökulmaan. Toisaalta oppimisprosessi voidaan hahmottaa havainnoimalla ja haastatteleamalla oppivia yksilöitä. Näin koulutuksen vaikuttavuuteen sisältyy dynaamisia aspekteja, jotka voidaan nähdä prosesseina. On myös mahdollista kokea oppimisprosessi toimintatutkimuksellisesti, jolloin tarkastelija näkee oman tutkijan roolinsa osana oppimisprosessia. Koulutuksen vaikuttavuus on tällöin paitsi oppimisprosessin jatkuvaa täsmentymistä, myös ohjautumista, jossa tutkijalla on oman oppimisprosessinsa kautta oma roolinsa. Oppimisprosessin jatkuva täsmentyminen ja ohjautuminen voidaan nähdä mm. tavoitteiden dynaamisuuksena, jolloin tavoitteet uusiutuvat jatkuvasti toiminnan edetessä.

Systeemiteoria näyttää antavan mahdollisuuden dynaamiselle koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelulle. Sen mukaan tavoitteiden saavuttamisen taso on ainoastaan osa vaikuttavuutta. Paljon merkittävämpiä ovat koulutuksen synnyttämät uudet jatkuvasti uusiutuvat ja mukautuvat oppimisprosessit.

6. Yhteenvedo

Koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelussa on lähdetty aiemmin voimakkaasti tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta (ks. Vaherva 1983). Artikkelissa nähdään tavoitteiden ristiriitaisuus ja eri tasoisuus vaikuttavuuden tarkastelua vaikeuttavina tekijöinä. Tavoitteiden saavuttaminen vaikuttavuuden kriteerinä on ainoastaan eräs näkökulma koulutuksen vaikuttavuuden tarkasteluun. Se tuntuu soveltuvan parhaiten lähinnä pysähtyneisiin tilanteisiin, joissa opetus on pitkälle staattisten tietorakenteiden välittämistä mekaanisen organisaation tarpeisiin.

Koulutuksen rooli ei kuitenkaan ilmene ainoastaan vastausten antamisessa, vaan nimenomaan kysymysten herättämisessä. Ellei ole kysymyksiä, on vastauksiakin vaikea löytää. Herätetyt kysymykset auttavat siirtymään kohti muutosta ja kehitystä ja samalla kohti meta-tasapainoa. Koulutuksen vaikuttavuutta tulisikin tarkastella paitsi tavoitteiden saavuttamisen, niin myös uusien tavoitteiden syntymisen näkökulmasta. Vaikuttavuutta eivät ole ainoastaan vastaukset kysymyksiin, vaan nimenomaan uudet kysymykset, jotka johtavat uusien vastausten etsimiseen.

Lähteet

Bakken, D. & Bernstein, A. 1982. A systematic approach to evaluation. *Training and Development Journal*. August. 44—51.

Checkland, P. 1981. *Systems thinking, systems practice*. Chichester: John Wiley & Sons.

French, W.L. & Bell, C.H. 1979. *Organisaation kehittäminen*. Espoo: Weilin + Göös.

Herzberg, F. 1971. *Work and the nature of man*. New York: McGraw-Hill.

Kauppi, A. 1983. Lasten opettaminen — aikuisten opettaminen. *Aikuiskasvatus*, 3, 3, 134—136.

Kauppi, A. & Westermarck, H. & Auvinen, E. 1984. Opetuksen kehittämisestä yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Neuvontaopin ja täydennyskoulutuksen keskuksen julkaisuja n:o 21.

Kirkpatrick, D. 1976. Evaluation of training. In *Training and development handbook*, ed. Craig, R.L. New York: McGraw-Hill.

Knowles, M.S. 1978. *The adult learner: a neglected species*. Second edition. Houston: Gulf.

Knowles, M.S. 1980. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Revised and updated edition. Chicago: Follett.

Loevinger, J. 1976. *Ego development: concepts and theories*. San Francisco: Jossey Bass.

Marton, F. & Dahlgren, L.O. & Svensson, L. & Säljö, R. 1980. *Oppimisen ohjaaminen*. Espoo: Weilin + Göös.

Neisser, U. 1982. *Kognitio ja todellisuus*. Espoo: Weilin + Göös.

Simpson, E.L. 1980. Adult learning theory: a state of the art. In *Adult development and approaches to learning*. Washington D.C.: U.S. Department of Education/Office of Educational Research and improvement/National Institute of Education.

Skinner, B.F. 1968. *The technology of teaching*. New York: Appleton — Century — Crofts.

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus: käsitteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A1.

Wallach, E.J. 1983. Individuals and organizations: the cultural match. *Training and Development Journal*. February, 29—36.

Virkkunen, J. & Miettinen, R. 1981. Opetus ja työtä oppiminen henkilöstön kehittämisessä. Valtion koulutuskeskus, julkaisusarja B, n:o 14.

Kirjoittajat

Hakkarainen, Pentti, kas.lis., Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen tutkija
Kauppi, Antti, projektitutkija Helsingin yliopistossa
Mannil, Ragnar, kansliapäällikkö, Svenska Folkskolans Vänner
Negt, Oskar, fil.tri, Hannoverin teknillisen yliopiston rehtori
Poikela, Esa, yht.kand., Kansalais- ja työväenopistojen Liiton pedagoginen sihteeri
Pyhältö, Hanneli, fil.kand., Eductor oy:n suunnittelija
Tuomisto, Jukka, fil.lis., Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen vs. apulaisprofessori
Valke, Ahti, fil.kand., Opintotoiminnan Keskusliiton opintokeskuksen pedagoginen sihteeri
Virtala, Mirja, yht.kand., Kouluhallituksen vapaan sivistystyön osaston tutkija
Yrjölä, Pentti, yht.kand., Kansanvalistusseuran pedagoginen johtaja

Tietokoneavusteinen opetus

— haaste koulutuksen kehittäjille

Pyhältö, Hanneli. 1984. Tietokoneavusteinen opetus. Aikuiskasvatus 4, 4, 191—194. — Artikkelin on katsaus tietokoneen käyttömahdollisuuksiin opetustoiminnassa. Artikkelin lähtökohtana on peruskäsite tietokoneavusteinen opetus ja erilaiset tavat määrittellä sitä. Tietokoneavusteisen opetuksen käyttömahdollisuuksia tarkastellaan opetus-sisältöjen ja kohderyhmien näkökulmista. Artikkelissa käsitellään myös käytännön vaatimuksia, joita liittyy tietokoneavusteisten opetusohjelmien laatimiseen.

Vaikka tietokoneita on käytetty opetuksessa jo 1960-luvulta lähtien, ovat niiden käyttömuodot olleet tähän asti rajoittuneita. Syy tähän pitkään kypsyttelyaikaan on osittain taloudellinen, mutta myös teknisestä kehityksestä johtuva. Mikrotietokoneiden nopea yleistyminen teki tietokoneen käytön taloudellisesti mahdolliseksi ja houkuttelevaksi myös opetuksen apuvälineenä. Samanaikaisesti ovat koulutustarpeet nopeasti lisääntyneet ja mahdollisuudet vastata niihin nykyisillä menetelmillä ovat rajalliset. Tietotekniikan nopea kehittyminen on jo sinänsä luonut ympäristön tietokoneavusteiselle opetukselle. Onhan aivan luonnollista, että tietokonepäättteen käytön opetus tapahtuu tietokoneen avulla, eikä taulu- ja liitu-periaatteella.

Tietokoneavusteisen opetuksen määrittelyä

Tietokoneavusteisella opetuksella tarkoitetaan tietokoneen ja opiskelijan välistä interaktiota, vuorovaikutusta, jolla on opetuksellinen tavoite. Tietokoneeseen tallennettu tieto on opiskelijan nähtävissä näyttöpäätteellä. Tämä tieto tai oppisisältö voi olla muodoltaan tekstiä, jolloin se vastaa lähinnä oppikirjan sivua. Se voi olla myös kaavioita, kuvia, taulukoita tai niiden yhdistelmiä, jolloin se vastaa esimerkiksi selailukalvojen avulla tapahtuvaa esittämistä. Vuorovaikutteisuus saadaan aikaan siten, että opiskelija vastaa näyttöpäätteellä esitettyihin kysymyksiin tai ratkaisee kuvaruuduilla esitettyjä tehtäviä. Vastaamiseen opiskelija käyttää näyttöpäättteen näppäimiä, joilla hän kirjoittaa vastauksensa normaalin kone-

kirjoituksen tapaan. Myös muita vastaamista-poja on olemassa. Vastaus voidaan esimerkiksi antaa koskettamalla tuntoherkkää näyttöpäättteen kuvaruutua. Vuorovaikutteisuus sisältää myös välittömän palautteen, opiskelija saa tiedon oliko vastaus oikea vai väärä. Pidemmälle kehittynyt vuorovaikutteisuus edellyttää, että opetusohjelmaan kuuluu diagnostisia kokeita, joiden pohjalta määräytyy opiskelijan hyvin-kin yksilöllinen eteneminen opetusohjelmassa.

Tietokoneavusteinen opetus on käsitteenä kuitenkin vielä vakiintumaton ja sitä käytetään useissa eri merkityksissä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään ainakin seuraavia nimityksiä:

- computer-based training (CBT)
- computer-assisted instruction (CAI)
- computer-assisted learning (CAL)

Computer-based training (CBT) on edellä olevista käsitteistä laajin. Siihen sisältyy varsinaisen opetuksen lisäksi, erilaisten testien ja mittausten suorittaminen sekä koulutuksen hallinnollisten tehtävien suorittaminen. Koulutuksen hallinnollisiin tehtäviin kuuluvat oppilasrekisterin ja koe- ja testitulosten tilastointi. Nämä antavat opettajalle mahdollisuuden seurata yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän etenemistä ja menestystä. Testaukset ovat tärkeä osa tietokoneavusteista opetusta. Niiden avulla voidaan opetus suunnitella yksilölliseksi ja opiskelijan kannalta motivoivaksi. Laati-malla opetusohjelman alkuun ja loppuun koe-sarjoja voidaan todeta oikea lähtötaso ja loppukokeella varmistaa, että asetetut tavoitteet on saavutettu.

Tietokoneavusteinen opetus voidaan kuitenkin ymmärtää hyvin suppeana siten, että tietokone rinnastetaan opetuksen apuvälineenä vi-

deon, diasarjan tai ääninauhan käyttämiseen itseopiskelutilanteissa. Yksinkertaisimmillaan vuorovaikutteisuus on sitä, että opiskelijalla on mahdollisuus keskeyttää opetusohjelma haluamassaan kohdassa ja jatkaa sitä haluamastaan kohdasta. Computer-assisted instruction (CAI) viittaa tämän tapaiseen tietokoneavusteiseen opetukseen.

Jos tietokoneavusteista opetusta tarkastellaan oppilaan näkökulmasta siis tässä yhteydessä tietokoneen käyttäjän puolelta, voidaan puhua tietokoneavusteisesta oppimisesta (computer-assisted learning, CAL). Oppilas käyttää tällöin tietokonetta oppimisensa apuvälineenä samaan tapaan kuin hän käyttäisi laskukonetta tai mikroskooppia. Tietokoneohjelman tietokantaan voidaan koota tietoja, joiden kanssa työskentelemällä opiskelija harjaantuu erilaisten ongelmien ratkaisemisessa, oppii hyödyntämään ja käyttämään tiedostoja. Samalla hän oppii käyttämään myös tiedonhallintaohjelmia.

Suomessa käytetty nimitys tietokoneavusteisen opetus edellyttää, että se ymmärretään laajasti ja siihen voidaan lukea kuuluvaksi myös ne ominaispiirteet, jotka kuuluvat käsitteisiin CBT, CAI ja CAL.

Tietokoneavusteisen opetuksen käyttömahdollisuudet

Tietokoneavusteisen opetuksen käyttömahdollisuuksia voidaan tarkastella kahdesta opetussuunnittelun kannalta tärkeästä näkökulmasta. Ensinnäkin voidaan kysyä minkälainen opetussisältö soveltuu parhaiten opetettavaksi tietokoneen avulla ja toiseksi mitä asioita on otettava huomioon kohderyhmän osalta.

Periaatteessa voidaan todeta, että mikä tahansa visuaaliseen muotoon saatettu oppisisältö voidaan esittää tietokoneen avulla. Perinteisesti on kuitenkin valittu sellaisia oppisisältöjä, joiden luonne antaa mahdollisuuden suunnitella opetus sisällön loogisen rakenteen pohjalta. Oppiaines koostuu mitattavista, loogisesti rakentuvista osista. Useat tietokoneavusteiset opetusohjelmat ovatkin tällaisia "drill and practice" -tyyppisiä perustaitojen ja -tietojen opetusohjelmia. Perustaitoja harjoitellaan pieninä jaksoina ja toistuvien testauksen avulla selvitetään, että tavoiteltu osaamisen taso on saavutettu, jonka jälkeen siirrytään seuraavaan jaksoon. Tätä ohjelmatyyppiä on käytetty mm. matematiikan ja oikeinkirjoituksen perustaitojen opettamisessa. Menetelmän etuna on luonnollisesti sen toistettavuus, ohjelma

voidaan käydä läpi lukuisia kertoja ja opettaja on tyyni kuin kone. "Drill and practice" -tyyppiset ohjelmat soveltuvat myös aikuis-koulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa käytettäväksi. Erityisesti silloin, kun tavoitteena on työtehtävien kannalta perustaitojen, -menetelmien hallinnan harjoittaminen.

"Drill and practice" -ohjelmaan ei yleensä sisälly varsinaista uutta informaatiota, vaan se on hankittu ennen harjoitteluvaiheen aloittamista. "Tutorial" -tyyppisessä opetusohjelmassa pääpaino on uuden informaation esittämisessä tekstin, kaavioiden ja taulukoiden muodossa. Laitteista riippuen voidaan saada aikaan monipuolisia, värikkäitä ja hyvinkin havainnollisia esityksiä. Tällaista opetusohjelmatyyppiä käytetään mm. hallinnollisessa koulutuksessa. Myös "tutorial" -tyyppiseen ohjelmaan voidaan liittää opiskelijaa aktivoivia osia, kysymyksiä ja tehtäviä.

Kolmantena päätyyppinä on simulointiohjelmat. Simulointi tarkoittaa todellisen toiminnan, esimerkiksi jonkin työprosessin tai laitteen toimintaperiaatteen jäljittelyä. Stimulointi-ohjelmaan ei sisälly mitään valmiina annettua uutta informaatiota. Opiskelija oppii jonkin laitteen toimintaperiaatteen antamalla laitteelle säätöjä ja toimintaohjeita ja tekemällä niiden vaikutuksista johtopäätöksiä laitteen toiminnasta. Tällä periaatteella on koulutettu mm. teknikoita laitteiden huollossa. Simulointiohjelman käyttö ei rajoitu pelkästään taidon oppimiseen vaan asenteiden omaksuminen voidaan toteuttaa jäljittelemällä mm. myyntitilanteita, joissa todellisten asiakastapausten pohjalta luodaan uusia ongelmatilanteita, joihin koulutettava pyrkii löytämään oikean menettelytavan.

Lähellä simulointi-ohjelmia ovat erilaiset opetuskäyttöön suunnitellut pelit, joissa kuitenkin todellisten tilanteiden sijasta käytetään osittain mielikuvituksen varaan rakentuvia tilanteita. Näissä harjoitellaan mm. suunnittelua ja päätöksentekoa.

Edellä olevista erityyppisten opetusohjelmien luonteesta käynee jo ilmi, että tietokoneavusteiseen opetukseen soveltuvat hyvin erilaiset oppisisällöt. Opetus voi olla suppea-alaista, kapeaa aihepiiriä käsittelevää tai laaja-alaista, suuria asiakokonaisuuksia sisältäviä opetusohjelmia. Oppimistavoite voi myös vaihdella puhtaasti kognitiivisista affektiivisiin tavoitteisiin.

Opetuksen kohderyhmän osalta voidaan todeta, että tietokoneavusteinen opetus soveltuu kaikenikäisille ja erilaisia oppimistottumuksia omaaville henkilöille. Käytännön rajoittavana

tekijänä on kuitenkin kustannukset. Tästä johtuen tietokoneavusteista opetusta on toteutettu sellaisissa aiheissa, jotka on katsottu tarpeellisiksi suurille opetusryhmille.

Tietokoneavusteiseen opetukseen tarvittavat laitteet ja ohjelmistot

Kuten on jo todettu tietokoneavusteisen opetuksen käyttö on edennyt hyvin hitaasti, syynä on laitteistojen ja ohjelmistojen kalleus sekä heikko soveltuvuus nimenomaan opetusohjelmien laatimiseen.

Ensimmäiset tietokoneavusteisen opetuksen sovellutukset on tehty käyttäen keskustietokonetta (mainframe-ratkaisu). Keskustietokoneeseen on tallennettu opetusohjelmat ja sen laatimiseen ja esittämiseen tarvittavat ohjelmistot. Opiskelijat ovat näyttöpäätteiden avulla tietoliikenneverkoston kautta yhteydessä keskustietokoneeseen. Tämä mahdollistaa opiskelun hajauttamisen maantieteellisesti laajalle alueelle ja helpottaa opiskeluun liittyvien hallinnollisten tehtävien hoitamista. Opetusohjelmien uusiminen ja korjaaminen hoidetaan myös keskitetysti ja kaikille opiskelijoille on mahdollista antaa aina ajantasalla oleva oppimateriaali samanaikaisesti.

Tietotekniikan kehittymisen myötä ovat mikrotietokoneet kuitenkin selvästi yleistymässä myös opetuksessa. Mikrotietokoneet ovat mahdollistaneet opetusohjelmien laatimisen ja esittämisen ilman keskustietokonetta. Etuna näissä ratkaisuissa edelliseen vaihtoehtoon verrattuna ovat ennenkaikkea pienemmät kustannukset.

Näiden perusratkaisujen lisäksi on olemassa ns. hajautettu ratkaisumalli, jossa jokainen päätte voi toimia itsenäisesti tai yhteydessä toisiinsa sekä yhteydessä keskustietokoneeseen.

Sen jälkeen kun on päätetty millaiseen perusratkaisuun laitteiden osalta päädytään, on syytä pohtia millä tavalla opetusohjelmat laaditaan. Opetusohjelmien laatimisen apuvälineiksi on kehitetty omia ohjelmistoja (authoring systems) ja ohjelmointikieliä (authoring languages).

Molempia mahdollisuuksia on syytä harkita ja vertailla eri tuotteita, koska ne opetusohjelman laatijan työvälineinä ovat erilaisia. Ohjelmistot antavat opiskelijalle erilaisia, yksilöllisiä toimintamahdollisuuksia. Samoin niiden antamat mahdollisuudet luoda visuaalisesti havainnollista esitystä ovat erilaiset. Opiskelijan vastausten analysointimahdollisuudet ja vastausten pisteytysmahdollisuudet vaihtelevat eri

ohjelmistoissa.

Yhteistä eri authoring-ohjelmistoille on kuitenkin se, että niiden avulla voidaan luoda tietokoneavusteisia opetusohjelmia ilman syvälistä tietojenkäsittelytaitoa tai ohjelmointikielen hallintaa.

Tietokoneavusteisen opetusohjelman laatimisen erityiskysymyksiä

Opetusohjelman sisällön suunnittelu tapahtuu noudattaen yleisiä didaktisia periaatteita. Tavoitteiden kuvaukseen ja määrittelyyn on syytä kiinnittää huomiota; ne luovat pohjan koko didaktiselle suunnittelulle. Tavoitekuvaukseen tietokoneavusteisessa opetuksessa tuleekin sisältyä mahdollisimman tarkka ja konkreettinen kuvaus siitä, mihin opetuksessa pyritään. Tällainen kuvaus suuntaa opiskelijan huomion opetuksen ydinkohtiin ja auttaa hahmottamaan tavoitteen kannalta tärkeät asiat vähemmän tärkeistä. Opetusohjelmaan sisältyvien tehtävien ja harjoitusten tavoitteet on myös selkeästi määriteltävä. Opiskelijan on voitava nähdä, että yksittäiset kysymykset ja harjoitukset muodostavat tavoitteen kannalta mielekkään kokonaisuuden. Tässä lienee tietokoneavusteisen opetuksen didaktisen suunnittelun pääongelma.

Perinteisesti tietokoneavusteista opetusta on pidetty eräänä ohjelmoidun opetuksen muotona. Oppimisenäkemyks on perustunut pitkälle S-O-R-teorialle. Tämä puolustaa luonnollisesti paikkansa silloin kun on kysymys ”drill and practice” -tyyppisestä opetusohjelmasta. Koska eräiden työsuoritusten kannalta on välttämätöntä, että osaaminen ei saa laskea alle jonkin tietyn tason.

Tietokoneavusteisen opetuksen suunnittelussa on syytä tiedostaa millaiseen oppimiseen pyritään ja millä osaamisen tasolla eri oppisällöt halutaan hallittavan. Tietokoneavusteisen opetus rakentuu etukäteen suunnitellulle oppiainekselle järjestykselle. Siitä missä järjestyksessä oppiaine käsitellään ei luonnollisesti voida sanoa mitään yleispätevää sääntöä. Tässäkin yhteydessä eri oppimistyörien ja -strategioiden tunteminen on tärkeää. Kognitiivinen psykologia tulee varmasti olemaan tukena kehitettäessä myös tätä opetusmenetelmää.

Yleisenä huomiona tietokoneavusteisen opetuksen osalta voidaan todeta, että se antaa paremmin kuin muut menetelmät yksilöllisen ja aktiivisen oppimismahdollisuuden.

Hyvään opiskeluun ja oppimiseen katsotaan kuuluvan myös mm. ongelmakeskeinen ope-

Oskar Negt — länsisaksalaisen työaikakeskustelun keskushahmoja

Aikuiskasvatuksen kehitys riippuu paljolti siitä, minkälaiseksi työn ja vapaa-ajan suhde tulevaisuudessa muodostuu. Tätä aihetta on viime aikoina pohdittu monissa eri yhteyksissä. Kysymystä pohdittiin myös TSL:n ja SONK:n lokakuussa järjestämässä ”Työväen tiedetapaamisessa”, jonne alustajaksi oli kutsuttu mm. länsisaksalainen filosofi ja sosiologi Oskar Negt. Hannoverin teknillisen yliopiston rehtorina nykyisin toimiva Negt on viime aikoina tutkinut työn uusjaon ongelmia ja osallistunut myös Liittotasavallan metallityöväenliiton IG Metallin koulutusohjelmien suunnitteluun.

Negt on tullut tunnetuksi erityisesti laajoista yhteiskuntatieteellisistä teoksistaan, mutta onpa hän kirjoittanut myöskin aikuiskasvatuksesta, nimittäin työväen opinnoista ja sivistystoiminnasta. Erityisesti kannattaa mainita hänen 1968 ilmestynyt kirjansa ”Sosiologinen mielikuvitus ja esimerkkioppiminen” (Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen), joka on hänen IG Metallissa toteutta-

mansa koulutuskokeilun systemaattinen tilitys ja ohjelmaesitys. Yleensäkin hänen kirjoituksissaan on nähtävissä selvästi ammattiyhdistysliikkeen näkökulma. Negtin mukaan koulutuksen ei tule pyrkiä yksinomaan tietojen välittämiseen, vaan yleisten valmiuksien kehittämiseen informaation käsittelyä ja muokkaamista varten, olennaisen erottamiseksi epäolennaisesta. Ihmisen vapauttamiseen tähtäävän koulutuksen tehtävänä on kehittää luovaa sosiologista ajattelukykyä, yhteyksien ja riippuvuus-suhteiden tajuamista. Tämä on välttämätöntä niiden rakenteellisten yhteyksien näkemiseksi, jotka yhdistävät yksityisiä kokemuksia yhteiskunnan kokonaisuuteen. Lähtemällä yksityisten ihmisten kokemuksista (esimerkkitapauksista) hän tuo esiin näitä rakenteellisia yhteyksiä ja laajentaa näin ihmisten tietoisuutta.

Negt piti ”Työväen tiedetapaamisessa” pariin alustusta, joista toinen julkaistaan ohessa. Kokonaisuudessaan hänen esityksensä tullaan julkaisemaan Sosialistisen Poliitiikan numerosa 1/1985.

tus. Tämän toteutuminen ei ole riippuvainen niinkään laitteista ja välineistä, vaan pikemminkin opetussuunnittelutaidosta. Tietokone opetuksen apuvälineenä ei ole ihmelaite, joka jollakin merkillisellä tavalla kykenisi tekemään huonosta opetusohjelmasta hyvän. Tietokoneavusteisen opetuksen kehittäminen olisikin nähtävä antoisana ja mielenkiintoisena haasteena kaikille koulutuksen piirissä työskenteleville.

Lähteet

- Kearsley, Greg. 1983 *Computer-Based Training. A Guide to Selection & Implementation*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Hawkrigde, D. 1983. *New Information Technology in Education*. Croom Helm, London & Canberra.
- Winterburn, Roy, and Evans, Leo. (ed). 1980. *Aspects of Educational Technology. Volyme XIV. Educational Technology to the Year 2000*. Kogan Page, London/Nichols. Publishing Company, New York.

Oskar Negt

Työ elämäntarpeena

— vain utopiat ovat enää realistisia

*Negt, Oskar. 1984. Työ elämäntarpeena — vain utopiat ovat enää realistisia. Aikuis-
kasvatus 4, 4, 195—200. — Artikkeliki käsittelee työn perusluonnetta ja työajan lyhentä-
mistä yhteiskunnallisen kehityksen kannalta. Lähtökohtana on nykyaikainen, pitkälle
teollistunut yhteiskunta ja siinä tarvittava työ, jota tarkastellaan Marxin ajatusten va-
lossa. Työajan lyhentämisen nähdään ratkaisevasti riippuvan yhteiskunnallisesta val-
lankäytöstä sekä peruskäsityksistä ihmisen olemuksesta.*

Ns. kriisien hallinnan realistit pitävät kiinni perinteisen järjestelmän mukaisesta yhteiskunnallisen työn organisaatiosta sitä voimakkaammin, mitä selvemmin sen rikkinäisyys tulee esiin. He kokeilevat nykyisyyden pitkittämistä tulevaisuuteen tai manaavat menneisyyden henkiä. Ei olla vielä täysin tajuttu, että nykyisessä kriisissä ei ole vain kyse siitä, että olemassaolevat työpaikat vähenevät, vaan että monet niistä häviävät tykkänään lähitulevaisuudessa ja toisiin edellytettävät pätevyysvaatimukset muuttuvat niin perusteellisesti, ettei niillä tulevaisuudessa ole nykyisen kanssa muuta yhteistä kuin nimi. Ei ole mikään salaisuus, että tällä hetkellä koulutetaan vielä moniin ammatteihin, joita ei enää 10—20 vuoden päästä ole edes olemassa.

Työpaikkojen rakenne, jopa itse työ, on joutunut sellaiseen yhteiskunnallisen dynamiikan myllerrykseen, joka saa aikaan vastaavanlaisen avoimen tilanteen kuin kapitalistisen tuotantoprosessin murrosvaiheessa viime vuosisadan puolessa välissä, jolloin ekstensiivinen palkkariisto korvattiin tehokkaammalla intensiivisellä.

Työpäivä, tämän talouden organisatorinen aikakeskus, oli vuosisatojen ajan elinpäivän perusta. Kaikki merkit kehittyneissä teollisuusyhteiskunnissa viittaavat siihen, että tulevaisuudessa täytyy olla päin vastoin: elinpäivän tulee olla perustana arvioitaessa, miten pitkä ja millainen työpäivän on oltava.

Vieraantuneen työn, vapaa-ajan ja laiskuuden pakkoyhteys

Mitä voimakkaammin ammattiyhdistysliikkeen työaikapolitiikka pyrkii tekemään ihmisen elinpäivän tarpeista ja pyrkimyksistä määrävää kriteeriä sille, millaisesta osasta jäljelle jäävää vieraantunutta työaika kunkin yhteiskunnan jäsenen on suoriuduttava, jotta voitaisiin turvata jatkuvan tuotannon perusta ja kaikille nouseva elintaso työn tuottavuuden noustessa jatkuvasti — sitä selvemmin tulee yleiseen tietoisuuteen, että vanhoista työaikanormeista kiinnipitämisen perustelut eivät suinkaan ole ensisijaisesti taloudellisia, vaan ne liittyvät ennen kaikkea työajan valtafunktioon.

Työajasta voidaan erottaa a) funktionaaliset ja b) ekstrarfunktionaaliset puolet. **Funktionaalista** on se, millä on perustansa ihmisen elinmahdollisuuksien kokonaistaloudessa; **ekstrarfunktionaalista** sen sijaan se, mikä menee tämän yli, eli mahdollisimman pitkän työajan välttämättömyyttä käytetään 1) *kurin säistämisen*, 2) *toimeentuloa koskevan pelon ylläpitämisen* ja 3) *lojaalisuuden turvaamisen välineenä*. Työajan ekstrarfunktionaalinen osa kasvaa koko ajan ja on lähellä peittäen alleen funktionaalisen. Työnantajien käymä kappailu työajan lyhentämistä vastaan ei siksi ole vain ahtaassa merkityksessä taistelua välittömästi voittojen kohottamista hyödyttävistä ai-

ka-atomeista. Ennen kaikkea se on myös tais-
telua *tottelevaisuuden, sopeutumismahdollisuuden*
ja *mielihaluensa hillinnän* kulttuurisen lujitta-
misen keskeisistä välineistä.

Sellinen työmoraali, joka on ongelmatta-
masti integroitu kapitalistisen tuotannon toi-
mintalakeihin ja joka toimii riippumatta kai-
kista merkityskysymyksistä, toiminnan sisäl-
löstä, muodoista ja tuotteista, ei ole mikään
vallitsevan valtajärjestelmän toissijainen täy-
dennys, vaan kapitalistisen sivilisaation aivan
perustava instituutio. Missä tätä joukkomitasa
ruvetaan epäilemään, siellä kellahtaa ku-
moon koko vuosisatoja toiminut, työn, vapaa-
ajan ja laiskuuden välisten kontrolloitujen ja
ennakkoluulojen avulla vahvistettujen suhteiden
systeemi.

Mitä suurempi on ihmisten itsenäisyys ajan
suhteen, sitä suuremmat mahdollisuudet heillä
on välttää työn aikaansaamaa painetta vieraan-
tuneeseen kuriin. Mutta tästä seuraisi
myös, että vieraantuneen työn toimintakäytän-
töä ei enää omaksuttaisi itsestäänselvytenä.
Työn ja työmoraalin muuttuessa muuttuu
myös vapaa-ajan ja laiskuuden käsitteistö.
Laiskuus eli tietoinen tai tiedostamaton työstä
kieltäytyminen on vain työpakon kääntöpuoli.
Laiskuus ei ole mitään luonnollista, jos ote-
taan todistajaksi ihmisen kulttuurihistoria. Se
on jotain yhteiskunnallisesti tuotettua, työajan
välittämää. Se eroaa tällä tavoin olennaisesti
joutoajasta, joka ei ole ei-tekemistä, vaan mitä
suurinta pään ja aistien tarkkaavaisuutta ja pi-
kemminkin ihmisen kaikinpuolista toimeliai-
suutta; tosin ilman muiden asettamia päämää-
riä ja muiden hyväksi tapahtuvaa ulkoista
tuottamisen ja suorittamisen pakkoa. Tällä ha-
luan sanoa, että radikaalistunut työpakon krii-
tiikki asettaa kyseenalaiseksi myös perinteisen
vapaa-ajan käsitteen. Se menettää yksinkertai-
seen negaation perustuvat abstraktit siteensä
työhön. Tässä negaatiossa vapaa-aika on ei-
työtä, tuottamatonta toimintaa, mitään teke-
mättömyyttä jne. Mutta jopa tämä on vielä lii-
oittelua, sillä kulttuuri- ja tietoisuusteollisuuden
työtätekemättömille tarkoitettu tarjonta
palauttaa kuitenkin yksilön, joka luulee liikku-
vansa omassa ajassaan, vapaa-ajassaan, takai-
sin kapitalistisen tuotannon aikatalouteen. Vä-
hintäänkin rahankäyttö ja koulutus muistuttavat
työtätekemättömyyttä tai työtätekevää, että on
vain toteutunut ajan muodonmuutos. Rahan-
käyttö on hänen panoksensa tuotantoon. Vas-
ta kun vapaa-aika on täydellisesti erotettu työ-
ajan kahleista, avautuvat siinä olevat mahdol-
lisuudet käyttää sitä emansipoitumiseen ja yhteis-
kunnalliseen orientoitumiseen.

Lepo on varmasti ihmisen elementaarinen
elämäntarve. Mutta liike, toiminta ja itsensä
toteuttaminen joissain asioissa ovat sitä yhtä-
lailla. Suuret kulttuuriset aikaansaannokset
perustuvat jouto aikaan. Jos pääoman aikata-
lous ulottuisi ihmisen syntymään ja kasvuun,
ei seurauksena voisi olla mitään muuta kuin
psykkisten häiriöiden summa ja lopulta elin-
kyvyttömyys. Kapitalistista aikarytmiä ei voi-
da missään olosuhteissa saattaa sopusointuun
kulttuurisen ja orgaanisen toiminnan aikaryt-
min kanssa.

Ajatus ihmisen luontaisesta laiskuudesta on
poliittisen antropologian peruskäsitys, josta
kaikki valta on vakuuttunut. Kaikki luovan
toiminnan muodot ovat tämän ennakkoluulon
vastaisia. Missä työ saa luovan luonteen, siellä
säännönmukaisesti lakkaa työn, vapaa-ajan ja
laiskuuden abstrakti vastakkainasettelu. Ongel-
mallista ei siis ole vain perinnäinen työaika
vaan myös perinnäinen työ.

Kun työ on kirous, näyttää lepo olevan kor-
vaava inhimillinen olotila. Se samaistetaan va-
pauteen ja onneen. Tätä kapitalistisen sivilisaation
perintöosaa ei voi erottaa tuotantovoimien
jättiiläisyydestä kehityksestä. Tämä yhteys on
tosin kaikkea muuta kuin ihmisluonnolle laji-
tyypillinen piirre. Porvarilliselle ihmiskunnalle
on vierasta ajatus, että terveytensä, voimiansa,
toimintansa, osaamisensa ja harjaantuneisuutensa
suhteen normaali yksilö tarvitsee myös normaalin
annoksen työtä. Tämän sivilisaation ytimessä näkyy
istuvan pelko. Filosofinen realisti, joka omaa etuaan
ajatellen yrittää pysyä erillään utooppisen ihmis-
yhtälön puutteellisesta ihmistuntemuksesta, pukee
tämän pelon yhä uudelleen kysymykseksi: jos
ihmiset eivät enää olisi työpakon alaisia, niin
miten sitten saataisiin aikaiseksi se runsas lisä-
työ, joka kuitenkin on kulttuurimme, vapautem-
me ja onnemme perusta?

Tämä huoli on perusteeton; työtä, johon on
pakotettu, voidaan itsestäänselvästikin tarkas-
tella vain pakkotyön näkökulmasta. Pakko-
työstä vapautumisen täytyy sen vuoksi näyttää
vapauden tai tarkemmin sanottuna vapautu-
misen konkreettiselta utopialta. Jos tämä va-
pautuminen toteutuu ja yhteiskunta saavuttaa
vapaiden toimintamahdollisuuksien tilan, niin
silloin Paul Lafarguen, Marxin väyryn, julista-
ma laiskuuden ylistys menettää kaiken spek-
taakkelimaisuutensa. Raamatullinen kirous,
ken ei työtä tee, sen ei syömänkään pidä, on il-
man muuta aina pätenyt vain sorrettuihin ja
riistettyihin luokkiin. Koko joukko ihmisiä,
jotka eivät ole työtä tehneet, on kaikkina ai-

koina syönyt erittäin hyvin. Historiaa tarkasteltaessa näyttää jopa sellainen teesi uskottavalta, että työtätekemättömät ovat aina syöneet paljon ja työtätekevät vähän.

Sitä mitä pakkoluonteestaan vapautetulla työllä tarkoitetaan, kuvaa Marx tarkemmin ns. Grundrissessä, Pääoman luonnoksessa. Koska tässä on kyse esityöstä, ovat muotoilut avoimempia kuin Pääomassa. Hän sanoo: ”Todella vapaa työnteko, esimerkiksi säveltäminen, on samalla hitonmoisinta totta, intensiivisintä ponnistelua. Materiaalisen tuotannon työ voi saada tämän luonteen vain sen kautta, että 1) sille on annettu yhteiskunnallinen luonne, 2) että se on luonteeltaan tieteellistä, samalla yleistä työtä, ei ihmisen rasittamista tietyllä tavalla koulutettuna luonnonvoimana, vaan subjektina, joka ei esiinny tuotantoprosessissa pelkästään luonnollisessa, alkupeäisessä muodossa, vaan kaikkia luonnonvoimia säätelevänä toimintana.” (Grundrisse, 2 505.)

Edistyneet teollisuusyhteiskunnat ovat täyttäneet kaikki pakkotyön ylittämisen ehdot

Marx kääntyy oikeutetusti työn uhriteoriaa vastaan. Hänen työn vapautumiselle asettamansa ehdot täyttyivät nykyisissä pitkälle kehittyneissä teollisuusvaltioissa paremmin kuin koskaan historiassa. Kaiken kaikkien yhdistävä ja jokaisen tuotteen markkinoiden kautta välittävä tavaratuotanto sitoo myös erilaatuiset yksittäiset työt erottamattomasti toisiinsa tuotannon työnjaollisen organisaation jakooperaation avulla. Työn rationalisointi, joka on vain merkki tieteen tuotantoonsoveltamisen korkeasta tasosta, vähentää käsin tehtävän työn arvoa enenevässä määrin. Edistyneillä teollisuudenaloilla tulevat tarkkailun, huollon ja konejärjestelmien valvonnan kaltaiset työt välittömämmin materiaalisten ja ruumiillisesti raskaiden toimintojen tilalle. Henkisesti tyllsään ja toistuvaan ositettuun työhön, sellaisena kuin sitä liukuhinnan keksimisestä lähtien välttämättä tarvittiin tuotteiden kokoamiseksi, kohdistuu rationalisoimisipaine erityisen voimakkaasti eivätkä elävät ihmiset tulevaisuudessa ylipäänsä enää tee sellaista.

Työläinen tekee pitkälle teollistuneessa yhteiskunnassa yleistä työtä, koska tuotantoprosessin tieteellistyminen on vapauttanut kaikki yksityistyöt eristyneisyyden tilasta, joka perustui opetettuun luonnonvoimaan. Työläistä ympäröivän ennalta tehdyn työn määrä kasvaa

jatkuvasti. Tieteellinen työ on yleistä yhteiskunnallista työtä, mikä ilmenee esimerkiksi siinä, että sen salassapito on käytännössä mahdotonta. Se mitä tuotannon yhteiskunnallistumisessa toteutuu, ulottuu myös yksityisen ja yleisen väliseen suhteeseen; velvollisuusetiikka, jonka yksittäinen työläinen tuntee sitovan itseään, viittaa kokonaisyhteiskuntaan. Yksittäisen yrityksen konejärjestelmän valvoja vaikuttaa sellaisten alojen toimintakykyisyyteen, joita hän ei yleensä ylipäänsä tunne, mutta jotka ovat riippuvaisia hänen tekemisistään niin keskeisellä tavalla, että jokaisella velvollisuuksien laiminlyönnillä olisi arvaamattomia seurauksia muille.

Jos tällainen uudelle yhteiskuntaluonteelle ominainen yksilön vastuuetiikka saa vastaavanlaisen merkityksen koko yhteiskunnassa, niin näissä oloissa tulee kuolleen työn, koneiston herruudesta elävää työtä kohtaan yhteiskunnallista mielettömyyttä. Laajentuvat, usein vielä diffuusit ihmisen elävien työominaisuuksien kapinat saavat välittömästi poliittisen luonteen.

Vastuu, joka jokaisella työläisellä on koneistoissa ja konejärjestelmissä esineellistyneeseen yleiseen tuotantovoimaan, nimittäin sovellettuun tieteseen nähden, on poliittista vastuuta. Se ei ole enää käännettävissä takaisin tuotteissa ilmenevään käytetyn työvoiman aikamäärään. Yhteiskunnallisen rikkauten tuottaminen on enemmänkin vastuuntuntoisen säätelytoiminnan tulos kuin välittömän ruumiillis-henkisen työn ilmaus. Työstä on tullut rakenteeltaan poliittista työtä, so. toimintamuoto, jonka yhteistoimintahenki viittaa niin voimallisesti kokonaisuuteen, että ulkoapäin tulevat valtasuhteet voivat enää vain häiritä tätä tuotantotoimintaa, eivät edistää.

Tämä valvonta- ja säätelyfunktio, jota elävä työvoima toteuttaa, ei tietenkään vielä ole määräävä kaikissa edistyneen teollisuusyhteiskunnan tuotantoprosesseissa; mutta tämän työ- ja työläistyypin yleistymistendenssi on kuitenkin kaikkialla havaittavissa. Teollisuusrobotit marssivat esiin käytännössä kaikilla tuotannonaloilla, ja ne ovat vain pieni osa tietokoneteknologian kokonaisuudesta. Ne ovat elävän työn esineellistymiä, jotka esiintyvät sovelletun elävän tieteen hahmossa yhtä lailla kuin ihmisen käytännöllis-teknisissä operaatiofantasioissa. Kerran kokeiltuina ja teknisesti toteutettuina ne eivät enää voi hävitä ihmisten mielestä. Ei saa kuitenkaan unohtaa, että kuollut työ palaa viime vaiheessa takaisin elävään työhön; juuri elävän työn tavoitteenasettelut käyttävät hyväkseen kuollutta koneistoa

päästäkseen eroon työpakosta eikä suinkaan ikuistaakseen sitä eikä alistuakseen kuolleelle työlle. Mutta sellaisella tuotannon tasolla, jolla yhteiskunnallinen rikkaus ei enää pääasiallisesti perustu välittömän työvoiman esineellistämiseen, vaan säätelyyn ja esineellistyneiden tuotantoprosessien valvontaan, menettää elävän työvoiman käytön ajallinen määrä kaiken yhteiskunnallisen oikeutuksensa yhteiskunnallisen tuotannon määräävänä perusteena.

Marx kärjistää tämän kapitalistisen tuotantotavan sisäisen ristiriidan elävän ja kuolleen työn välillä dialektiseen räjähdyspisteeseen nostamalla esiin näiden kahden välisen kasvavan epäsuhdan. Hän jatkaa: ”Tässä muutoksessa ei tuotannon ja rikkauten suurena peruspilarina esiinny ihmisen itsensä tekemä välitön työ eikä hänen työhönsä käyttämä aika, vaan hänen oman yleisen tuotantovoimansa haltuunotto, hänen ymmärryksensä luonnosta ja luonnon hallinta sen kautta, että se on läsnä yhteiskunnan osana — yhdellä sanalla sanottuna yhteiskunnallisen yksilön kehittyminen. Vieraan työn varastamisessa, jolle nykyinen rikkaus perustuu, ilmenee tämän suurteollisuuden itsensä luoman uuden kehityksen vastainen viheliäinen lähtökohta. Niin pian kuin työ välittömässä muodossa on lakannut olemasta suuri rikkauten lähde, lakkaa työaika olemasta ja sen täytyykin lakata olemasta rikkauten mitta ja vaihtoarvon käyttöarvon mitta. Massojen lisätyö on lakannut olemasta edellytys yleisen rikkauten kehitykselle samalla tavoin, kuin harvojen työtä tekemättömyys on lakannut olemasta edellytys ihmispään yleisten voimien kehitykselle... Näin murenee vaihtoarvoon perustuva tuotanto, ja välitön materiaallinen tuotantoprosessi saa pyyhittyä itsestään pois niukkuuden ja vastakohtaisuuden muodon.”

Tuotantoprosessi luopuu niukkuuden muodosta, koska yhteiskunnallista rikkautta on tyydyttävästi olemassa ja se riittää kaikkien järkevään elämään, jos se jaetaan oikeuden mukaisesti. Tuotantoprosessin vastakohtaisuus loppuu, koska on luotu kaikki edellytykset sille, että elävä työ kontrolloi kuollutta työtä yhteiskunnallisten päämäärien mukaisesti eikä päin vastoin. Kuolleen työn valta elävästä on tuotantovoimien kasvuprosessin pettämätön merkki. Sen monia havaittavissa olevia ruumiillistumia ovat koneistot ja tehdashallit, liikaa kasvaneet kaupungit ja liikennesysteemit. Kuolleen työn valta elävästä lienee historiallisesti kerran ollut yhteydessä yleiseen inhimilliseen edistykseen. Nyt on lumivyörynomainen kasaaminen saavuttanut pisteen, jos-

sa se hautaa alleen ihmisten päämäärät ja yksilöiden kehitysmahdollisuudet.

Yhteiskunnallisesti välttämätön työ ja vapauden valtakunta — työutopia

Pyrkimys palauttaa ihmisten elinolosuhteet luostarimaisen askeesin tasolle on teollisuusyhteiskunnan kehittyneissä olosuhteissa toivoton yritys, eikä se todennäköisesti ole toteutettavissa itsekieltäymyksen avulla, vaan ainoastaan kasvatusdiktatuurilla, jonka täytyisi kumota kaikki ihmisten yksilölliset vapaudet ja oikeudet.

Niukkoja energialähteitä kulutetaan tuottamalla todellakin paljon romua, josta ihmiset voisivat luopua tuntematta puutetta. Kulumista joudutetaan paljon menekin lisäämiseksi. Raffinoidut mainokset ohjelmoivat myös tarpeita ja haluja, jotka sellaisina aikoina, kun tavarakeri pienenee, heti havaitaan ylimääräiseksi tarpeiksi. Näyttää kuitenkin kokemusperäiseltä historialliselta tosiasialta, että kehittyneiden teollisuusmaiden tarverakenne näyttää vähemmän kehittyneille maille niiden tulevaisuuden kuvan. Niin pian kuin näiden maiden elintaso ylittää perustoimeentulon turvan tason, syntyy uusia kulutustarpeita, jotka eivät ole välittömästi elintärkeitä eivätkä puhtaita ylellisyystarpeita. Pikemminkin ne määrittelevät ihmisille historiallisesti mahdollisen vaatimustason, jonka he tietävät jossain päin maailmaan jo toteutuneen.

Kun työajan lyhentämistä vastaan argumentoidaan, ettei ole enempää jaettavaa, kuin ensin on tuotettu, niin tällöin ei osuta ongelman ytimeen. Yhteiskunnallisesti välttämätön työaika, joka on sen edellytys, että yhteiskunta uusintaa itsensä saavutetulla teollisen tuotannon tasolla ja jatkuvasti suurentaa tuotettujen tavaroiden määrää, on läpeensä historiallisesti välittynyt suure. Se työn määrä, mikä 1700- ja 1800-luvuilla oli välttämätön yhteiskuntajärjestelmälle perustarpeiden tyydytyksen turvaamiseksi (nk. basic-needs, joihin kuuluvat syöminen, juominen, asuminen, puhtaus ja sopiva koulutus), ei käytännössä ole enää verrattavissa nykyisiin tuotantoehtoihin. Pääomapuolen ennusteet lähtevät siitä, että vuoden 1982 tavaratarjonta voidaan vuonna 1990 tuottaa noin 20 %:lla nykyisestä työvoimasta.

Työn tuottavuus on noussut siinä määrin, että työajan lyhentäminen merkitsee siihen nähden korkeintaan minimaalista menetystä, kun tarkastellaan samaa ajanjaksoa. Otettaessa mittapuuksi tämän seurauksena tosiasialli-

sesti tuotettu yhteiskunnallinen rikkaus on laadullinen hyppäys työajan lyhentämisessä vielä tulematta. Viikkotyöaika on vähentynyt 150 vuoden aikana ehkä 10—15 tunnilla siitä huolimatta, että on ollut suuria alueellisia eroja ja tosiasiallinen työaika on aina ollut suurempi kuin laeissa ja sopimuksissa säädetty.

Radikaali työajan lyhennys, joka merkitsisi työajan ja vapaan ajan laadullista uudelleenpainotusta, on historiallisesti pitkään myöhässä oleva vaatimus ja ajankohtainen. Se olisi lähinnä työajan sopeuttamista mikroelektronikan moninkertaistumisen leimaamaan yhteiskunnan tuotanto-olosuhteisiin. Koska työajan jälkeensäjäneisyys tosiasialliseen rikkautentuotantoon nähden ei kuitenkaan ole yleisesti päässyt julkiseen tietoisuuteen, on tarpeen palauttaa mieleen työutopiat, jotka seuraavat kuin varjo kapitalismin historiaa.

Nuorella Marxilla oli ajatus työn täydellisestä emansipaatiosta; hän ymmärsi itsensä toteuttamisella myös sitä yhteiskunnallisesti välttämättömän työn osaa, joka turvasi yhteiskunnan materiaalisien uusintamisen. Vanha Marx on tässä kohden hieman skeptisempi, kuten Engelsin Pääoman kolmanneksi osaksi kokemat fragmentit osoittavat. Työn vaivasta eli vieraantuneesta työstä ei päästä täydellisesti eroon. Tietty määrä työtä on välttämätöntä kaikille. Tämä yhteiskunnallisesti välttämätön työ ei ole mitään vapaasti valittavaa. Se on ehkä epäterveellistä työtä tai pitkäveiteistä ja henkisesti tappavaa. Ihmiset yrittävät välttyä tältä välttämättömyyden valtakunnalta. Siksi on tärkeää muotoilla nämä yhteiskunnallisesti välttämättömän työn alueet tarkoituksellisesti ja tietoisesti sekä puuttua aktiivisesti työn jakamisen kokonaisorganisaatioon. Vapautta voi välttämättömyyden valtakunnassa Marxin mukaan olla vain siinä, että ”yhteiskunnallistunut ihminen eli yhteenliittyneet tuottajat säätelevät järkevasti vaihtoaan luonnon kanssa, saattavat sen yhteisölliseen kontrolliinsa sen sijaan, että antaisivat sen hallita heitä sokeana mahtina; ja että se toteutetaan vähimmällä mahdollisella voimien käytöllä ja ihmisluonnolle arvollisimmalla ja soveliaimmilla ehdoilla”. Yhteiskunnallisesti välttämätön työn ekonomisoiminen ei näytä olevan enää mikään ongelma; työprosessin rationaali muokkaaminen — mitä luonnon kanssa tapahtuvan vaihdon tekniseen säätelyyn tulee — on edennyt paljon pitemmälle kuin Marx saattoi koskaan uneksia. Ongelma on sen sijaan näiden prosessien yhteiskunnallinen valvonta, elävälle työlle säännöt määräävän esineellistyneen maailman sokean mahdin murtaminen ja ennen muuta

kysymys ihmisluonnolle arvollisimmista tuotamisen ehdoista. Työn emansipaatio on jakamaton; työn vapautuminen ja työstä vapautuminen, sikäli kuin ne on alistettu kehittyneen ihmisluonnon kannalta arvottomille tarkoituksiperille, ovat saman prosessin kaksi puolta. Ei liene samaa vapautta se, joka on mahdollista välttämättömän materiaalisien tuotannon alueella, kuin se, joka voi kehittyä omalla, ihmisen itsenäisesti käytettävissä olevalla ajalla.” ...se jää aina välttämättömyyden valtakunnaksi.” Vapaus on tässä määritelty tuotantoprosessia koskevan itsemääräämisen ja myötämääräämisen kokonaisuudeksi, mitä kai tänään ymmärretään työelämän humanisoinnilla, jonka tavoitteet, nimittäin tavaroiden ja palvelusten tuottaminen, ovat kuitenkin ennakolta annettuja. Välttämättömyys näkyy tuotannon säännöistä ja tämän tuotannon tavoitteiden suuntautumisesta materiaalisien tarpeiden tyydyttämiseen. ”Saman tuolla puolen alkaa inhimillisten voimien kehitys, joka on itse-tarkoituksellista, todellinen vapauden valtakunta, joka kuitenkin voi kukkia vain tuo välttämättömyyden valtakunta perustanaan. Työpäivän lyhentäminen on perusedellytys.” (Marx, *Das Kapital*, 3, BD., Berlin 1957. S. 874)

Työajan lyhentäminen on perusedellytys vapauden valtakunnalle, joka koko merkityssisältönsä mukaisesti voidaan ymmärtää vain itsetarkoitukseksi. Työpaikkaan liittyvien pelkojen, ylipäänsä jokapäiväisten materiaalisien toimeentulohuoltojen ylittämisen avaa mahdollisuudet laajentaa työ poliittisille, kulttuurisille ja luoville toimintakentille.

Tällaisessa tapauksessa yhteiskunta tosiasiallisesti ottaisi turvatakseen yksittäisille ihmisille perustan elää vailla pelkoa — tämän se voisi kasvavan yhteiskunnallisen rikkauten oloissa ilman muuta myös tehdä. Tämä olisi askel pelkkänä elämisen välineenä pidetystä pakkotyöstä työhön määräävään elämäntarpeena. Muuten tämä vastaisi alkuperäistä ideaa omaan työhön perustuvasta porvarillisesta omaisuudesta, yksityisomistajien vapaasta yhteisöstä. Siinä omaisuuden piti poliittisen funktiona mukaisesti antaa, kuten rationaalisessa luonnonoikeudessa ja sitten ihmisoikeuksien julistuksissa normitetaan, kansalaiselle mahdollisuus käsittää itsensä kaikista toimeentulohuolista riippumatta omaksi poliittiseksi kansalaiseksi (citoyen), joka voi vapaasti tarkastella koko yhteiskunnan asioita. Oman aikansa hän saattoi käyttää näihin yhteiskunnallisiin päämääriin, koska hän omisti objektiiviset välineet käyttää hyväkseen toisten aikaa.

Kansansivistyksen perinteet¹⁾

Mannil, Ragnar 1984. Kansansivistyksen perinteet. Aikuiskasvatus 4, 4, 200—203. — Artikkelin on katsaus valtiiovallan toimesta perustettujen lautakuntien toimintaan, joiden tarkoituksena on ollut sivistystyön edistäminen. Samalla on käsitelty kansansivistyksen yleistä kehittymistä ja muita valtiiovallan toimia tällä alueella. Artikkelin on koottu myös merkittävien sivistystyöntekijöiden näkemyksiä kansansivistystyön keskeisistä ominaispiirteistä.

Valtion kansansivistyslautakunta, joka virallisesti perustettiin opetusministeriön päätöksellä elokuun 3 p:nä 1946 päättää tänään toiminnan, jota on suoritettu kohta 40 vuotta tällä nimellä. Lautakuntamme ei kuitenkaan lähtenyt liikkeelle uranuurtajana tällä työsaralla. Ennen meitä toimi vuodesta 1919 lähtien (toisten lähteiden mukaan vuodesta 1921) Valtion luentolautakunta kokonaisen neljännevuosisadan. Vaikka kansansivistyslautakunta muodollisesti nyt valtioneuvoston päätöksellä lakkautetaan, saa lautakunta seuraajan. Ensi vuoden alusta ottaa aikuiskoulutusneuvosto vastuun samoista tehtävistä, vastuun samasta toimintakentästä, nyt kuitenkin huomattavasti laajennettuna. Valtion kansansivistyslautakunnan tehtävien hoito siirtyy uudelle elimelle. Nimi muuttuu, mutta työ jatkuu.

Suomessa on harjoitettu kansansivistystyötä viime vuosisadan keskivaiheilta lähtien. Sen synty liittyy läheisesti kansallisuustunteen herättämiseen ja suomalaisen kansallisuusliikkeen

kehitykseen. Suomalaisen kansallisuusliikkeen rinnalle syntyi myös ruotsinkielisten pyrkimys oman kielen ja oman kulttuurin vaalimiseen ja kehittämiseen. Kielitaistelu kuuluu tänään — siitä olen vakuuttunut — historiaan. Tiedämme että se monesti sai aikaan katkeruutta kansalaisten keskuudessa. Unohdamme kuitenkin usein, että kansallisuustaistelu sai aikaan kilpailua, jota voimme pitää myönteisenä ja piristävänä tekijänä ja voimanlähteenä maamme kulttuurin ja sivistystyön kehityksessä. Yliopilaiden kansansivistystyön päämääränä oli ”valoa kansalle”. Tämä tunnussana loi kansanopistopyrkimyksille, työväenopistoille, lukuyhdistyksille, kotikoulu- ja kansalaisopintoliikkeille aatteellisen pohjan, josta tämän päivän vapaa sivistystyö on saanut alkunsa. Emme voi ymmärtää valtion tukeman kansansivistystyön vaiheita tutustumatta siihen pitkäaikaiseen ja monitahoiseen työhön, jota järjetöt olivat ennen vuotta 1921 suorittaneet herättäkseen nuorisossa ja aikuisessa väestössä opiskeluhalun, sanoo Uno Peltoniemi opintokerhotyön historiikissaan vuodelta 1963.

1) Artikkelin perustuu kirjoittajan puheeseen Valtion kansansivistyslautakunnan juhlakokouksessa 19.11.1984

Pitkälle teollistuneen yhteiskunnan demokratian kestävyuden kannalta on erittäin tärkeää punnita uudelleen tavaratuotantoon suuntautuneen työn suhde moninaisiin työn muotoihin, joiden merkitys on yhteiskunnallisten asioiden poliittisessa ja kulttuurisessa säätelyssä. Tällä on niin keskeinen merkitys, että on hämmästyttävää, kuinka vähän julkinen mielenkiinto on tähän asti kohdistunut tähän työn ongelman puoleen. Tämä työajan lyhentämisen poliittinen aspekti on tähän mennessä pahiten laiminlyöty. Kun olen tässä puhunut niin paljon elävästä työstä, jonka suojelemisen, ke-

hittämisen ja laajennettujen toimintamahdollisuuksien säilymisen täytyisi olla demokraattisen yhteisön olennainen tehtävä, niin olen tehnyt sen siitä vakaumuksesta, etten voi kuvitella demokratiaa ilman demokraatteja; se on: ilman että ihmiset määräävät itse omista asioistaan. Perinteiset luokkakonfliktit ovat tosin vielä kuten ennenkin leimaa-antavia yhteiskunnalliselle elämälle, mutta niitä häiritsee uusi taistelulinja: elävän työn taistelu kuollutta, yhteiskunnallisessa koneistossa esineellistyneen työn ylivaltaa vastaan.

Käännös: Heikki Lakkala

Valtion kansansivistyslautakunnan työ ja kiinnostus on epäilemättä keskittynyt kahteen perinteellisimpään toimintamuotoon, luento-toimintaan ja opintokerhotoimintaan. Voimme todeta, että lautakunnan syntyhistoria ja kehitys vastaavasti myös liittyy lähinnä näiden opinto- ja sivistystyömuotojen kehitykseen. Haluan muutamalla esimerkillä valaista tätä vuorovaikutusta, samalla kun luon katsauksen lautakunnan toimintaan kuluneina vuosikymmeninä.

Valtion luentolautakunta

Yksityisten kansalaisten aloitteilla on aina ollut suuri merkitys kansansivistystyössä. Vuoden 1919 valtiopäivillä sosiaalidemokraattiseen puolueeseen kuuluvat ruotsinkieliset kansanedustajat Otto Andersson ja Leo Hildén tekivät anomusehdotuksen 150.000 markan määrärahaa ”kansanvalistuksen alalla toimivain järjestöjen välityksellä käytettäväksi kansanta-juisten tieteellisten luentojen kustantamiseen”. Aloitteentekijät viittasivat ehdotukseensa siihen epäkohtaan, että kaikki sivistyslaitokset, kansanopistot ja työväenopistot mukaanluettuina, ovat keskitetyt kaupunkeihin:

”Tätä epäkohtaa voitaneen jossakin määrin korjata järjestämällä eri tieteenhaaroissa luentosarjoja, jotka samalla vaikuttaisivat herättävästi itseopiskeluhuonun ja senkautta omalla tavallaan kansalaisten sivistystason kohottamiseksi. — — — Kansan-
taajat kerrokset ovat oikeutetut ottamaan osaa lainsäädäntötyöhön ja kunnalliseen toimintaan, ja syystä asetetaan sentähden suuret vaatimukset rahvaan miehen arvostelukyvyille.”

Mielenkiintoisena havaintona tämän anomusehdotuksen yhteydessä voidaan todeta, että Pohjanmaan Munsalasta kotoisin oleva Otto Andersson oli nuoruudessaan viettänyt kuusi vuotta Amerikan Yhdysvalloissa ja siellä innokkaasti New Yorkin työväenyhdistyksen opintokerhon jäsenenä ruvennut opiskelemaan Karl Marxia. Tiedämme myös että hän oli vuonna 1911 käynyt P.J. Rösiön perustamaa maanmieskoulua Ruotsissa. Rösiötä on sanottu ”maatalouden apostoliksi”. Näin kasvatusopilliset virtaukset saattavat levitä ympäri maailman mitä kummallisimpia teitä. Aikaisemmin olivat Amerikan Chautauqua-liike ja Oskar Olssonin Ruotsissa perustama opintokerholiike tulleet tunnetuiksi maassamme mm. Väinö Voionmaan ja Niilo Liakan välityksellä.

Eduskunnan sivistysvaliokunta totesi mie-
tinnössään, että sanottu määräraha on tarkoi-

tuksenmukainen:

”Kun suunniteltu Valistusjärjestöjen kes-
kustaa ei ehdittäne järjestää ennen kuluvan
vuoden loppua, olisi myönnettävä määrä-
raha jätettävä Kansanvalistusseuran,
Svenska folkskolans vänner-yhdistyksen,
muodostuksenalaisen Työväen Sivistyslii-
ton ja Finlands Svenska Arbetarförbund-
liiton valitsemista edustajista muodostetun
luentolautakunnan jaettavaksi, etupäässä
paikallisten valistusjärjestöjen järjestämään
luentosarjain kannattamiseksi.”

Määräraha myönnettiin, ja se jäi sitten pysy-
västi valtion tulo- ja menoarvioon.

Näin syntyi vuonna 1919 luentolautakunta,
joka sai nimen ”Valtion luentolautakunta”.
Virallisena elimenä se piti ensimmäisen ko-
kouksensa 12 p:nä syyskuuta 1921. Nyt oli
myös Suomen Nuorison Liitto edustettuna.
Neljä vuotta myöhemmin 1925 myös Suomen
Kansanopistoyhdistys ja Työväenopistojen
Liitto saivat edustajansa lautakuntaan.

Jo luentolautakunnan ensimmäisessä ko-
kouksessa sihteeri Onni Tolvanen piti esityk-
sen siitä ”miten opintopiirin tulee olla järjes-
tetyt”, ja voimme tästä todeta, että opintoi-
minta, opintopiirit ja opintokerhot alusta al-
kaen kuuluivat lautakunnan toimintapiiriin.

Valtion luentolautakunnan puheenjohtajina
toimivat:

1921—1935 professori Arvi Grotenfelt
1936—1937 professori Zach. Castrén
1938—1943 kanslianeuvos Niilo Liakka
1944—1945 kouluneuvos T.I. Wuorenrin-
ne.

Luentolautakunnan sihteerinä toimi vuodes-
ta 1921 kuolemaansa saakka vuonna 1943
maisteri Onni Tolvanen, utttera, kekseliäs ja
sitkeä kansansivistyksen työntekijä, jonka ni-
mi mitä läheisimmin liittyy maamme kansansi-
vistystyön historiaan.

Vuonna 1929 valtioneuvosto antoi professori
Zachris Castrénin tehtäväksi yhden miehen ko-
miteana selvittää valtion ja kansansivistystyön
suhteet. Hänen vielä samana vuonna julkaise-
ma mietintö ”Valtio ja vapaa kansansivistys-
työ” on epäilemättä vielä tänäkin päivänä
ajankohtainen ja lukemisen arvoinen. Se kuu-
luu kansansivistystyön historian tärkeimpiin
asiakirjoihin. Terävästi Castrén määrittelee
vapaan kansansivistystyön käsitteen ja tästä
hän sitten vetää johtopäätöksensä:

- sivistymisen etu ja velvollisuus kuuluu kai-
kille kansalaisille riippumatta heidän yh-
teiskunnallisesta asemastaan,
- sana kansansivistys teroittaa, ettei puhdas
ammattisivistys kuulu sen ilmaisemaan käsi-
tepiiriin,

- aikuisiin kohdistuva ja heidän itsetoimintaansa vetoava sivistystyö saa osakseen mitä suurinta huomiota niissä maissa, joissa kansanvaltainen yhteiskuntajärjestys vallitsee,
- yhteiskunnan muuttuvaisuus ja kehityksen alaisuus osoittautuu yhä suuremmassa määrin huomattavaksi asiaksi,
- vapaa kansansivistystyö tekee eri ryhmät ymmärtäväisemmiksi ja suvaitsevammiksi toisiaan kohtaan,
- kansansivistystyölle on tunnustettava se vapaus, joka kuuluu henkiselle liikkeelle, mutta kun valtio taloudellisesti sitä avustaa, on valtiolla sekä oikeus että velvollisuus tarkastuttaa tätä työtä kasvatusopillisesti pätevien tarkastajien avulla.

Yksityiskohtaisesti Castrén tarkastelee luento- ja opintokerhotoimintaa ja ehdottaa

- että luontosarjaan tulisi kuulua vähintään kolme luentoja, joiden kunkin tulee kestää 45 minuuttia,
- että otettaisiin huomioon tarve saada toimeen sellaisia kursseja, joilla esitelmöitsijöitä valmistettaisiin tehtävänsä varsinkin havainnollisen ja tehokkaan esitystaidon sauttamiseen sekä nykyaikaisten havaintovälineiden käyttöön,
- Valtion luentolautakunnan nimi olisi muutettava kuulumaan ”Valtion kansansivistyslautakunta”.

Tätä viimeksimainittua ehdotusta ei kuitenkaan vielä otettu huomioon. Nimi muuttui vasta vuonna 1946, kun maan kulttuurihallinto oli sodan päätyttyä järjestettävä uudelleen.

Valtion kansansivistyslautakunta

Valtion kansansivistyslautakunnan tehtäväksi määriteltiin asettamispäätöksessä elokuun 3 p:nä 1946 näin:

Lautakunnan tehtävänä on jakaa kansantajuisten tieteellisten luento- ja opintokerhotoiminnan avustamiseksi myönnetty valtionvarat, valvoa niiden tarkoituksenmukaista käyttämistä sekä seurata koko maan vapaata kansansivistystyötä ja tehdä esityksiä sen kehittämiseksi ja edistämiseksi.

Kansansivistystyön eri toimintamuodot — kirjastot, kansanopistot, työväenopistot — oli vähitellen saatu valtion lakisääteisen avustuksen piiriin. Sen ulkopuolelle oli kuitenkin jäänyt kansalaisjärjestöjen sivistystyö, luento- ja opintokerhotoiminta. Seuraavien vuosikymmenien toiminta on valtion kansansivistyslautakunnan työssä keskittynyt tähän ongelmaan.

Askel askeleelta on päästy eteenpäin, helposti ei ole edistytty. Rajoitumme muutamaankin vaiheeseen:

Valtioneuvosto asetti vuonna 1946 komitean tutkimaan opintokerhotoimintaa. Komitean puheenjohtajaksi kutsuttiin Työväen Sivistysliiton, samalla myös Valtion kansansivistyslautakunnan sihteeri Arvi Hautamäki. Komitea jätti perusteellisen mietinnön kesäkuussa 1949 laki- ja asetusehdotuksineen. Lausuntoja pyydettiin ja annettiin. Lakiesitystä ei kuitenkaan annettu eduskunnalle. Vuodet kuluivat, vuosikymmenet kuluivat. Lakia ei saatu.

Vuonna 1962 kansanedustaja Meeri Kalavainen ja 23 muuta kansanedustajaa jättivät toivomusaloitteen, että ”hallitus viipymättä jättäisi eduskunnalle esityksen kansantajuisten luentotoiminnan, opintokerhotoiminnan ja näitä työmuotoja ohjaavien kansalaisjärjestöjen valtionavustuksen perusteita koskevaksi lainsäädännöksi”. Lakiesitys jäi kuitenkin vielä jättämättä.

Seuraavana vuonna helmikuun 3 p:nä kansanedustaja Olli Kervinen ja 18 muuta kansanedustajaa jättivät lakialoitteen. ”Eduskunnalle ei vielä ole annettu esitystä näitä asioita koskevaksi lainsäädännöksi”, sanotaan perusteluissa. ”Tästä on ollut seurauksena, että tällä kansansivistystyön alalla Suomi on jäänyt huomattavasti jälleen naapurimaistaan”, kirjoitti Olli Kervinen. Liitteenä oli valmis lakiehdotus. Se käsiteltiin valiokunnissa, ja oli perjantaina tammikuun 17 p:nä 1964 eduskunnan toisessa käsittelyssä. Puheenpuoroja käyttivät edustajat Nederström-Lundén, Voutilainen, Sundell, Kalavainen. Yksityiskohtaisessa käsittelyssä lakiehdotus hyväksyttiin keskustelutta, samoin kolmannessa käsittelyssä tammikuun 23 p:nä 1964 yksimielisesti. Ainutlaatuinen tapaus. Näin vaikea oli tämä asia, näin helposti asia kuitenkin ratkaistiin.

Opintokerholaki tuli voimaan vuoden 1965 alusta. Se oli tietysti varsin puutteellinen. Nyt alkoi uusi taistelu tarvittavista parannuksista. Vuodet kuluivat nytkin. Asia käsiteltiin monta kertaa valtion kansansivistyslautakunnassa. Vihdoin lautakunta ryhtyi toimenpiteisiin. Asetettiin jaosto puheenjohtaja Olavi Hurrin johdolla. Työskenneltiin tarmokkaasti. Saatiin aikaan laki- ja asetusehdotus, joka virkateitse lautakunnan ehdotuksena lähetettiin opetusministeriölle. Ja yhtäkkiä lautakunnan lakiehdotus jätettiin eduskunnalle hallituksen esityksenä, ja näin saatiin aikaan vuoden 1975 opintokeskuslaki. Ainutlaatuinen tapaus tämäkin. Eduskunta piti virallisessa vastauksessaan hallitukselle kuitenkin sen lisäksi keskeisenä ta-

voitteena sitä, että opintokerhot saatetaan asettain taloudellisesti suunnilleen samaan asemaan kansalais- ja työväenopistojen opintopiirien kanssa. Tätä eduskunnan selvästi ilmaisee maata tahtoa ei kuitenkaan vielä tänäkään päivänä ole toteutettu. Lautakunta on vuosi vuodelta huomauttanut tästä, järjestöt ovat lähteneet liikkeelle. Kun lautakunta nyt päättää toimintansa on tämä asia jätettävä velvoittavana perintönä kunniavelkana uudelle aikuiskoulutusneuvostolle. Vuonna 1930 opintokerhot saivat valtionavustuksena 200 markkaa. Tukkuhintaindeksi mukaan tämä määräraha olisi vuonna 1982 ollut 248 mk 40 p. Samana vuonna opintokerhojen valtionavustus kuitenkin oli 235 mk. Avustus oli pienempi kuin v. 1930! Puolen vuosisadan ponnistukset eivät kaikilta osin ole johtaneet toivottuun tulokseen. Olen kuitenkin vakuuttunut siitä, että tämäkin asia vihdoin saa ratkaisunsa. Vapaissa kansalaisjärjestöissä tapahtuva sivistystyö on yhteiskunnalle niin tärkeä, ettei yhteiskunnalla ole varaa olla tukematta tätä työtä. Pidämme sitä jopa elinehtona demokraattisen yhteiskunnan kehitykselle.

Olen katsauksessani aika yksityiskohtaisesti syventynyt luento- ja opintokerhotoimintaan. Lautakunta on käsitellyt monta muuta asiaa, ja usein pyrkimyksissään onnistunutkin. Kuusikymmentäluvulla käsiteltiin jatkuvasti kansansivistystyön koordinoitua ja aikuiskasvatuksen kartoittamisen tarvetta. Valtioneuvosto asetti aikuiskoulutuskomitean, jonka työ valmistui vuonna 1975. Sen tuloksena on nähtävä valtioneuvoston vuonna 1978 julkaisema periaatepäätös, aikuiskoulutusreformia varten asetettu johtoryhmä ja viimeksi tänä vuonna tehty päätös aikuiskoulutusneuvoston perustamisesta. Kirjeopetuskomitea asetettiin vuonna 1967 ja sen mietintö valmistui 1971. Komitean ehdotukset toteutuivat aikanaan myös siten, että saatiin aikaan laki ammatillisen kirjeopetuksen valtiovastuksesta. Lautakunta on sen jälkeen vuosi vuoden jälkeen huomauttanut, että myös muu kirjeopiskelu olisi saatettava lain piiriin. Tällä alalla tehtävät vielä odottavat.

Aika kuluu. Kertyy vuosia ja vuosikymmeniä. Valtion kansansivistyslautakunnan jäsenet ja toimihenkilöt ovat vaihtuneet. Muistamme monta uutteraa kansansivistyksen työntekijää, jotka eivät enää ole joukossamme mukana. Nautimme työssämme tänään 80-luvulla heidän aikaansaannoksistaan.

Valtion kansansivistyslautakunnan puheenjohtajina ovat toimineet:

1946—1954 kanslianeuvos Yrjö Länsiluoto

1954—1967 kouluneuvos Paavo Kuosmanen

1967—1970 kouluneuvos M.O. Karttunen

1971—1973 toiminnanjohtaja Olavi Hurri

1974—1984 kansliapäällikkö Ragnar Mannil.

Erityisesti muistamme pitkäaikaisen sihteerimme, kouluneuvos Arvi Hautamäen, joka 20 vuoden ajan hoiti tärkeän tehtävänsä v. 1946—1965.

Hänen jälkeensä ovat sihteerinä toimineet Väinö Ruusala, Raimo Vanninen, Olavi Alkio, Erkki Husu ja vuodesta 1977 Reijo Paronen. Olemme kiitollisuuden velassa heille kaikille.

Entisistä jäsenistä voimme vielä mainita että Matti Kähäri oli lautakunnan jäsenenä 24 vuotta, Heikki Hosia 15 vuotta, Olavi Hurri 6 vuotta varapuheenjohtajana ennenkuin hänet kutsuttiin puheenjohtajaksi, M.O. Karttunen taas varapuheenjohtajana 12 vuotta sekä Kosti Huuhka 12 vuotta jäsenenä ja 11 vuotta asian tuntijana.

Valtioneuvosto teki vuonna 1968 ja 1971 päätöksen lautakunnan ohjesäännöstä. Lautakunta ei enää ole jakanut avustuksia vaan antanut lausunnon määrärahojen jaosta. Lautakunnassa ovat opetusministeriön, kouluhallituksen ja ammattikasvatustalouden asian tuntijajäsenet avustaneet lautakuntaa päätöksenteossa.

*

Väinö Voinonmaa piti vuoden 1946 yleisessä kansansivistyskokouksessa alustuksen valtios- ta ja kansansivistystyöstä. Vanha kansansivistysveteraani kansleri Voinonmaa päätti alustuk- sensa seuraavasti:

”Valtiovallan käsissä on koko vapaata kansansivistystyötä koskeva lainlaadinta. Kansanvaltaisen valtiojärjestyksemme periaatteiden ja vapaiden kansansivistysjärjes- töjen itsehallinnon kannalta on luonnollista, että näille järjestöille suodaan edustus ja neuvottelu-oikeus vapaita kansansivistys- kysymyksiä valmisteltaessa valtion elimis- sä.”

Näin on tapahtunut valtion kansansivistys- lautakunnan ja sitä edeltäneen valtion luento- lautakunnan puitteissa. Toivomme että tämä hedelmällinen vuorovaikutus voisi jatkaa ai- kuiskoulutusneuvostossakin. Kiitämme omas- ta puolestamme. Toivotamme uudelle elimelle menestystä. Ennen kaikkea toivotamme kan- sansivistystyölle ja maallemme valoisaa tule- vaisuutta.

Valtioneuvoston päätös aikuiskoulutusneuvostosta

Annettu 18 päivänä lokakuuta 1984

Valtioneuvosto on opetusministeriön esittelystä päättänyt:

1 §

Aikuiskoulutuksen kehittämiseksi ja sen eri alojen kehityksen koordinoimiseksi sekä keskenään että muun koulutuksen ja yhteiskunnan kehittämisen kanssa toimii opetusministeriön alaisena asiantuntijaelimenä aikuiskoulutusneuvosto.

2 §

Aikuiskoulutusneuvoston tehtävänä on

- 1) opetusministeriön pyynnöstä käsitellä valmisteluvasti aikuiskoulutuksen kehittämistä koskevia periaatteellisia tai muuten tärkeitä asioita;
- 2) seurata ja tukea aikuiskoulutuksen tutkimusta;
- 3) antaa lausuntoja ja tehdä aloitteita toimialansa asioista;
- 4) toimia eturyhmien neuvotteluelimenä aikuiskoulutuksesta koskevilla asioilla sekä
- 5) suorittaa muut opetusministeriön antamat tehtävät.

3 §

Aikuiskoulutusneuvostoon kuuluu puheenjohtaja ja enintään kaksitoista muuta jäsentä sekä yhtä monta henkilökohtaista varajäsentä, joiden tulee edustaa monipuolisesti aikuiskoulutuksen eri alueita ja erilaisia yhteiskuntanäkemyksiä sekä maan molempia kieliryhmiä.

Aikuiskoulutusneuvoston puheenjohtajan ja jäsenet kutsuu valtioneuvosto kolmeksi vuodeksi kerrallaan siten, että ensimmäinen toimikausi alkaa vuoden 1985 alusta.

Aikuiskoulutusneuvosto valitsee keskuudestaan varapuheenjohtajan ja ottaa itselleen sihteerin.

4 §

Aikuiskoulutusneuvosto työskentelee tarvittaessa jakautuneena jaostoihin. Jaostoja ovat ainakin työjaosto, yleissivistävän aikuiskoulutuksen jaosto, ammatillisen aikuiskoulutuksen jaosto sekä jaosto ruotsinkielistä aikuiskoulutusta varten.

Työjaoston puheenjohtajana toimii neuvoston varapuheenjohtaja. Muille jaostoille neuvosto valitsee keskuudestaan puheenjohtajan. Jaosto voi valita itselleen varapuheenjohtajan ja ottaa sihteerin, sekä tarvittaessa kuulla ulkopuolisiakin asiantuntijoita. Jaoston jäsenenä voi olla myös neuvoston varajäsen.

Jaosto valmistelee asioita neuvoston käsiteltäväksi. Jaosto voi pyydettyänsä tai neuvoston päätöksellä esittää asioita myös suoraan opetusministeriölle.

5 §

Aikuiskoulutusneuvosto tai sen jaosto kokoontuu puheenjohtajan ja hänen ollessaan estynyt varapuheenjohtajan kutsusta.

Neuvosto tai jaosto on päätösvaltainen, jos puheenjoh-

taja tai varapuheenjohtaja ja vähintään puolet neuvoston tai jaoston jäsenmäärästä on kokouksessa läsnä.

6 §

Muuten aikuiskoulutusneuvostosta on voimassa, mitä valtion komiteoista on määrätty.

Tällä päätöksellä kumotaan 27 päivänä tammikuuta 1971 annettu valtioneuvoston päätös valtion kansansivistyslautakunnasta ja lakkauteen 8.3.1979 asetettu aikuiskoulutuksen neuvottelukunta, molemmat 1 päivästä tammikuuta 1985 sekä lakkauteen aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1 päivästä huhtikuuta 1985.

Opetusministeri

Kaarina Suonio

Kirjastoasiainneuvos

Keijo Perälä

Aikuiskoulutusneuvoston kokoonpano

Valtioneuvosto on 27.12.1984 valinnut aikuis-koulutusneuvostoon vuosiksi 1985—87 seuraavat henkilöt ja heille henkilökohtaiset varajäsenet:

neuvoston puheenjohtajaksi:

— kansanedustaja Tytti Isohookana-Asunmaa (varaj. suunnittelija Lea Salmi-nen)

neuvoston jäseniksi:

— kansanedustaja Pentti Lahti-Nuuttila (va-raj. osastopäällikkö Mauri E. Virtanen),
— koulutussihteeri Jari-Pekka Jyrkänne (va-raj. koulutussihteeri Nils Tuominen),
— koulutuspäällikkö Kari Purhonen (varaj. koulutuspoliittinen asiamies Paula Kilpe-läinen),
— osastopäällikkö Aslak Lindström (varaj. rehtori Liisa Tommila),

— opistonjohtaja Simo Hakamäki (varaj. opetusasiainsihteeri Pirkko Karvonen),
— opetusneuvos Olavi Alkio (varaj. osasto-päällikkö Markku Linna),
— apulaisprofessori Tapio Vaherva (varaj. rehtori Anna-Liisa Nurmela),
— koulutoimentarkastaja Hannu Rauhala (varaj. piiripäällikkö Aino Riihitupa),
— rehtori Veli Lehtinen (varaj. tarkastamon esimies Raimo Huovinen),
— rehtori Margareta Pietikäinen (varaj. kou-lutussuunnittelija Helena Taxell),
— opintojohtaja Heimo Leppikangas (varaj. nosturinkuljettaja Jouni Ylitalo),
— poliittinen sihteeri Raimo Rissanen (varaj. työnopettaja Yrjö Pilpola).

Lisäksi pysyviksi asiantuntijoiksi kutsuttiin pääjohtaja Erkki Aho, pääjohtaja Jorma Pöy-hönen sekä suunnittelupäällikkö Liekki Lehti-salo.

Huomionosoituksia

Tasavallan presidentti on myöntänyt rehtori Jouko Haavistolle kouluneuvoksen nimen ja arvon.

Alfred Kordelinin säätiö myönsi ensimmäisen kansan-

sivistuspalkintonsa 6.11.84 emeritus prof. Urpo Harvalle.

Vapaan sivistystyön yhteis-järjestön tunnustuspalkinto

luovutettiin 13.12.84 janak-kalalaiselle Anni Tervoselle.

Kansanvalistusseuran pal-kinto luovutettiin 17.12.84 Pohjois-Karjalan lääninhalli-tuksen vapaan sivistystyön tarkastajalle Ilmi Järvelinille.

Korjaus Aikuiskasvatus 3/84:ssä olleeseen artikkeliin

Jukka Katajiston Aikuiskasvatus-lehden 3/84 artikkelissa ”Aikuisopintoihin osallistu-misen kasautuminen ja esteet” taulukon 2 otsi-kossa aikuisopintoihin osallistumisen jaottelu oli mainittu virheellisesti ”osallistumismää-rän” mukaan (s. 140), kun se olisi pitänyt olla

”*aikuiskoulutusmuotojen*” määrän mukaan. Samoin taulukkopää olisi pitänyt luokitella *osallistumismuotojen* lukumäärän mukaan 0, 1—2, 3—4 ja yli 4 osallistumismuotoa, eikä osallistumiskertojen lukumäärän mukaan.

Kansalais- ja työväenopistojen kokeilutoiminta

1. Johdanto

Vaikka aikuiskasvatusta on Suomessa harjoitettu 1800-luvun lopulta lähtien, on alan järjestelmällinen kokeilu- ja tutkimustoiminta ollut toiminnan laajuuteen verrattuna vähäistä.

Luonnollisesti useat aikuiskasvattajat suorittavat jatkuvasti eräänlaista kokeilutoimintaa pyrkiessään kehittämään omaa työtään ja työskentelymenetelmiään sekä parantamaan työnsä tuloksia. Tässä ei kuitenkaan tarkoiteta tällaista spontaania kokeilua, vaan virallisemmin organisoitua kokeilua etukäteissuunnitelmiseen, rahoitusjärjestelyineen ja raportointineen.

Vasta 1970-luvulla on ruvettu korostamaan kokeilu- ja tutkimustoiminnan merkitystä aikuiskasvatuksen suunnittelussa ja kehittämisessä. Valtioneuvoston periaatepäätöksessä vuodelta 1978 todetaan: ”Aikuiskasvatuksen kehittäminen perustetaan jatkuvalla kokeilu- ja tutkimustoiminnalle”.

Ennen periaatepäätöksen hyväksymistä tutkimus- ja kokeilutoiminnan tärkeyteen olivat kiinnittäneet huomiota kansalaisopistotoimikunta (Komiteanmietintö 1971:A7) sekä aikuiskoulutuskomitea (Komiteanmietinnöt 1971:A9 ja 1975:28).

Kansalais- ja työväenopistojen valtionavustusta annettuun lakiin tehtiin vuonna 1974 muutos, jonka mukaan opistot voivat saada valtionapua suorittamaansa valtakunnallisesti merkittävään kokeiluun. Muiden vapaan sivistystyön opintomuotojen valtionapulainsäädännöstä tällainen säännös on tähän saakka puuttunut. Uuteen kansanopistojen valtionavustusta annettuun lakiin, joka tuli voimaan 1.8.1984, sisältyy kuitenkin säännös kokeilutoiminnasta. Ensimmäinen kokeilumääräraha saataneen vuoden 1986 valtion tulo- ja menoarvioon. Opintokeskusten valtionapulainsäädännön uudistaminen on myös suunnitella ja siihenkin lienee tarkoitus ottaa määräykset kokeilutoiminnan rahoittamisesta.

2. Mitä kokeilutoiminta on

Aikuiskoulutuskomitea määritteli kokeilutoiminnan seuraavasti:

Kokeilutoiminta on tutkimusta, jota harjoitetaan osana käytännön koulutustoimintaa ja johon osallistuvat pääasiallisina toteuttajina koulutustoimintaa suunnittelevat ja organisoivat opetustyöstä vastaavat kouluttajat.

Kokeilutoiminnan avulla pyritään yleensä pragmaattisiin tavoitteisiin: opetuskäytännön tai toiminnan sekä tulosten parantamiseen. Kokeilun avulla voidaan pyrkiä esimerkiksi johonkin seuraavista:

- hankkimaan perustietoja jostakin kysymyksestä,
- täsmentämään ongelmanasettelua,
- testaamaan uusien ideoiden käyttökelpoisuutta,
- kokeilemaan erilaisia käytännön sovellutuksia tai ratkaisuja.

Kokeilun ja tutkimuksen suhde on mielenkiintoinen ja pohtimisen arvoinen asia.

Vaikka kokeilu tapahtuu osana käytännön toimintaa ja sen tavoitteet ovat ensisijaisesti pragmaattiset, sillä on yhtäläisyyksiä ja yhteyksiä tutkimuksen kanssa ainakin seuraavissa suhteissa:

1. Tutkimus voi antaa kokeilulle viitekehysten, selvittää kysymyksenasettelua ja käsitteitä, antaa taustatietoja käsillä olevasta ongelmasta ja siten helpottaa ja suunnata kokeilusuunnitelman laatimista.
2. Koottaessa ja analysoitaessa kokeilusta saatuja kokemuksia voidaan käyttää hyväksi tutkimuksen keinoja tai ainakin soveltaa tutkimuksen tiedonhankintaperiaatteita.
3. Tulosten analysoimisessa ja johtopäätösten teossa on niinkään sovellettava tieteellisen ajattelun periaatteita ja tieteen keinoja luotettavuuden ja yleistettävyyden selvittämiseksi.

Tavallaan siis kokeilu lähenee toimintatutkimusta.

3. Kansalaisopistokokeilu

3.1. Säännökset

Kokeilutoimintaa koskeva säännös kansalais- ja työväenopistojen valtionavusta annetun lain (521/62, muutokset 87/74 ja 1078/75) 2 §:n 3 momentissa kuuluu seuraavasti:

Valtakunnallisesti merkittävää kokeilua kouluhallituksen suostumuksella ja sen ohjaamana suorittavan kansalais- ja työväenopiston ylläpitäjälle voidaan myöntää valtion tulo- ja menoarviossa olevan määrärahan rajoissa erityistä kokeiluvaltionavustusta kouluhallituksen harkinnan mukaan.

Kokeilujärjestelmän kannalta tässä säännöksessä ovat olennaisia seuraavat seikat:

Ensinnäkin kokeilun tulee olla valtakunnallisesti merkittävää. Tämä merkitsee sitä, että kokeilun tuloksia tulee voida soveltaa myös muissa kuin kokeiluopistossa, toisin sanoen tulosten tulee olla yleistettävissä. Yleistettävyyks puolestaan sisältää tieteellisyysvaatimuksen.

Toiseksi, kokeiluvaltionavustusta voidaan myöntää vain kansalais- ja työväenopistolle, ei esimerkiksi korkeakoululle. Siten korkeakoulujen mukanaolo kokeilussa, niin suotavaa kuin se onkin, voi toteutua ainoastaan kokeilevan opiston kautta.

Kolmanneksi, kouluhallituksen tehtävänä on kokeilutoiminnan ohjaus. Tällä ilmeisesti korostetaan kokeilun merkitystä osana opistotoiminnan kehittämistyötä.

Neljänneksi, opistojen kokeilutoimintaa voidaan tukea vain valtion tulo- ja menoarviossa olevan määrärahan rajoissa. Siten viime kädessä eduskunta budjettia hyväksyessään on päättänyt myös kokeilutoiminnan volyymin.

3.2. Kokeilumäärärahat

Ensimmäinen kokeilumääräraha — suuruudeltaan 100 000 markkaa — oli vuoden 1975 valtion tulo- ja menoarviossa. Määräraha ei sen jälkeen ole kasvanut edes inflaation vauhdissa. Vuoteen 1983 määräraha pysyi 100 000 markkana ja nousi 110 000 markkaan vuonna 1984. Mitään suurimittaista kokeilutoimintaa ei näin pienillä määrärahoilla ole voitu toteuttaa. Vuosittain kokeiluavustusta on myönnetty 4—9 opistolle. Valtionavustuksen suuruus on kokeilusta riippuen vaihdellut muutamasta tuhannesta muutamaan kymmeneen tuhanteen markkaan.

3.3. Suoritettujen kokeilujen määrä

Anotut, hyväksytyt ja toteutetut kokeilut

Kun ensimmäinen kokeilumääräraha vuonna 1975 oli valtion tulo- ja menoarviossa, oli kiinnostus kokeilujen suorittamiseen opistokentässä suuri. Kokeilusuunnitelmia tuli kouluhallitukselle kaikkiaan 21. Yhtenäkkään vuonna tämän jälkeen määrä ei ole ollut läheskään yhtä suuri. Kokeiluhakemuksia hyväksyttiin kuusi eli vain 29%. Korkea hylkäämisprosentti johtui määrärahan niukkuudesta, osittain myös kokeilusuunnitelmien tasosta.

Kaikkiaan kuluneen kymmenen vuoden aikana vuosina 1975—1984 on uusien kokeilujen suunnitelmia lähetetty kouluhallitukselle 78. Näistä on hyväksytty yhteensä 38 kokeiluhakemusta. Hyväksymisprosentti on keskimäärin 47. Hyväksytyistä kokeiluista kolme on eriyistä peruuntunut, joten kokeiluja on suoritettu kaikkiaan 35. Nämä seikat ilmenevät taulukosta 1. Suoritetuista kokeiluista 32 on toteutettu suomenkielisissä ja kolme ruotsinkielisissä opistoissa.

Taulukko 1. Anotut ja hyväksytyt kansalaisopistokokeilut vuosina 1975—1984

Vuosi	Uusien kokeilujen hakemuksia	Hyväksytyt uusia kokeiluja yhteensä	%-osuus hakemuksista
1975	21	6	29
1976	6	3	50
1977	8	4	50
1978	5	3	60
1979	9	6	67
1980	9	6	167
1981	3	3	100
1982	4	2	50
1983	6	—	0
1984	7	4	57
Yhteensä	78	37	47

Kokeilujen kesto

Kokeilut ovat kestoltaan vaihdelleet yhden työkauden kestävästä kokeilusta kolmen tai jossain tapauksessa neljän vuoden pituisiin kokeiluihin. Noin 2/3 suoritetuista kokeiluista on kestänyt yhden työkauden tai työvuoden ja 1/3 on ollut tätä pidempiä. Alkuvuosina kokeilut olivat yleensä lyhyitä. Viime aikoina kuitenkin useita vuosia kestävät kokeilut ovat yleistyneet.

Kokeilevien opistojen määrä

Kaikkiaan 57 opistoa, eli noin viidesosa kaikista, on tehnyt kouluhallitukselle aloitteen kokeilusta. Uusien kokeilujen suunnitelmia on esitetty yhteensä 78. Siten 17 opistoa on anoutunut kokeiluvalltionavustusta useammin kuin kerran.

Kokeiluvalltionavustuksen turvin on toteutettu 35 kokeilua. Niiden suorittamisesta on vastannut 30 opistoa. Viisi opistoa on siten vienyt läpi kaksi kokeilua.

3.4. Kokeilujen aihepiirit

Painopistealueet

Kouluhallitus on pyrkinyt ohjaamaan kansalais- ja työväenopistojen kokeilutoimintaa aikuiskasvatuksen ja opistotoiminnan kannalta keskeisille alueille. Vuodesta 1976 lähtien on määritelty painopistealueita, joille kokeilutoiminnan on toivottu suuntautuvan. Tällaisia ovat eri vuosina olleet:

- peruskoulun aikuissovellutukset tai peruskouluaineet yleensä, esimerkiksi ohjaus- ja tukitoimenpiteiden kehittäminen näissä aiheissa,
- opetusmenetelmien, -järjestelyjen ja työtapojen kehittäminen eri oppiaineissa, esimerkiksi vieraiden kielten, musiikin, yhteiskunnallisten ja luonnontieteellisten aiheiden opetuksessa,
- kansalais- ja työväenopistoissa annettavan opetuksen sekä muiden aikuisopintomuotojen yhdistäminen, eli monimuoto-opetus; esimerkiksi lähi- ja etäopetuksen yhdistäminen, radio- ja televisio-opetuksen käyttömahdollisuudet,
- opetuksen yhteissuunnittelu,
- opintoryhmien heterogeenisyyden ongelmat.

Kokeilujen ryhmittelyperusteet

Käytännössä opistojen kokeilukiinnostus on suuntautunut varsin monenlaisiin aihepiireihin. Kokeilujen yksiselitteinen ryhmittely jonkin tai joidenkin kriteerien mukaan on vaikeaa, sillä yhdessä kokeilussa voi olla monenlaisia aineksia.

Yksi ryhmittelymahdollisuus olisi tarkastella suoritettujen kokeilujen jakautumista painopistealueiden mukaan, toinen tapa olisi aikuisopetuksen tehtäväaluejaon (pohjakoulutuksen täydentäminen, ammatillinen aikuiskoulutus, yhteiskunnallinen aikuiskoulutus ja harrastustavoitteinen aikuiskoulutus) mukainen ryhmittely, kolmas hienojakoisempi oppiaine-

ryhmittely, neljäs kokeilun kohteena olevien opiskelija- tai väestöryhmien mukaan ja viides esimerkiksi käytetyn työtavan mukaan. Muitakin tarkastelutapoja varmasti löytyisi. Silti mikään niistä ei antaisi täyttä kuvaa opistokokeilujen moninaisuudesta.

Seuraavassa kokeilut on jaoteltu kahteen pääryhmään, toisaalta rekrytointikokeiluihin, toisaalta didaktisiin kokeiluihin sen mukaan, mikä kokeilussa on ehkä ollut olennaisinta. Kumpikin pääryhmä jakaantuu edelleen alaryhmiin. *Rekrytointikokeiluissa* pyritään haakevan toiminnan tai opiskelijoihin kohdistettujen erityisjärjestelyjen avulla lisäämään osallistumista opintoihin. *Didaktisissa kokeiluissa* on pääasiallisena kiinnostuksen aiheena opetuksen sisältöjen, menetelmien, opetusjärjestelyjen ym. kehittäminen eri oppiaineissa.

Taulukko 2. Kansalaisopistokokeilujen aihepiirit

Rekrytointikokeilut tai vastaavat Kohderyhmä/oppiaine	13
— vuorotyöntekijät (peruskouluopinnot, opetusjärjestelyt yleensä)	4
— kansalaiskoulun päättäneet nuoret (peruskouluopinnot)	2
— lapset, nuoret ja aikuiset (taideaineet)	1
— vangit (peruskouluopinnot)	1
— ”vähiten koulutetut” (avoin korkeakoulu)	1
— lähiöasukkaat (yhdykskuntatyö)	1
— ”kyläläiset” (kylätoiminta)	1
— pohjakoulutustaan parantamaan halukkaat, kuten vaille keskiasteen koulutuspaikkaa jääneet tai työelämään pyrkivät (peruskouluopinnot)	1
— eläkeläiset (opetusjärjestelyt)	1
Didaktiset tai opetusjärjestelyjä koskevat kokeilut	22
Oppiaine/työtapa	
— taideaineet (musiikki, kuvataide, kudonta, näyttämötyö, luova toiminta)	7
— vieraat kielet (pienoiskielistudion käyttö, suggestopedinen opetusmenetelmä, Dodsonin kaksikielinen menetelmä, kirjallinen/suullinen kielitaito)	4
— yhteiskunnalliset ja kasvatustieteelliset aihepiirit	1
— monivälineopetus (peruskouluopinnot, avoin korkeakoulu)	4
— projektiopetus (perhekasvatus ja lähikulttuuriin tutustuminen)	2
— opintojen yhteissuunnittelu	1
— itseopiskelun ohjaus (kielet ja peruskouluaineet)	1
— avoimen korkeakoulun opetus (psykologia, sosiologia, erityispedagogiikka)	1
— aikuiskouluttajien täydennyskoulutus	1

Suorittujen kokeilujen aihepiirit

Edellä esitetyn jaottelun mukaisesti — muistaen kuitenkin varaukset ryhmittelyn vaikeudesta ja kokeilujen moniaineksisuudesta — taulukossa 2 on esitetty kokeilujen aihepiirit. Noin kolmasosa kokeiluista on ollut luonteeltaan rekrytointikokeiluja ja kaksi kolmasosaa didaktisia kokeiluja.

1970-luvulla suomalaisessa koulutuspolitiikassa alettiin korostaa koulutuksellista tasa-arvoa. Myös aikuiskasvatuksessa huomio kiintyi vähiten koulutusta saaneisiin ja heidän opinnolliseen aktivoimiseensa. Tämä heijastui myös kansalais- ja työväenopistojen kokeilutoiminnassa kiinnostuksena hakevaan toimintaan ja yleensä rekrytointikokeiluihin. Rekrytointikokeilut painottuivatkin erityisesti kokeilutoiminnan alkuvaiheessa, mutta niitä on kylä tehty myöhemminkin. Rekrytointivaiheen lisäksi kokeiluissa on selvitetty myös opintojen edistymistä, loppuunsaattamista ja tuloksia.

Rekrytointikokeiluista neljä on kohdistunut vuorotyöntekijöiden opiskelumahdollisuuksien parantamiseen, osallistuuhan tämä väestönosa tutkimusten mukaan keskimääräistä vähemmän kansalaisopisto-opintoihin. Muita kohderyhmiä ovat olleet esimerkiksi kansalaiskoulun päättäneet nuoret, eläkeläiset, lähiöasukkaat sekä vangit.

Didaktisissa kokeiluissa on usein ollut esillä taideaineiden opetuksen (musiikki, kuvataide, näyttämötyö) sekä vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Myös sellaiset työtavat kuin projektiopetus, opetuksen yhteissuunnittelu sekä kesäaikana tapahtuva opiskelijoiden itseopiskelun ohjaaminen ovat olleet kokeilujen kohteena. Monimuoto-opetusta, eli kansalaisopisto-opiskelun ja muiden aikuisopintomuotojen yhdistämistä on selvitetty neljässä eri kokeilussa. Kaikkiaan viidessä eri kokeilussa, joista osa rekrytointikokeiluja, on kiinnostuksen kohteena peruskouluaineiden opiskelu, avoimen korkeakoulun opiskelu puolestaan neljässä kokeilussa. Kolmessa taideaineiden kokeilussa on kohderyhmänä aikuisten ohella ollut myös alle 16-vuotiaat lapset ja nuoret.

4. Kokeilutoiminnan arviointi ja hyödyntäminen

Miten korkeatasoista kansalaisopistokokeilu sitten on ollut ja miten se on hyödyttänyt kansalais- ja työväenopistojen toiminnan kehittämistä?

On ilmeistä, että kaikki suoritetut kokeilut eivät ole täyttäneet edellä tieteellisyydelle ase-

tettuja vaatimuksia. Toisaalta myöskään aikuiskasvatustutkimus ei — niukoista resursseista johtuen — välttämättä ole kehittynyt niin hyvin, että se aina tarjoaisi vankkaa teoreettista pohjaa kokeilulle. Kokeilusuunnitelmien yleinen taso on kuitenkin alkuaikoihin verrattuna kohonnut. Nykyisin lähes kaikki kokeilut toteutetaan jonkinasteisessa yhteistyössä korkeakoulujen kanssa, virallisessa tai epävirallisessa. Useimmiten yhteistyö on järjestetty siten, että kokeiluun mahdollisesti liittyvän tutkimuksen suorittaja tai kokeiluraportin laatija työskentelee korkeakoulun palveluksessa tai sitten kokeilussa on konsultoivana asiantuntijana tällainen henkilö.

Kokeilun tavoitteena oleva valtakunnallinen merkittävyys tarkoittaa sitä, että kokeilun tuloksia pitää voida käyttää hyväksi ja soveltaa myös muissa kuin kokeilevassa opistossa, kokeilevan opiston toimintaan kokeilu yleensä suoraan hyödyttääkin.

Kokeilujen tulosten hyväksikäyttäminen ja soveltaminen edellyttää tietoa suoritetuista kokeiluista. Kouluhallituksella on julkaisusarja kansalais- ja työväenopistojen kokeiluraporttien julkaisemista varten. Tarkoituksena on jakaa tietoa kokeiluista popularisoidussa muodossa. Kokeiluraportit lähetetään tiedoksi mm. kaikille kansalais- ja työväenopistoille sekä aikuiskasvatusalan järjestöille ja viranomaisille.

Tähän mennessä on julkaistu kaikkiaan 18 raporttia yhteensä 19 kokeilusta. Raporteista 16 on suomenkielisiä ja kaksi ruotsinkielisiä.

Kovinkaan paljoa ei ole tietoa siitä, miten kokeilujen tuloksia todella käytetään hyväksi toiminnan tai opetuksen kehittämiseksi opistoissa. Viranomaiset eivät ole kokeilutoiminnan pohjalta antaneet uusia määräyksiä opistoille. Opistoilla puolestaan on melko pitkälle menevä vapaus toimintansa järjestämisessä. Siten kokeilutoiminnan tuloksena syntyneitä opetussuunnitelmia, opetusjärjestelymalleja ym. voidaan käyttää hyväksi, jos halutaan, joko sellaisenaan tai paikallisen sivistystarpeen mukaan muunnettuna.

Suomenkielisten opistojen kokeilut

Opisto	Kokeilu	Kouluhallituksen julkaisema raportti
1. Heinolan ko	Peruskouluaineiden opetukseen liittyvä hakeva toiminta (vuorotyöntekijät), syksy 1975	Kokeiluraportti 1/1976
2. Mikkelin ko	Peruskouluaineiden opetukseen liittyvä hakeva toiminta (kansalaiskoulun päättäneet nuoret), syksy 1975, sekä opiskelun seuranta 1975/76—1978/79	Kokeiluraportit 1/1976 ja 2/1980
3. Lohjan ko	Eläkeläisten opinto- ja harrastustoiminta, syyslukukausi 1975	Kokeiluraportti 1/1977
4. Espoon ko	Pienoiskielistudiolaitteiden soveltuvuus kansalais- ja työväenopistojen kielenopetukseen, syyslukukausi 1975	Kokeiluraportti 2/1977
5. Seinäjoen to	Opetuksen yhteissuunnittelu kansalais- ja työväenpisteissa, 1975	Kokeiluraportti 3/1977
6. Harjavallan ko	Kudonnanopetuskokeilu, 1975/76	Harjavallan kaupunki julkaisut raportin Kokeiluraportti 1/1979
7. Linnalan ko	Luova toiminta lasten ja eläkeläisten keskuudessa, syyslukukausi 1976	Kokeiluraportti 1/1979
8. Paltamon ko	Taideopetuskokeilu 1976/77	Kokeiluraportti 1/1980
9. Heinolan ko	Lyhytkurssikokeilu vuorotyöntekijöille, 1977/78	Kokeiluraportti 1/1980
10. Imatran to	C.J. Dodsonin kaksikielinen metodi vieraassa kielessä sekä ns. motivaatio- ja tietopaketin vaikutukset 1977/78—1980/81	
11. Viialan to	Perhekasvatuskokeilu, syyslukukausi 1977	Kokeiluraportti 1/1978
12. Valkeakosken to	Vuorotyöläisten vapaa-ajan opiskelumahdollisuuksien kehittämiskokeilu, 1977/78	Kokeiluraportti 1/1982
13. Pirkkalan ko ym.	Avoimen korkeakoulun opistokokeilu 1978/79. Vähemmän koulusta saaneiden henkilöiden hakeutuminen avoimen korkeakoulun yhteiskunnallisiin aineisiin	Kokeiluraportti 2/1979
14. Sonkajärven ko	Peruskouluaineiden opetus vankilassa, 1978/79	
15. Iisalmen ko	Kunnallispolitiikan monivälineopetuskokeilu, 1979/80	Kokeiluraportti 2/1981
16. Valkeakosken to	Opiskelijoiden itseopiskelun ohjaamiskokeilu, 1979	Kokeiluraportti 2/1984
17. Virkailijain ko	Kirjallista/suullista kielitaitoa painottavien työtapojen vaikutus oppimistuloksiin, 1979/80	Kokeiluraportti 1/1981
18. Helsingin kaupungin suom. to	Suggestopedisen opetuksen kokeilu ranskan kielen opetuksessa 1980/81	Kokeiluraportti 1/1983
19. Enon ko	Periodiopetuksen soveltuvuus viisivuorotyöntekijöille, syyslukukausi 1980	
20. Tervolan ko	Tervolan harrastajateatterikokeilu, syyslukukausi 1980	Kokeiluraportti 1/1984
21. Vantaan to	Luottamushenkilöiden hallintokuntakohtainen koulutus sekä kasvatustieteiden ja psykologian kunnallinen aikuiskoulutus, 1980/81—1982/83	
22. Jyväskylän ko	Pianonsoiton opetuksen järjestäminen 1980/81—1982/83	
23. Outokummun opisto	Yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentäminen 1980/81—1982/83	
24. Espoon to	Kuvataideaineiden taso-opetuskokeilu 1981—1984	
25. Kainulan ko	Kansalaisopisto yhdyskuntatyön tukena ja lähiöasukkaiden aktiivijoina 1981—83	Kokeiluraportti 3/1984
26. Laitilan-Pyhärannan ko	Yhdistetyn lähi- ja etäopetuksen kokeilu peruskoulun oppimäärän suorittamisessa 1982—1985	
27. Joensuun vapaaopisto	Aikuisopettajien täydennyskoulutuskokeilu 1982—1984	
28. Kauhavan-Härmän ko	Kansalaispiston mahdollisuudet kylätoiminnan organisointiin ja kehittämiseen 1984—85	
29. Laitilan-Pyhärannan ko	Televisio-opetuksen käyttö kansalaisopistossa 1984—85	
30. Nastolan ko	7—15-vuotiaiden lasten ja nuorten sekä aikuisten taidekasvatuskokeilu 1984—85	
31. Nummi-Pusulan ko	Pianon- ja viulunsoiton sekä musiikin teorian- ja säveltäminen opetuksen didaktinen kehittäminen 1984—86	

Ruotsinkielisten opistojen kokeilut

1. Jakobstads sv. ai	Intervjuer om distansundervisning, 1978	Försöksrapport 1979
2. Malax-Korsnäs mi	Aktiv närkultur	
3. Helsingfors stads sv. ai	Hinder för deltagande och studieavbrott inom oppen högskola — ett försök vid Helsingfors stads svenska arbetarintitut 1978—79	Försöksrapport 1981

Aikuiskasvatus valtion budjetissa ja koulutuskustannukset vapaassa sivistystyössä

Aikuiskasvatus valtion budjetissa

Valtion budjetin yleisperusteluissa on aikuiskoulutuksesta kirjoitettu entistä vähemmän. Perusteluissa todetaan vain lisäykseksi 3% ja sitten on muutama rivi työllisyyskoulutuksesta ja ammattikursseista.

Oheisiin taulukoihin on koottu opetusministeriön ja aikuiskoulutuksen määrärahojen kehitys viime vuosina. Aikuiskoulutuksen suhteellinen osuus sekä budjetin loppusummasta että

OPM:n pääluokan menoista näyttää alenevan, mutta koska työllisyyskoulutuksen koulutus- ja erityistuki siirrettiin 1984 työvoimaministeriön hallinnonalalle, niin pieneminen ei ole todellinen.

Kohdassa "muut" on ammatillisen kirjeopetuksen valtionapu 5,8 milj. suurimpana summana. Budjetin mukaan opintokeskuksiin ei voida palkata uutta valtionapuhenkilöstöä. Kansanopistoissa ja kansalais- ja työväenopistoissa voidaan tuntiopetusta muuttaa päätoimiseen opettajien hoidettavaksi opetuksen enimmäismäärän rajoissa.

Taulukko 1. Opetusministeriön hallinnonalan menojen kehitys valtion budjetissa 1982—85

	1982 milj.mk	1983 milj.mk	1984 milj.mk	1985 milj.mk
Budjetin loppusumma	65 000	72 100	84 480	92 927
— siitä OPM:n pääluokka	17 %	17 %	16 %	15,6%
— yleissivistävä opetus	4 500	5 000	5 584	5 831
— ammattiopetus	2 100	2 400	2 739	3 029
— korkeakouluopetus	1 400	1 700	1 790	2 044
— aikuiskoulutus	1 049	1 200	1 083	1 120
— aikuiskoulutus budjetin loppusummasta	1,6%	1,7%	1,3%	1,2%
— aikuiskoulutus OPM:n pääluokasta	9,5%	10 %	8 %	7,7%

Taulukko 2. Aikuiskoulutuksen määrärahojen jakaantuminen 1982—85

	1982 milj.mk	1983 milj.mk	1984 milj.mk	1985 milj.mk
Ammattikurssit	723	842	638	632
Yhteiskunnallinen sivistystyö			(+ 273)	(+ 372)
— kansanopistot	119	141	156	163
— kansalais- ja työväenopistot	168	200	227	259
— opintokeskukset	28	38	43	46
— sivistysjärjestöt	9	10	11	11
— muut	2	2	8	9
Yhteensä	1 049	1 233	1 083	1 120

Vapaan sivistystyön volyymi

Viime vuosina on tavallisesti vapaan sivistystyön toiminnan määrästä ilmoitettu osallistujamäärät ja niiden muutokset. Taulukko 3. opiskelijatilastosta voidaan havaita toiminnan

volyymin pysyneen viimeiset pari — kolme vuotta suunnilleen ennallaan. Pienoista kasvua on tapahtunut. Eniten on kasvanut luentojen kuulijakunta. Kuitenkin vertailtaessa eri organisaatioissa tapahtuvaa opiskelua on muistettava niiden erilaisuus, sillä esim. luento on tavallisesti vain yksittäinen kaksoisluento.

Taulukko 3. Vapaan sivistystyön opiskelijat 1981—84

Työvuosi	1981/82	1982/83	1983/84
Kansalais- ja työväenopistot	592 309	599 145	603 865
Kansanopistot			
— perusoppijaksot	6 761	6 944	6 898
— kurssit	31 922	32 509	33 221
Kalenterivuosi	1981	1982	1983
Opintokeskukset			
— kerhot	210 546	231 387	231 671
— kurssit	221 633	199 602	208 294
— ohjaajakoulutus	16 861	19 146	21 858
— luennot	92 926	140 452	204 497
Yhteensä	1 172 955	1 229 185	1 310 404

Vuoden 1983/84 osallistujamäärä noin 1,3 milj. ilmaisee käytännössä opintonsa aloittaneiden kokonaismäärän, mutta ei karsi keskeyttäneitä eikä poista päällekkäisyyttä. Tämä on tietysti puute, mikäli halutaan tietää, moniko kansalainen ylipäättään osallistuu vapaaseen sivistystyöhön.

Osallistujamäärän bruttolukujen mukaan on osallistujia suunnilleen yhtä paljon kansalais- ja työväenopistoissa kuin kaikissa opintokeskuksen työmuodoissa yhteensä ja kansanopistoissa opiskelien määrä on huomattavasti alle kahden muun. Tämä 1,3 milj. osallistujaa kuvaa sitä kattavuutta, mikä tällä toiminnalla on yhteiskunnassa verrattuna joihinkin muihin vapaa-ajan käyttömuotoihin. Esim. teatteri- ja oopperalippuja myytiin näytäntökautena 1980/81 noin 2,6 milj., kunnallisissa kirjastoissa oli vuonna 1983 lainaajia kaikkiaan noin 2 milj. ja taidemuseoiden kävijämäärä 1980 oli 1,3 milj.

Valtionapu ja opetustunti

Valtion ensi vuoden tulo- ja menoarvioesityksestä selviää, paljonko valtionapua on luv-

sa vapaan sivistystyön eri organisaatioille. Kun oletetaan toiminnan volyymin pysyvän suurin piirtein samalla tasolla kuin 1983/84, voidaan laskea suunnilleen, kuinka suuri on yhteiskunnan tuki yhtä opetustuntia kohti vuonna 1985. Valtiovallan kasvun rajoittamistoimet osaltaan pysyttänevät volyymit suunnilleen nykytasolla.

Opetustunnilla tarkoitetaan yhtä opettajan/kouluttajan tms. pitämään tuntia. Mittarina tämä on käyttökelpoisempi kuin osallistujamäärä, vaikkakin yhdelle opetustunnille osallistuu erilainen määrä opiskelijoita. Eräissä Pohjoismaissa onkin sivistystyötä tuettu nimenomaan opetustuntikohtaisilla valtionavulla. Yhteen opetustuntiin kohdistettu valtiontuki voidaan myös melko helposti muuttaa opiskelijatuntiin perustuvaksi arvioksi. Opiskelijatuntia pyrkii esim. UNESCO käyttämään kansainvälisten vertailujensa lähtökohtana.

Kansanopistojen opiskelijamäärät on muutettu *opiskelijaviikoiksi*, eli yhden opiskelijan viikon (vähintään 30 opetustuntia) kestäväksi opiskeluksi. Opintokerhojen opetusmäärä on saatu kertomalla kerhojen määrä 25 942 keskimääräisen yhden opintokerhon tuntimäärällä

Taulukko 4. Vapaan sivistystyön toiminnan volyymi ja valtionapu

	opiskelijaviikoja 1983/84	opetustunteja 1983/84	valtionapu 1985 milj.mk
Kansanopistot (89 kpl)	264 816	552 862	163
	opiskelijoita 1983/84		
Kansalais- ja työväenopistot (278 kpl)	603 865	1 877 999	259
	osallistujia 1983	opetust. 1983	
Opintokeskukset (10 kpl)			
— opintokerho	231 671	570 700	7,2
— kurssitoiminta	208 294	119 829	17,5
— ohjaajakoulutus	21 858	10 012	2,2
— luentotoiminta	204 497	7 506	1,2

(22). Opintokerhotunnit kuitenkin poikkeavat muista opetustunneista perusluonteensa vuoksi siten, että nämä tunnit eivät ole opettajajohdettuja ja kukin kerho saa valtionapua saman summan. Vuonna 1984 tavallinen opintokerho sai valtionapua 260 mk ja laajuutensa ja tasonsa perusteella korotettua valtionapua (450 mk) sai kerhoista noin 15% (vuoden 1983 tilaston mukaan).

Opetustuntien määrä on viime vuosina tullut tärkeäksi toiminnan volyymin mittariksi, sillä valtiovalta on ryhtynyt sen avulla säätelemään toiminnan kasvua. Kouluhallitus onkin vahvistanut jokaiselle kansalais- ja työväenopistolle valtionapuun oikeuttavien opetustuntien enimmäismäärän. Samalla tavalla on jokaisen opintokeskuksen eri työmuodolle, poissulkien opintokerhot, vahvistettu sekä opetustunti- että markkamääräinen valtionavun katto. Kansanopistojen opetuksen enimmäismäärä säädelään valtionapulakiin perustuvalla opetustuntien ja opiskelijaviikkojen kokonaismäärän suhteella.

Kansalais- ja työväenopistoissa annetaan opetusta noin kolme kertaa enemmän kuin kansanopistoissa tai opintokeskuksissa.

Valtionapu opetustuntia kohti

Kansanopistojen saama valtionapu yhtä opetustuntia kohti saadaan yksinkertaisella ja-

kolaskulla: jaetaan valtionapu (163 milj.mk) opetustuntien kokonaismäärällä. Osamääräksi tulee 294,8 mk. On huomattava, että tähän lukuun vaikuttaa opistojen internaattiluonne, eli rakennuksiin ja muun kuin opetushenkilöstön palkkaukseen tuleva valtionapu. Laskelmasta puuttuu opintotukilain perusteella kansanopiston opiskelijoille myönnetty valtion tuki.

Kansanopistojen tuloista on valtionavun osuus keskimäärin 55% ja opiskelumaksujen 30% ja loput 15% kerätään eri lähteistä.

Jakolaskun avulla saadaan kansalais- ja työväenopistojen yhden opetustuntin valtionavuksi 137,9 mk. Mutta opistothan ovat 89 prosenttisesti kunnallisia oppilaitoksia, joiden valtionavun ulkopuolelle jäävä osuus katetaan kuntien varoin. Onkin arvioitu, että opistojen tuloista 67% tulee valtiolta, 30% kunnilta ja noin 3% muualta. Suhteutettuna vuoden 1985 valtionapuun saadaan kuntien tueksi noin 61,7 milj. mk, jolloin yhteiskunnan tueksi yhtä opetustuntia kohti tulee 199,7 mk.

Opintokeskusten osalta on yhden opetustuntin valtionavun osuuden laskeminen ongelmallisempaa, sillä keskukset saavat valtionapua ensin yleismenoihinsa ja sitten erikseen kuhunkin työmuotoon. Seuraavassa taulukossa on jaettu opintokeskuksen yleisvaltionapu eri toimintamuotoihin myönnettävän valtionavun määrän suhteessa.

Taulukko 5. Opintokeskusten yleismenojen jako eri toimintamuotoihin

	valtionapu toiminta- muodoille	%	yleismenoihin tulevan valt. avun jako	toiminta- muodoille jyvitetty valtionapu
Opintokerho	7 250 000	26	4 639 000	11 889 000
Kurssitoiminta	17 500 000	62	11 063 300	28 563 300
Ohjaajakoulutus	2 200 000	8	1 427 500	3 627 500
Luentotoiminta	1 200 000	4	713 800	1 913 800
Yhteensä	28 150 000	100	17 843 600	45 993 600 mk
Yleismenot	17 844 000			
Valtionapu yht.	45 994 000			mk

Kun jyvitetty valtionapu jaetaan taulukossa 2. esitetyillä eri toimintamuotojen opetustuntimäärillä, saadaan että opintokerhotuntia valtio tukee 20,8, kurssituntia 238,4, opinto-ohjaajakoulutuksen tuntia 362,3 ja luentotuntia 254,9 markalla. Selvästi kalleimmaksi nousee opinto-ohjaajakoulutus sille myönnettävän valtionavun erityisehtojen vuoksi, sillä valtion-

apu mahdollistaa myös opiskelijoiden matka- ja majoituskustannusten korvaamisen. Edelleen halvimpana työmuotona on kerhotoiminta.

Opintokeskusten tuloista arvioidaan valtionavun kattavan 74%, opiskelijamaksujen 16% ja loput tulee hajanaisesti muista lähteistä.

Yhteenveto

Joku voisi ehkä laskelmien pohjalta leimata vapaan sivistystyön eräät toimintamuodot tai mahdollisesti koko vapaan sivistystyön liian kalliiksi yhteiskunnalle. Jotta näin voitaisiin väittää, tulisi vapaan sivistystyön menoja verrata esim. kouluopetuksen kuluihin. Valitettavasti tämän kirjoittajalla ei ollut näitä tietoja käytössään. Ehkäpä joku toinen tuntee paremmin tämän koulutusjärjestelmämme osan ja voisi tehdä tällaisen vertailun.

Taulukko 6. Vapaan sivistystyön organisaatioiden saama yhteiskunnan tuki opetustuntia kohti

	tuki mk/opetustunti
Organisaatio	
Kansanopisto	295
Kansalais- ja työväenopisto	200
Opintokeskus	
— opinto-ohjaajak.	362
— luentotunti	255
— kurssitunti	238
— kerhotunti	21

Mielestäni tämä taulukko joka tapauksessa osoittaa, mihin päädytään kun varsinaisen opetustunnin oheistoimia tuetaan menoperusteisesti, monasti harkinnanvaraisten kriteerien pohjalta. Opettajan saama palkka keskimäärin lienee 80—90 mk tunnilta mahdollisine matkakustannuksineen. Erot eri organisaatioiden välillä ovat mielestäni melko pieniä, kun taas tuntia kohti lasketun valtionavun suuruus yllätti minut.

Lopuksi lainaan varoitukseksi aikuiskoulutuskomitean II osamietintöä sivuilta 35 ja 36 kohdasta ”Taloudellinen vaatimus”.

— Toiminnan taloudellisuus — käytettyjen resurssien hyötysuhde — on otettava huomi-

oon, kun vertaillaan erilaisten organisaatio- ja koulutusmuotojen, työtapojen ja muiden toimintamallien käyttö- ja kehittämismahdollisuuksia. Eri organisaatio- ja koulutusmuotojen käyttömahdollisuuksia vertailtaessa ei päätteliä kuitenkaan saa tehdä pelkästään jäykästi yhdenmukaisten ja yksinkertaistettujen kustannuskriteerien eikä yleensäkin vain taloudellisuusvertailujen perusteella. On kyettävä arvioimaan myös kunkin organisaatiomuodon erityisluonne ja toimintaedellytykset. Jokin koulutuslohko esim. vaatii kalliimpaa välineistöä kuin toinen. Jollakin työmuodolla taas voi olla sellaisia kasvatuksellisia erityisuuksia, joita on vaikea osoittaa täsmällisenä hyötynä.

— Yksipuolinen, kokonaisnäkemyksestä irtautuva taloudellisuuden arviointi johtaa erityisesti kahdenlaisiin harhoihin. Ensinnäkin hyödyn käsitteen tulkitseminen on koulutuksen tuotoksia käsiteltäessä vaikeaa; hyötyä ei pidä käsittää näkyväksi ja tarkasti osoitettavaksi, kvantifioitavaksi aineelliseksi hyödyksi. Toiseksi koulutusta ei pidä arvioida ahtaasti ja yksipuolisesti työvoiman kysynnän perusteella, jolloin kaikki työmarkkinoiden kysynnän tietyinä ajankohtana ylittävä koulutus olisi epätaloudellista.

Lähteet

Valtion tulo- ja menoarvioesitys 1985. Helsinki 1984. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/1984. Kouluhallitus,

Vapaan sivistystyön osasto, Tilastotietoja kansanopistoista, kansalais- ja työväenopistoista ja musiikkioppilaitoksista 1983—1984 sekä opintokeskuksista, urheiluopistoista ja yleisistä kirjastoista vuonna 1983.

Matti Peltonen, Aikuiskoulutuksen kustannukset. Kulttuuri- ja vapaa-aikatoimen valtionosuustyöryhmän muistio. Helsinki 1984.

Kulttuuritilasto 1981, Tilastokeskus, Tilastollisia tiedonantoja Nro 73.

Aikuiskasvatuksen muutospaineet Unkarissa ja Suomessa

Syyskuun lopussa 1984 järjestettiin ensimmäinen suomalais-unkarilainen aikuiskasvatussymposium Sopronissa, Länsi-Unkarissa. Suomalaisia osanottajia oli yhdeksäntoista ja unkarilaisia runsaat kolmekymmentä. Kolmi-päiväisessä symposiumissa kuultiin alustukset Suomen ja Unkarin aikuiskasvatuksen nykytilasta, ongelmista ja tulevaisuudesta sekä lisäksi aikuiskasvatuksen suhteesta kulttuuriin ja televisioon. Päivien aikana pystyttiin ainoastaan hajanaisesti käsittelemään aikuiskasvatuksen kokonaisuutta ja pääsemään yhteisen keskustelun alkuun, jota on tarkoitus syventää Suomessa neljän vuoden kuluttua järjestettävässä vastaavassa symposiumissa.

Unkarin aikuiskasvatuksesta on mm. Jukka Tuomisto laatinut yleisesityksen (Aikuiskasvatus 1/1984), siksi en tässä katsauksessa pyrikään referoimaan seminaarin antia tavoitteena kokonaisuuden aikaansaaminen, vaan nostan esiin muutamia aiheita, joita symposiumissa käsiteltiin ja jotka tuntuvat kiinnostavilta. Symposiumin aihepiirin moninaisuudesta kukin osallistuja luonnollisesti omaksui omiin lähtökohtiinsa läheisesti liittyvät asiat, ja siksi tämä raportti onkin subjektiivinen yhteenveto niistä ajatuksista, jotka Unkarin matka herätti.

Yhteiskunnallinen muutos

Aikuiskasvatusjärjestelmien erilaisuus Suomessa ja Unkarissa johtuu luonnollisesti erilaisista yhteiskunnista, kulttuurien välisistä eroista, erilaisesta aikuiskasvatuserinteestä jne.

Vaikka saimme symposiumissa paljon tietoa unkarilaisen aikuiskasvatuksen määrästä ja laadusta, jäi kuitenkin epäselväksi, kuten yleensäkin jää, toiminnan todellinen luonne ja sen merkitys sekä oppisisältöjen ja opetustapahtuman todellisuus. Usein tällaisen opintomatkan jälkeen jää kysymään sitä, miten yksittäinen aikuisopiskelija kokee opetustilanteen

ja miten aikuiskasvatus liittyy hänen elämäntodellisuuteensa sekä myös sitä, millaisena yhteiskunnan valtaapitävät näkevät aikuiskasvatuksen. Vaikka erot aikuiskasvatusjärjestelmien rakenteessa ovatkin selvät, nousi symposiumissa keskeiseksi aihepiiriksi molemmissa maissa tapahtuva nopea ja yhä nopeutuva yhteiskunnallinen muutos ja aikuiskasvatuksen asema ja tehtävät muuttavassa tilanteessa.

Erityisen suuria muutokset tulevat olemaan työelämässä ja nämä aiheuttavat uusia haasteita aikuiskasvatukselle. Ennusteiden mukaan työn luonne tulee muuttumaan merkittävästi ja samalla vaikeutuu myös työprosessien kokonaisuusien hallitseminen. Muutosprosessin hallitsemisen ongelmassa on kaksi ääripäätä; toinen on työntekijän oma subjektiivinen todellisuus ja työn merkitys siinä, ja toinen on työn oma objektiivinen todellisuus. Erityisesti koulutusta suunnittelevien viranomaisten todettiin olevan vaikeassa tilanteessa, sillä heiltä usein puuttuu tietoa työn muutoksesta sekä myös laajempaa perspektiiviä tulevaisuudesta.

On ennustettu, että tulevaisuudessa yhä useammat työskentelevät tietoon ja informaatioon liittyvissä ammateissa, ja samanaikaisesti kovenee kilpailu kovan ja pehmeän tuotantotavan välillä. Siksi yhteiskunnan päättäjillä tulee olemaan yhä suurempi vastuu tulevan kehityksen suunnasta, jotta eivät pelkät materialistiset tuotantovoimat ja sattuma veisi meitä sellaiseen tulevaisuuteen, jota kukaan ei halua.

Aikuiskasvatusorganisaatiot muuttuvissa olosuhteissa

Analysoitaessa nykyisten aikuiskasvatusorganisaatioiden toimintaa, jouduttiin toteamaan niiden rakenteet niin jäähmettyneiksi, että ne eivät pysty joustavasti reagoimaan muuttuvissa tilanteissa, esim. lyhentyneen työajan tarjoamia mahdollisuuksia kykeni käyttämään

hyödykseen ainoastaan kaupallinen viihde-kulttuuri. Ajanvietteellisuuden on ollut helpo laajentaa toimintaansa, sillä sivistysorganisaatiot ovat olleet voimattomia ja jäykkiä muuttuvassa maailmassa sekä virallinen kulttuuripolitiikka on ollut liian korkealentoista, joskus pateettistakin, josta konkreettinen toiminta on ollut kaukana.

Unkarilaiset totesivat aikuiskasvatuksen olevan osa virallista kulttuuripolitiikkaa, mutta sen edistämiseen ei ole panostettu samalla tavalla kuin koulun, taiteen ja tieteen. Samalla tavalla kuin Suomessa aikuiskoulutuskomitean II osamietinnön jälkeen jäätiin odottamaan jotain suurta Unkarissakin uskottiin, että uusi vuosina 1974—76 säädetty lainsäädäntö antaisi riittävät taloudelliset edellytykset aikuiskasvatuksen kehittämiseksi. Mutta näin ei käynyt.

Unkarilaiset aikuiskasvattajat suhtautuivat viihteen ilmiöihin vakavammin kuin suomalaiset. He pohtivat vakavasti vastuutaan niistä ihmisistä, jotka jatkuvasti haluavat lisätä vapaa-aikaa ja vapaa-ajan täyttävää viihdettä. He myös näkivät, että jatkuvasta viihteen parissa elämisestä seuraa haluttomuus päästä siitä irti. Ylikansallisen massavihteen nähtiin uhkaavan pieniä omaleimaisia kulttuuripiirejä. Meilläkin on havaittavissa merkkejä keskustelun viriämisestä TV:n vaikutuksista ihmisen persoonallisuuteen.

Unkarilaiseen aikuisopetusperinteeseen liittyy ns. opetuksellinen viihde, johon meillä oikeaoppiset aikuiskasvattajat ovat suhtautuneet kielteisesti. Tämä asennoituminen tulee ilmeisesti meillä muuttamaan esim. suggestiopohjaisen opetuksen leviämisen myötä.

Tarjontateoria

Suomalaisen aikuiskasvatuksen lähtökohtana pidetään aikuisopiskelijoiden opiskelutarpeiden tyydyttämistä ts. on olemassa kysyntää, jota sitten eri organisaatiot tyydyttävät. Unkarilainen aikuiskasvatus on vielä pitkään 1970-luvulle asti noudattanut tarjontaperiaatetta, jonka mukaan eri aikuiskasvatustarpeiden opetustarjonta on melko keskitetysti ja byrokraattisesti johdettu. Ilmeisesti tämä malli ei enää toiminut ja siksi annettiin laitoksille mahdollisuus reagoida ihmisten omiin spontaaneihin tarpeisiin joustavammin kuin ennen. Seurauksena on kuitenkin ollut myös meille suomalaisille tutun ongelman voimistuminen: paremmin koulutettujen suurempi opiskeluaktiivisuus verrattuna heikommin koulutettujen aktiivisuuteen.

Unkarissa on ilmeisesti lisääntymässä myös pienryhmädynamiikan entistä suurempi hyväksikäyttäminen aikuisopetuksessa samalla, kun ollaan luopumassa opettajakeskisestä opetustavasta ja siirtymässä käyttämään entistä enemmän ongelmakeskeisiä opiskelutapoja. Suomalaisen opintokerhollin mukaisesti Unkarissa ollaan lisäämässä erilaisten pienryh- teistöjen omaehtoista opiskeluaktiiviteettia. Tällöin jo olemassa olevaa pienryh- teistöä ja ryhmää autetaan kehittymään opiskeluryhmäksi yhteisön toiminnan tarkoituksen pohjalta. Laajempaan tarkoitukseen on aluksi yhteisön käytännön ongelmien ratkaiseminen ja sitten laajempien ongelmien havaitseminen ja poistaminen nostamalla toiminnan yleisyys-/teoreettisuustasoa. Unkarin aikuiskasvatuksen kehittämisen strategiaksi on ilmeisesti kiteytymässä yksittäisten oppilaitosten toimintavapauden lisääminen ja itseohjautuvien pienryhmien toiminnan hyväksikäyttö. Samalla korostetaan myös toiminnan laadun kehittäistä. Keinona on aikuiskasvattajien ammattitaidon kehittäminen ja ammatti-identiteetin vahvistaminen.

Eräitä kehityspiirteitä

Television käyttö aikuisopetuksessa on Unkarissa laajempaa kuin Suomessa ja siellä on myös mahdollisuus kokeiluihin. Mm. viime vuosikymmenen lopulla Unkarin radio ja televisio yrittivät yhteistoimin tarjota peruskoulun opiskelumahdollisuuden niille, jotka eivät olleet sitä käyneet. Huolellisesta suunnittelusta huolimatta tällä yleissivistyksen laajentamisyrittäyksellä ei ollut toivottua menestystä.

Menestys on puolestaan ollut erilaisia kasvatustilanteita käsittelevä ohjelmasarjalla Perheen piiri, jota lähetetään kuukausittain parhaaseen katselu-aikaan. Ohjelmaan kuuluu lyhyt kasvatusongelmatilanteen esittely ja asiantuntijoiden keskustelu ongelmasta, sen syistä ja seurauksista sekä erilaisista ratkaisumahdollisuuksista. Tämän sarjan myötä on syntynyt kerhoja, joissa keskustellaan ohjelmasta ja kasvatukseen liittyvistä ongelmista yleensä. Suomessa ei TV:n aikuisopetus ole saanut aikaa samanlaista kansanliikettä.

Koulutuksen joustavuutta kuvaa mm. se, että korkeakoulujen opiskelijamäärästä on vain 55% normaaleja päiväopiskelijoita ja loput kirje- ja iltaopiskelijoita. Myös koulujärjestelmän oppilaitoksissa on runsaasti iltaopiskelua ja kirjeitse tapahtuvaa etäopiskelua.

Unkarissa yhteiskunnallinen vallankäyttö ei ole ilmeisesti ollut samalla tavalla oikeaoppista ja jäykkää kuin yleensä sosialistisissa maissa.

Aikuiskasvatus vastakkain itsensä kanssa

Aina 1960-luvulle asti aikuiskasvatuksella tarkoitettiin lähinnä kansanopistojen, kansalais- ja työväenopistojen sekä kansalaisjärjestöjen toteuttamaa ja valtion resurssioimaa vapaata sivistystyötä. Tällä hetkellä järjestelmä tavoittaa periaatteessa jokaisen aikuisen suomalaisen. Sen piiriin hakeutuukin vapaaehtoisesti joka vuosi noin miljoona aikuisopiskelijaa.

1960-luvun loppupuolella ammatillinen aikuiskoulutus alkoi vauhdilla lisääntyä. Jo muutaman vuoden kuluttua valtio resurssoi täydennys-, jatko- ja uudelleen koulutusta sekä työllisyyskoulutusta moninkertaisesti vapaaseen sivistystyöhön verrattuna. 1980-luvulla, aikuiskoulutuksen kehittämisen vuosikymmenellä vapaa sivistystyö on jäämässä yhä selvemmin ammatillisen aikuiskoulutuksen jalkoihin. Päämääränä on ollut luoda suuri ja mahtava aikuiskoulutuksen kokonaisjärjestelmä. Kehittämissuunnitelmat on tehty korostetusti ammatillisen aikuiskoulutuksen näkökulmasta. Niinpä valtion kansansivistyslautakunta on lakkautettu ja tilalle asetetaan aikuiskoulutuksen neuvottelukunta, jossa on "tasapuolisesti" edustettuna niin ammatillinen kuin yleissivistäväkin aikuiskoulutus. Samanaikaisesti on kaavailtu aikuiskoulutuksen mitoitusperusteita, joissa vapaan sivistystyönkin resurssointi rinnastetaan oppivelvollisuus- ja velvoiteperusteiseen koulutukseen.

Mutta ovatko 1960-luvun koulutusoptimismiin, jatkuvan taloudellisen kasvun odotuksiin ja tieteellistekniseen kehitysköön perustuvat kokonaissuunnitelmamallit sittenkään oikeita?

Aikuiskasvatuksen dualismi

Humanisti on yleensä saanut väistyä tuotantoteknologiaan perustuvien koulutusratkaisujen tieltä. Tämä on ollut yleinen kehityssuunta koko koulutusjärjestelmää ajatellen. Aikuiskasvatuksessakin asetuu vastakkain yleissivistävä ja ammatillinen aikuiskoulutus — mutta mistä lähtökohdista?

Aikuiskasvatuksen dualismin perusteli alan teoreetikko ja ideologi Zachris Castren 1920-luvulla. Hänen mukaansa kansansivistystyöhön ei voinut kuulua ammattisivistys. Sivistystyön sisällön hän määritteli suhteessa liberalistiseen oikeuskäsitykseen ja poliittiseen demokratiaan. Siten vapaan kansansivistystyön sisällöksi tuli kansalaiskasvatus, johon kuuluu kansalaiselämässä tarvittavien tietojen ja taitojen opiskelu mutta myös syvä humanistinen perusvire — hyväksi ihmiseksi kasvaminen.

Kaksijakoisuus leimaa myös aikuiskasvatuksen pedagogiikkaa. Raja lapsipedagogiikkaan on jyrkkä. Castrenin mukaan vain aikuiset kykenevät yhteiskunnalliseen oppimiseen, valtiollisten ja taloudellisten aineiden hallintaan. Nykyiset kognitiiviseen psykologiaan perustuvat ja monet muut oppimisteoriat eivät kuitenkaan vedä jyrkkää rajaa lasten ja aikuisten välille. Jokainen kantaa mukanaan lapsuusajan oppimiskokemusta. Kyky oppimiseen luodaan jo lapsena ja nuorena. Aikuispedagogiikka on myös korostetun yksilökeskeistä. Vaikka sosiaalisen taustan ja yhteisöarvojen merkitys tunnustetaan, on sivistystyön yhteisökasvatus antanut odottaa itseään. Pikemminkin yk-

Minulle jäi sellainen vaikutelma, että kasvatuksen ja opetuksen alueella on voitu toimia melko joustavasti ja pyrkiä löytämään toimivimmat, muodot opetuksen järjestämiseksi.

Eri ikäisille tarkoitetut opetus- ja kulttuuripalvelut on pyritty järjestämään mm. kulttuuritalojen puitteissa helposti ja tarkoituksenmu-

kaisesti saavutettaviksi. Ehkä meillä Suomessa olisi aika irtaantua hyvää tarkoittavista periaatepäätöksistä ja organisaatiolähtöisestä oikeaoppisuudesta sekä sallia erilaisuutta ja antaa mahdollisuuksia ennakkoluulottomille kokeiluille.

silö on irroitettu taustastaan kuin kasvatettu yhteisön jäsenenä.

Castren veti sivistystyön vapauden rajaa valtion suuntaan. Valtion tulee rahoittaa sivistystyötä mutta taata sille toimintavapaus, autonomia. Näin yksilö on vapaa valitsemaan sivistykseksi määritellyn tieto-taitojoukon sisällöstä. Mutta nämä sisällöt määräytyvät hänen ulkopuoleltaan, eräänlaisen yleisen tarpeen ja edun perustalta. Vapaan sivistystyön subjektiksi nousee, ei yksilö vaan valtio.

Sivistystyön poliittisuus

Alkuperäinen liberalistinen kansanvalistus nojasi suuriin valistusaatteisiin; vapauden, veljeyden ja tasa-arvoisuuden periaatteisiin, uskoon ihmisen järkeen ja kykyyn ratkaista yhteiskunnan ongelmat tieteen ja edistyksen avulla. Kansallisuusaatteen läpikäynnä valistustyö oli tärkeimpiä henkisiä muutostekijöitä 1800-luvun sääty-yhteiskunnan kumoamisesta. Se oli syvästi poliittista ja vallankumouksellista.

Kansallisvaltion perustamisen myötä kansansivistystyö sai apologeettisen luonteen, laillista yhteiskuntajärjestystä puolustavan ja luokkavastakohtaisuuksia tasoittavan merkityksen. Sen tarkoituksenmukaisuus ja yhteiskunnan tuki perusteltiin vuosikymmeniä yleisivistävien kansalaistietojen ja -taitojen tarpeella.

Kansalaiskasvatus siirtyi kuitenkin vähitellen varsinaiselle koulujärjestelmälle. Sivistystyön instituutio alkoi muuntua ja ohjautua markkinamekanismin mukaan: henkisten ja käytännöllisten harrastusten tavarataloista tarjotaan jokaiselle kysyvälle jotakin vapaa-ajan kulutukseksi. Alkuperäinen poliittisuus on muuttunut valtiolliseksi neutraalisuudeksi; värittömyydeksi, hajuttomuudeksi ja mauttomuudeksi ainakin yhteiskunnallisten aineiden osalta.

Koulutuksen marginaaliorganisaatio?

Huolimatta vahvasta institutionaalisesta asemasta vapaa sivistystyö ei ole kyennyt vastaamaan koulutusteknologian haasteeseen. Perinteisen argumentaation tilsyessä on sivistystyöhön alettu suhtautua valtion taholta koulutuksen marginaaliorganisaationa, jolla ei ole itsenäistä sivistystehtävää. Varoittava esimerkki arvostuksesta löytyy hyvinvointivaltio Norjasta, jossa sivistystyön valtionosuus on laskenut seurauksella, että henkilöstön määrä on pudotettu puoleen verrattuna Høyre-hallitusta

edeltäneeseen aikaan. Vastaavan mahdollisuuden antaa Suomessa valtionvarainministeriön kaavailema suoriteperusteinen valtionosuusjärjestelmä, joka perustuu yhtäällä opetustuntien ja toisaalla osallistujien määrään. Vapaaehtoiseen osallistumiseen perustuvaa sivistystyötä on kuitenkin kyseenalaista mitoittaa muun koulutuksen tapaan. Lisäksi määrällinen suoritekriteeri voisi johtaa tunti- ja osallistujamäärien keinotekoiseen lisäämiseen. Opetuksen suunnittelua ohjaisivat helposti muodikkaat ja suosittu aihevalinnat sekä ”tähtiluennoitsijat” pitkäjänteisen laadullisen kehittämisen kustannuksella. Valtionvarainministeriölle järjestelmä tarjoaa ”kustannussäästöruuvien”, koska se viime kädessä määrittäisi suoritteen hinnan ja perustaisi aina arvionsa aikaisempien vuosien määrälliseen kehitykseen.

Voiko sivistystyö radikalisoitua?

Kestävintä vapaassa sivistystyössä on ollut sen kyky toimia liberalismien perusajatuksen mukaisesti — sosiaalisen nousun väylänä. Moni koulutusjärjestelmän ulkopuolelle jäänyt on sen kautta saanut mahdollisuutensa. Kuitenkin koulutuksellinen hyväosaisuus on kertaantunut: opiskelemaan oppineet ovat opiskelleet ja vähäosaiset ovat karsineet itse itsensä sivistystyön piiristä.

Koulutus ei enää tarjoa itsestäänselvää sosiaalista nousua vaan jopa työttömyyden. Samanaikaisesti automaatioteknologia vanhentaa työelämässä mukanaolevien koulutuksen. Toisaalta aineellinenkaan hyvinvointi ei näytä takaavan ihmisten tyytyväisyyttä. Henkinen kokeminen, sosiaalinen ja esteettinen eläytyminen ohjautuu yhä enemmän vapaa-ajan kulutusmarkkinoiden ehdoin. Monet kääntävät systeemille selkänsä vetäytyen yksityisyyteen, toisina jättelun tai keinotekoisien materiaalien ja psyykkisten kiihokkeiden varaan. Hyvinvointi-ihminen vieraantuu, liberalistisen ideologian merkitys ohenee.

Henkisen vapauden kokemus on luonteeltaan poliittista: kykyä päättää omista ja yhteisistä asioista. Mutta se ei ole kahden — valtion ja kansalaisen — kauppa. Väliin asettuu yhteisöjen taso, joka voi ehkäistä vieraantumista. Yhteiskunnan kehittyminen näyttäytyy monisubjektisena autonomisten yhteisöjen vuorovaikutuksena. Näin vaatimukseksi asettuu yhden subjektin, valtion kautta pakotetusta kokonais- ja alamaisajattelusta luopuminen.

Yhteiskunnan consensus asettuu toiseen va-

Kirjallisuutta

Radio ja televisio aikuisopetuksessa, toim. Kristiina Koskikluoma, Yleisradio, Opetusohjelmat

Yleisradion toimiluvassa on vahvistettu ohjelmatoiminnan johtavaksi periaatteeksi kansansivistyksellisyys! Yleisradion aikuisopetusjaoston toimeksiannosta on seitsemänjäseninen työryhmä laatinut oppaan ohjelmien aikuisopetuksen käytöstä. Oppaassa todetaan optimistisesti, että kansansivistyksellisyys tulee esille lähes kaikessa (?) Yleisradion ohjelmatuotannossa, mutta se korostuu siinä, että yhtiössä toimii opetusohjelmaosasto.

Oppaassa korostetaan *monimuoto-opetusta* (tai monivälineopetusta), jolla tarkoitetaan esim. pienryhmä- ja yksinopiskelun, lyhytkurssitoiminnan sekä radio/televisio-ohjelmien yhdistettyjä käyttömahdollisuuksia. Toinen painopiste oppaassa on: *ryhmäopiskelu*. Opintoryhmällä opas tarkoittaa kansalais- ja työväenopiston opintopiirejä, opintokeskusten opintokerhoja ja kansanopistojen opintoryhmiä ym. enemmän ja vähemmän säännöllisesti (?) kokoontuvia opiskeluryhmiä.

Oppaassa on kahdeksan lukua. Tekijöiden mukaan kolme ensimmäistä lukua on verryttelyä ennen varsinaista asiaa. Kokemattomalle opintoryhmän vetäjälle tarjotaan "verryttelynä" tietoa Yleisradion aikuisopetusohjelmatarjonnasta ja ohjelmien synnystä, radion ja television mahdollisuuksista opetuksessa ja opiskelussa sekä aikuisten oppimisesta ja opintoryhmän toiminnasta.

Neljännessä luvussa käydään käsiksi itse opiskeluun ja sen suunnitteluun. Lähtökohtana tekijöillä on ajatus, että myös opiskelutoiminnassa pätee sanonta: hyvin suunniteltu on puoliksi tehty. Viidennessä luvussa esitellään aikuisopetusohjelmien jako kolmeen ryhmään ohjelmien oppinnollisuuden mukaan: viirikeohjelmat sekä väljä- ja kiinteätavoitteiset ohjelmat. Luvussa annetaan myös ohjeita kunkintyyppisten ohjelmien opiskelusta ja ohjelmaesimerkkien valossa osoitetaan käytännössä, kuinka opiskelu eri ohjelmatyypeissä etenee.

Kuudennessa luvussa käsitellään kieliohjelmiä: esitellään ohjelmatarjontaa ja ohjataan erityyppisten ohjel-

mien käytössä. Muidenkin kuin kieltenopettajien tutustumista luvussa esitettyihin asioihin suositellaan, sillä luvun vihjeet soveltuvat muidenkin aineiden opetukseen.

Seitsemännessä luvussa annetaan tietoja ohjelmanauhoitteiden hankkimisesta. Nauhoittaa voi myös itse. Merkittävä tieto on 15.6.1984 alkaen voimaan tullut tekijänoikeuslain muutos, jonka perusteella radio-ohjelmien lisäksi myös televisio-ohjelmien suora nauhoittaminen opetus- ja tutkimustarkoituksiin on sallittua. Kahdeksannessa luvussa annetaan ohjelmia itse nauhoittaville ohjeita nauhureiden käytöstä.

Oppaan hyvistä puolista voi ensiksi todeta sen, että sille on todellista tarvetta käytännön aikuiskasvatuskentällä. Vastaavaa suomenkielistä opasta ei ainakaan minulle ole eteen sattunut. Oikeaan osuneelta on pidettävä tekijöiden ratkaisua suunnitella opas ryhmäopiskelukäyttöön: pienryhmähän ovat aikuisopiskelun keskeisiä toteuttamismuotoja. Ja toisaalta juuri sähköisten viestintävälineiden privatisoimistendenssi huomioonottaen ryhmäopiskelullinen tarkastelukulma on

loon; ei vain vahvojen intressiryhmien yksimielisyytenä vaan myös dialogina yhteiskunnallisten vähemmistöjen ja muutosvoimien kanssa. Kaikkia sosiaalisia instituutioita leikkaavat talouden, politiikan, hallinnon, ekologian ja ihmissuhteiden ristiriidat ovat ilmausta murtaa valtiollisen consensuspolitiikan betoni, joka raskaana lepää ihmisten autonomiapyrkimysten yllä. Koko arvojärjestelmämme on muutoksessa. Yhteiskunnallinen muutos on ennen kaikkea sivistyskysymys.

Ilman tiettyä radikalismia vapaa sivistystyö jää vapaa-ajan laitokseksi, jossa harrastetaan mukavia harrasteita ja yhteiskunnallista terapiaa sekä opitaan muuten hyödyllisiä asioita — hyvä niinkin mutta kovin loistava tulevai-

suuskuva se ei ole.

Aikuisen oikeus oppimiseen on oikeutta vaihtaa oppimisen sisältöön ja tapaan. Tästä näkökulmasta on samantekevää, oppiiko hän yleis- vai ammatillisivistäviä aineita. Oppimisen välttämättömyyden ja mielekkyyden määrittää itse todellisuus, sen sosiaaliset ja taloudelliset realiteetit. Aikuinen on tekemisensä subjekti, jota ohjaavat henkilökohtaiset valinnat ja toiminta. Olennaista järjestelmätasolla on vapaan sivistystyön toimintaperiaate. Säilyykö osallistuminen vapaaehtoisella perustalla? Onko poliittinen yhteiskuntamme siinä määrin sivistysvaltio, että se ohjaa sivistystyöhön riittävästi materiaalisia edellytyksiä? Henkiset resurssit ovat sivistystyön itsensä varassa.

rittäin perusteltua.

Hyvänä puolena pidän myös sitä, että oppaassa ei pelätä tuoda esiin niitä ongelmia, joita radion ja television käyttöön yleisesti liittyy. Esimerkiksi kuinka paljon me käytämme radiota äänitapettina tai televisiota seurustelun peitteenä. Tai kuinka Kanadassa tehdyn tutkimuksen mukaan 50 % väestöstä ei ole kiinnostunut aikuisopiskelusta, eikä siis myöskään television käytöstä opiskelun välineenä. Ja kuitenkin tämä väestön osa katsoo televisiota paljon — siis vain viihteeksi. Myös tämä kanadalainen tutkimus osoittaa, että ne, joilla on korkea koulutustausta, hyödyntävät radio- ja televisio-opetusta laajimmin. Vielä yhtenä oppaassa esille tuoduista ongelmista voisi mainita perinteiseen radio- ja televisio-opetusohjelmien käyttöön liittyvän opettaja-oppilas-kommunikaation yhden-suuntaisuuden.

Mielenkiintoisen kehityksen opetusohjelmien tarkasteluun tarjoaa kolmijako: virikeohjelmat sekä väljä- ja kiinteätaivoitteiset ohjelmat. Virikeohjelmat voimivat opintojen avauksena tai välittävät elämyksellistä tietoa radio- ja televisio-kerronnan eri keinoin. Tällaisten ohjelmien tarkoituksena on saattaa alulle pohdinta tai keskustelu ja antaa täydentäviä näkökulmia jo esitettyyn aihepiiriin. Väljätaivoitteiset ohjelmat käsittelevät jotakin aihekokonaisuutta eri näkökulmista. Ne muodostavat selvän ohjelmasarjan, mutta oppimistulosta ei voida kovin täsmällisesti määrittellä. Kiinteätaivoitteiset ohjelmat kokoavat opintokokonaisuuden, jonka huolellinen

seuraaminen yhdessä ohjelmaan liittyvien kirjallisten opintomateriaalien ja harjoitusten kanssa johtaa kohti ennalta määrättyä tavoitetta. Kiinteätaivoitteisille ohjelmille on oleellista juuri tarkoin määritetty tavoite.

Ongelmaksi jäi mieleen, mitä tarkalleen ottaen opas tarkoittaa puhuessaan virikeohjelmista. Erityisesti se näkemys, jossa painotetaan että virikeohjelmista ei ole opinto toiminnan selkärangaksi, herättää kysymyksen: eikö missään olosuhteissa ja missään ryhmässä? Toisaalta sanotaan kuitenkin: pelkkänä viihteenä ei virikeohjelmaa voi pitää. — Eikö esim. kuunnelmat voi muodostaa väljätaivoitteisen kuunnelma-opistokerhon keskeisen tieto- ja virikelähteen?

Voidaan kysyä, minkälainen kohdejoukko tekijöillä on ollut mielessään opasta laatiessaan? Onko opas laadittu niin epämääräiselle kohdejoukolle, ettei oikein kukaan reaalin aikuisopiskelija löydä siitä itseään? Toisaalta jonkinlainen kätkeyty oppimismäkemys tekstistä ilmenee esim. suhteessa edellämaintuihin virikeohjelmiin. Mutta tarkalleen ottaen: miten oppimisen psykologiaa oppaassa sovelletaan? Aikuisoppimisen psykologia on viime aikoina kehittynyt ja jäsentynyt harppauksin eteenpäin. Opetusohjelmien opiskeluprosessin kuvausta olisi vielä voinut syventää esim. kognitiivisen oppimisteorian suuntaan.

Elämme suuren sähköisen viestinnän murroksen aikaa, mutta tästä opas ei näytä kovin paljon välittävän. Se kertoo tästä päivästä, mutta va-

lottaa niukasti tulevaisuuden kehityspiirteitä: videotuotantoa, kaapeliteleviotsiota, satelliittilähetystyksiä, paikallisradiota ym. Kyllä jonkinlainen maininta näistä kehittelyistä olisi oppaassa paikallaan ja myös pohdinta niiden merkityksestä ja suhteesta radion ja television aikuisopiskelukäyttöön. Nyt opas rajoittuu nykyisen radio- ja televisiojärjestelmän opetustekniseksi opasvihkoksi. Ehkä juuri kolmeen ensimmäiseen lukuun olisi voitu sisällyttää pohdintoja radion ja television laajemmista aikuiskasvatuksellisista/kansansivistyksellisistä tehtävistä ja haasteista.

Myös televisio-ohjelmien nauhoittamisoikeus on merkittävä aikuiskasvatuksellinen muutostekijä. Aikuisopiskelun kannalta radion ja television ohjelmia pohtiessani olen omista kokemuksistani tullut siihen johtopäätökseen, että tiettyihin ohjelma-aikoihin sidotut opetustuokiot ovat elävälle aikuisopiskelulle liian rajoittavia. Nyt kun nauhoittamiseen avautuu uusia mahdollisuuksia, olisi oppaassa saanut enemmän painottaa opetusnauhoitteisiin ja ohjelmien nauhoittamiseen liittyviä aikuisopiskelun kysymyksiä — sekä filosofisesti ja oppimispsykologisesti että teknisesti.

Joka tapauksessa oppaan hyvät puolet ylittävät puutteet. Hyvin voidaan yhtyä oppaan tekijöiden toivomukseen, että oppaan antamat tiedot mahdollistaisivat radio- ja televisio-ohjelmien entistä laajemman käytön aikuisopiskelussa.

Ahti Valke

IV kansainvälinen aikuiskasvatuskonferenssi

Unescon I kansainvälinen aikuiskasvatuskonferenssi pidettiin Tanskassa, Elsinoressa 1949 ja edustettuna oli 25 maata. Toisessa Montealissa Kanadassa vuonna 1950 pidetyssä konferenssissa oli mukana 51 maata ja kolmannessa Tokion konferenssissa vuonna 1972 oli mukana 82 maata sekä lisäksi runsaasti hallitusten ulkopuolisia tarkkailijoita.

Unesco järjestää Pariisiin päämajassaan 19.—28.3.85 neljännen kansainvälisen aikuiskasvatuskonferenssin, jota on jo varsin pitkään valmisteltu. Unescon jäsenmaat ovat saaneet syksyllä 1984 kutsut, joissa toivotaan valtuuskuntiin nimettävän henkilöitä hallinnosta, yliopistoista ja yksityiseltä sektorilta.

Alustavan esityslistan mukaan konferenssissa käsitellään mm.

— aikuiskasvatuksen kehittymistä, erityisesti lukutaitokampanjoita, Tokion ja Nairobien (1976) konferenssien jälkeen,

— aikuiskasvatuksen kehitystä ensisijaisena elinikäiseen kasvatukseen ja tärkeänä kasvatuksen demokratioitumiseen vaikuttavana tekijänä,

— aikuiskasvatuksen mahdollisuuksia laajentaa yksilön osallistumista talous, yhteisö- ja kulttuurielämään sekä vaikuttaa ajankohtaisten ongelmien ratkaisemiseen,

— aikuiskasvatuksen laajentamisen ja uudistumisen keinoja, kuten:

- opetusmenetelmiä, uutta opetusteknologiaa, henkilöstön koulutusta, tiedotusta ja opinto-ohjausta, tutkimusta ja dokumentointia,
- suunnittelua, rahoitusta, yhteistoimintaa,
- lukutaitokampanjoita sekä alkeis- ja muun opetuksen laajentamista

— kansainvälisen ja alueellisen aikuiskasvatusyhteistyön laajentamista.

Oman mielenkiintonsa konferenssiin tuonevat ne syyt, jotka ovat aiheuttaneet USA:n eroamisen Unescosta vuoden 1985 alusta ja Ison Britannian uhkauksen tehdä samoin vuoden 1985 lopussa. Aikuiskasvatuksenkin alueella Unesco on voimakkaasti pyrkinyt osallistumaan kehitysmaiden ongelmien ratkaisemiseen sekä jakamaan voimavarojaan ja kohdentamaan toimintaansa kehitysmaiden intressien mukaan.

Suomen Unesco-toimikunta järjestää **Helsingissä 1.2.85 kokouksen**, jossa käsitellään IV kansainväliseen aikuiskasvatuskonferenssiin liittyviä asioita. Lisätietoja kokouksesta antaa suunnittelija Mirja Virtala, os. Kouluhallitus, Hakaniemenkatu 2, 00530 Helsinki, puh. 7062392.

* * *

Kirjallisuutta

Lehtonen, Heikki 1984. Palkkatyöläistyminen, kasvatuksen yhteiskunnallistuminen ja sosiaalipoliittikka. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja B 39.

Přemysl, Maydl et al 1983. Methodological Framework for comparative studies. Adult Education in Europe. Studies and Documents: Vol 14—15. Edited by the European Centre for Leisure and Education—Czechoslovak Academy of

Sciences (Osoite: Jilská 1, Prague 1)

Thompson, Jane L. (edit.) 1980. Adult Education for a Change. London: Hutchinson & Co. (Publishers) Ltd.

Thomas, J.E. (edit.) 1982. Radical Adult Education: Theory and Practice. Department of Adult Education. University of Nottingham. Nottingham: Barnes & Humby Ltd.

Wiio, Juhani. 1984. Televisio ja arkikäyttäytyminen.

Weilin + Göös. Espoo.

Oksanen, Arvo. 1984. Oriveden Opisto 1909—1984. Gummerus. Jyväskylä.

Salminen, Lea 1984. Ammattikasvatushallituksen alainen aikuisten ammatillinen koulutus. Ammattikasvatushallitus. Helsinki N:o 6.

Aikuiskoulutus Lahdessa, nykytilanne ja kehittämisen lähtökohdat. Lahden kaupungin kouluasiain toimikunta 1984.

Työn kulttuuri

Suhteemme työhön on kaksinainen: toisaalla on työn vaiva ja välttämättömyys, toisaalla tilaisuus luomiseen. Sivistystyössä kohdistetaan varsinaisen koulutuksen ulkopuolella huomio ensisijaisesti vapaa-aikaan.

Edistääkseen keskustelua työstä kulttuurin kannalta Kansanvalistusseura järjestää Helsingissä Satakuntatalossa (Lapinrinne 1) 11.—12.3. seminaarin Työn kulttuuri. Teemaa käsitellään perinteen ja kulttuurihistorian, etiikan, uskontojen ja rakentamisen sekä itse työn tutkimuksen kannalta. Maanantaina 11.3. on seminaarissa kirjailijoita pohtimassa mm. työn iloa ja menestymisen iloa. Seminaari alkaa 11.3. klo 10.15 ja päättyy 12.3. klo 16. Työn kulttuuria miettimään kutsutaan aikuiskasvatuksen, työmarkkinoiden ja hallinnon edustajia.

Ohjelman sekä seminaarin ateriat ja kahvit kattava osanottomaksu on 460 mk. Majoituksen järjestelyssä antaa KVS:n toimisto apua.

Seminaariin ilmoittaudutaan helmikuun loppuun mennessä Kansanvalistusseuraan, Museok. 18, 00100 Hki, puh. 90-441 725.

Aikuiskasvatuksen ilmestyminen

Vuonna 1985 on Aikuiskasvatuksen toimituskunnan tarkoitus julkaista lehteä neljä numeroa. Lehden palstat ovat avoinna aikuiskasvatuksen tutkimuksesta, kehittämisestä ja käytännön toiminnasta kiinnostuneille kirjoittajille. Kirjoittajille laaditut ohjeet on julkaistu Aikuiskasvatus 1/1984:ssa.

Aikuiskasvatuksen aikataulu 1985		
	Käsikirjoituksen viim. jättöpäivä	Ilmestymis- päivä
N:o 1	15. 2.	15. 3.
N:o 2	9. 4.	13. 5.
N:o 3	13. 9.	11.10.
N:o 4	4.11.	9.12.

Aikuiskasvatuksen tilaus

Tilaan Aikuiskasvatuksen 1985 vuosikerran (50 mk) ()
kestotilauksena alkaen 1985 ()

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Lähiosoite _____

Postitoimipaikka _____

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