

- AIKUISKASVATUSTUTKIMUKSEN ASEMA JA TUNNUSPIIRTEET
- EVALUOINNIN TUTKIMINEN
- ARVOVAPAUDEN ONGELMA

# **AIKUISKASVATUS 3/85**

KANSANVALISTUSSEURA  
&  
AIKUISKASVATUKSEN  
TUTKIMUSSEURA

# Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen  
aikakauslehti

numero 3/1985

5. 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, Yrjö-Paavo  
Häyrynen, Helena Kekkonen,  
Seppo Kontiainen, Veli Lehtinen,  
Liisa Korhonen, Jorma Turunen,  
Lea Salminen 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 eri tehtävissä toimivien kesken.

Kansi: Elsa Ytti

*Julkaisija*

Kansanvalistusseura  
ja Aikuiskasvatuksen  
Tutkimusseura

ISSN 0358-6197

Oriveden Sanomalehti Oy —  
Kirjapaino

# Sisältö

<i>Aulis Alanen</i>	Miten aikuiskasvatuksen tutkimus palvelee käytäntöä? .....	94
<i>Eero Pantzar</i>	Aikuiskasvatustutkimuksen asema ja kehityssuunta Suomessa ja Saksan liittotasavallassa .....	96
	Kirjoittajat .....	101
<i>Jack Mezirow</i>	Aikuiskasvattajien yhteiskunnallinen sitoutuminen .....	102
<i>Matti Parjanen</i>	Täydennyskoulutus ja tavaraesteettiset houkutukset .....	107
<i>Rainer Aaltonen</i>	Muutoksen mittaaminen tulosevaluaation ongelmana .....	111
<b>Keskustelua</b>		
<i>Urpo Harva</i>	Aikuiskasvatuksen käytäntö ja teoria .....	121
<i>Aulis Alanen</i>	Vapaa käytäntö ja arvovapaa tutkimus .....	126
<b>Opinnäytteitä</b>		
<i>Katie Eriksson</i>	Virallisen vastaväittäjän lausunto Riitta Nurmen väitöskirjasta ”Työikäisten aikuisten liikunta- ja ravintotottumukset ja niiden muodostumiseen yhteydessä olevia tekijöitä” .....	130
<i>Juha Varila</i>	Mikä on koettu koulutustarve .....	131
<i>Johannes Alikoski</i>	Lausunto Juha Varilan liseniaattitutkimuksesta ...	131
<b>Kirjallisuutta</b>		
<i>Vestergaard ym.</i>	Johdatus kasvatuksen filosofiaan (Heikki T. Saari) .....	136
<i>Aulis Alanen</i>	Johdatus aikuiskasvatukseen (Juha Sihvonen) .....	138
	Uutta kirjallisuutta .....	140
	Ulkomaisia konferensseja 1986	

# Miten aikuiskasvatuksen tutkimus palvelee käytäntöä?

*Ihmistieteiden itsetutkistelussa on viime aikoina kysely, edistyykö tie-  
de ja edistymisen kriteerien asettaminen on osoittautunut peräti ongelmal-  
liseksi monien tieteenkäsitysten ja paradigmatkriisien keskellä. Aikuiskasva-  
tustieteessä tällaiset tieteenteoreettiset kysymykset ovat kaksin verroin han-  
kalia, kun koko tieteenalan teoreettiset perusteet ovat vasta alkutekijöis-  
sään. Syventymättä niihin otan seuraavassa esille joitakin näkökohtia ai-  
kuiskasvatuksen tieteellisen tutkimuksen suhteesta käytännön aikuiskasva-  
tustoiminnan harjoittamiseen. Käytäntöön sisällytän myös hallinnon eri  
tasot valtion aikuiskoulutuspolitiikkaa myöten.*

*Kun on puhe aikuiskasvatustutkimuksen tieteellisestä edistymisestä,  
yksi lähtökohta on välttämättömyys rakentaa tämän tutkimuksen teoreet-  
tisia perusteita alkaen kysymyksistä, mitä aikuiskasvatus on perusluonteel-  
taan, mitkä ovat sen tehtävät, mahdollisuudet ja edellytykset. Tämä vaatii  
sekä kasvatustieteenfilosofista tutkimusta että sellaista teorianmuodostusta edis-  
tävää empiiristä tiedonhankintaa, jota on tapana nimittää perustutkimuk-  
seksi — näitä kahta kiinteässä keskinäisessä yhteydessä. Empiirisen tutki-  
muksen edetessä hajanaisesti ja erillisinä saarekkeina teoreettisten perusteiden  
systemaattinen kehittäminen on jäänyt pahasti jälkeen.*

*Toinen lähtökohta on siinä peruskäsityksessä, että aikuiskasvatustiede  
on muiden kasvatustieteiden tavoin käytännöllinen tiede, jonka tehtävänä  
on viime kädessä palvella aikuiskasvatuskäytännön kehittämistä ja sen  
päämäärien toteuttamista. Onnistuminen tässä tehtävässä tulee siten tie-  
teen edistymisen kriteeriksi. Ne tutkimuksen kehittämisen vaatimukset,  
joihin esitetyt kaksi vaatimusta johtavat, saattavat käytännön edustajasta  
näyttää keskenään ristiriitaisilta. Tuttu tosiasiahan on, että käytännön  
edustajien tapa arvioida tutkimuksen arvoa on usein varsin suoraviivainen:  
odotetaan selviä menettelyohjeita tai ainakin täsmällisiä ratkaisuperusteita  
konkreettisiin käytännön pulmiin. Käytännöllistä on tutkimus, joka aset-  
taa ongelmansa käytännön tilanteista ja etsii niihin ratkaisumahdollisuuk-  
sia.*

*Käytännön kehittämistoimintaan kiinteästi liittyvää tutkimusta tietysti  
tarvitaan. Liiankin monia kalliita kokeiluhankkeita on pantu toimeen ja  
koulutusinnovaatioita toteutettu ilman että tutkimuksen apua olisi käytet-  
ty enempää suunnittelu- kuin arviointivaiheessakaan. Toisaalta meilläkin  
on, nimenomaan koulujärjestelmän puolella, pitkät sarjat esimerkkejä ta-  
voitetutkimuksesta, joka teoreettisen perustan pettäessä ei ole hyödyttänyt  
käytännön kehittämistoimintaakaan. Tärkeintä kuitenkin on, että teoreet-  
tisen syventymisen ja sitä mukaa tieteellisen edistymisen mahdollisuudet  
jäävät sitä heikommiksi, mitä hallitsevammin aktuaaliset käytännön tar-  
peet pääsevät ohjaamaan tutkimuksen suuntautumista. Samalla vaarantu-  
vat tieteellinen vapaus ja tutkijain edellytykset toteuttaa yhteiskuntakriit-  
tistä tehtävänsä. Aivan viime kuukausina on tiedeyhteisön omassakin pii-  
rissä — Professoriliitto varoittavana esimerkkinä — vaadittu voimistunein  
äänenpainoin, että tutkimuksen on kiinteämmin palveltava hallintokoneis-*

ton ja elinkeinoelämän kysyntää. Tällaiset tendenssit vaativat aktiivista valppautta aikuiskasvatuksenkin alueella.

Ahtaat käytännöllisyyden tulkinnat ovat osaltaan johtaneet siihen, että aikuiskasvatustieteelliseksi käsitetään kaikki se tutkimus, joka tavalla tai toisella käyttää aineistonaan aikuiskasvatustoimintaa tai — esimerkiksi psykologian alueella — kohdistuu aikuisten elämänkulkuun, kehittymiseen tai oppimiseen. Tällainen ajattelutapa johtaa siihen, että aikuiskasvatuksen omien teoreettisten perusteiden kehittäminen — mikäli sellaista edes pidetään tarpeellisena — tapahtuu poimimalla psykologian, sosiologian ja muiden tieteiden ajatteluvälinein tutkitusta tiedosta sellainen aines, joka on käytännön aikuiskasvatustyön kannalta relevanttia ja käyttökelpoista. Tämä olisi kovin hatara ja sattumanvarainen tapa syventää aikuiskasvatuksen itseymmärryksen tieteellistä perustaa.

Sama ajattelutapa, joka toisaalta häivyttää eron aikuiskasvatustieteellisten tutkimusten ja aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen väliltä, on toisaalta omiaan johtamaan tutkimusalan tyypistämiseen: aikuiskasvatustieteen alan määrittely samastetaan organisoidun aikuiskasvatustoiminnan alaan, mistä johdonmukaisesti seuraisi että vain tämä toimintakenttä kuuluu tutkimuksen kohdealueeseen. Tutkimuksen ala muodostuu olennaisesti laajemmaksi, jos lähdetään siitä että aikuiskasvatustieteen tehtävänä on syventää ja tarkentaa tietoisuutta aikuiskasvatuksen perusluonteesta: mitkä ovat kasvatuksellisen vaikuttamisen päämäärät, keinot ja mahdollisuudet silloin kun kyseessä on aikuisten oppimisen ja jatkuvan kehittymisen tukeminen ja tarkoituksellinen ohjaaminen. Tietoa aikuisten kehittymisen ehdoista ja mahdollisuuksista voidaan ja tulee hakea kaikista niistä elämänmuodoista, joissa aikuinen jatkuvasti oppien toimii. Tutkimuksen tekee aikuiskasvatustieteelliseksi sen oma erityinen peruskysymys: miten tietoisella kasvatuksellisella vaikuttamisella voidaan edistää päämäärähakuisesti ihmisten ja heidän kulttuurinsa kehittymistä. Yksittäisissä empiirisissä tutkimuksissa on viitetaustaa, ongelmanasettelua ja tavoitteita rajoitettava. Väitän kuitenkin, ettei aikuiskasvatuksen ilmiöihin kohdistuva tutkimus ole varsinaisesti aikuiskasvatustieteellistä, jos siitä kokonaan puuttuu kasvatuksellinen kysymyksenasettelu.

F.E. Sillanpää määritteli aikoinaan hyvän kirjan tunnuspiirteeksi, että se vapauttaa ajattelua siitä, mikä tässä elämässä pyrkii liiaksi järjesty-mään. Aikuiskasvatustutkimuksenkin keskeinen tehtävä on asettaa kyseenalaiseksi ne käsitykset, uskomukset ja toimintamallit, jotka käytännön aikuiskasvatustyössä ovat vakiintuneet itsestäänselvyyksiksi. Tähän on oltava moraalista rohkeutta, vaikka totuudenpuhuja kohtaisikin vaikeuksia yösijan saamisessa. Toinen vaihtoehto on leipääntyminen käytännön palvelijaksi, joka noudattaa entisen rengin periaatetta ”Niin tehdään kuin isäntä sanoo eikä niinkuin hyvä olisi”.

Pohtiessaan sosiaalipsykologian tehtävää tietoisuuden havahduttajana Antti Eskola esittää kysymyksen, onko tutkija valmis toimimaan yhdessä muiden kanssa silloin, kun loukusta selviäminen vaatii siirtymistä maailman selittämisestä sen muuttamiseen. Sama kysymys on tehtävä sekä käytännön aikuiskasvattajalle että aikuiskasvatuksen tutkijalle.

Aulis Alanen

# Aikuiskasvatustutkimuksen asema ja kehityssuunta Suomessa ja Saksan liittotasavallassa

*Pantzar Eero, 1985. Aikuiskasvatustutkimuksen asema ja kehityssuunta Suomessa ja Saksan liittotasavallassa. Aikuiskasvatus 5, 3, 96—101. — Aikuiskasvatuksen kehittyminen ja kehittäminen ovat 1970-luvulta lähtien olleet koulutusjärjestelmän ja koulutuspolitiikan keskeisiä ilmiöitä niin Suomessa kuin muuallakin. Aikuiskasvatustutkimuksen asemaan ja käyttöön ei sen sijaan ole ehditty paneutua kehittämistyössä tarmolla, jota aikuiskasvatuksen muu kehitysvauhti edellyttäisi. Tässä artikkelissa tutkimuksen asemaa ja kehityssuuntaa tarkastellaan Suomessa ja Saksan liittotasavallassa. Artikkelin taustana on kirjoittajansa keväällä 1985 valmistunut viiden maan aikuiskasvatustutkimusta käsittelevä vertaileva tutkimus. Tässä artikkelissa esiin tuleva uusi näkökulma on peräisin tutkimusmateriaalista, jonka kirjoittaja on koonnut kesällä 1985 tutkijavierailullaan Saksan liittotasavallassa.*

## 1. Yhteiskunnallisista viitekehysistä

Aikuiskasvatustoiminnan jatkuva laajeneminen luo edellytyksiä ja asettaa vaatimuksia aikuiskasvatukseen kohdistuvalle tutkimukselle. Tutkimustoiminnan tehokkuus ei synny kuitenkaan vain kohteen kehittymisestä. Käytännön tutkimustyö tarvitsee monenlaisia resursseja. Henkilöresurssien lisäksi erityisen tärkeänä on pidettävä taloudellisia voimavaroja.

Tutkimuksen voimavarojen tarkasteluun hyvän lähtökohdan antaa kansainvälinen vertailu. Tässä artikkelissa suomalaisen aikuiskasvatustutkimuksen asemaa ja kehityssuuntaa vertaillaan saksalaiseen.

Saksan liittotasavalta on Suomen kannalta merkittävä vertailuosapuoli. Ensiksikin Saksan liittotasavallan ja Suomen aikuiskasvatustutkimuksen järjestelmissä on huomattavaa samanlaisuutta, jossa olennaisimpana voi pitää Volkshochschule-organisaation ja kansalaisopistojen toisiaan vastaavuutta. Toisaalta yhteiskunnalliset

viitekehitykset aikuiskasvatuksen näkökulmasta ovat näissä maissa ainakin yhdessä asiassa merkittävästi toisistaan poikkeavat. Saksan liittotasavallassa nimittäin liittovaltiokenteeseen sisältyy voimakas osavaltioiden itesääätely aikuiskasvatustutkimusasioissa. Se on perua liittovaltion perustuslain ”Kulturhoheit”-periaatteesta (Pantzar 1985, 4).

Aikuiskasvatuksen vanhin perusta on molemmissa maissa hyvin samanlainen. Kansansivistystyön syntyä, siis aikuiskasvatuksen juuria vertaillen havaitsee kaksi asiaa. Ensiksikin valitussuhteella on ollut selvästi herättävä vaikutus kansansivistysaatteeseen. Toiseksi aikuiskasvatustutkimuksen synty liittyy konkreettiseen yhteiskunnalliseen muutokseen, jota luonnehtivat edeltävinä ilmiöinä teollistuminen, väestön kasvu ja muuttoliike. Ne saivat aikaan vähitellen sosiaalista liikkuvuutta ja muodostivat pohjan kansanliikkeiden nousulle. (Vrt. Mørch Jacobsen 1982, 5; Linse 1982, 9).

Kansansivistystyön syntyvaiheisiin liittyvillä pienillä eroilla ei ole merkitystä tarkasteltaessa

niitä nykyisen aikuiskasvatuksen juurina. Ulkopuolisten vaikutteiden ohella vertailtavien maiden keskinäinen vuorovaikutus on merkittävästi vaikuttanut siihen, että alkuvaiheessaan kansansivistystoiminta oli muodoltaan varsin samanlaista. Kansansivistysorganisaatiot pysyivät vuosikymmeniä ulkoisesti muuttumattomina. Vasta 1950- ja 1960-luvulla uudet yhteiskunnalliset muutokset alkoivat näkyä myös aikuiskasvatustutkimuksen organisaatiossa (Pantzar 1985).

## 2. Aikuiskasvatuksen kehittyminen — tutkimuksen kehittyminen

Kansansivistystyön kehittyminen aikuiskasvatukseksi on ollut seurausta ympäröivän yhteiskunnan muutoksista. Tämän päivän tilanteeseen johtanut aikuiskasvatuksen voimakas kehittyminen ei alkanut varsinaisesti ennen 1960-lukua. Aikuiskasvatustutkimuksen kehittymisen selvimmät piirteet sisältyivät noin kahdenkymmenen edellisen vuoden ajanjaksoon. Yeistään todettuna aikuiskasvatustutkimuksen kehittyminen on jatkuvasti myöhäsyntyisempää kuin koko aikuiskasvatuksen alueella havaittava kehitys (Pantzar 1985, 81).

Saksan liittotasavallan aikuiskasvatuksen tähänastisessa kehityksessä on Siebertin mukaan erotettavissa 1960-luvulta lähtien kolme tutkimukseenkin heijastuvaa vaihetta. Hän on luonnehtinut ko. vaiheita seuraavasti:

- Pragmaattinen vaihe, joka erityisesti tutkimustoiminnassa näkyi institutionaalistumisena.
- Yhteiskuntakriittinen vaihe. Kokonaisyhteiskunnallinen makroanalyttinen tutkimus syrjäytti mikroanalyttisen, esim. aikuisen opettamista ja oppimista koskevan tutkimuksen.
- Sosiaaliantropologinen vaihe. Tutkimuksessa vahvistui sosiaaliteoreettinen keskustelu. Elämäntapatutkimus on tästä tyypillinen esimerkki. (Siebert 1981, 299-301).

Varsinaisesti aikuiskasvatuksen tunnustaminen osaksi julkista koulutusjärjestelmää sai alkunsa v. 1970 "Deutscher Bildungsrat'in" koulutuskomitean suosituksista (Strukturplan für das Bildungswesen). Kehittämistoiminta laajojen asiakirjojen muodossa jatkui v. 1973, jolloin ilmestyi "Bund-Länder Kommission'in" "Bildungsgesamtplan". Siinä esitettiin toimenpiteitä myös koulutustutkimuksen osalta (Bund-Länder Kommission 1973, 71—76).

Asiakirjojen vaikutus tutkimukseen on jäänyt ulkoisia puitteita koskeviksi. Sisällöllisesti tutkimus näyttää seuraavan aikuiskasvatuksen muuta kehitystä varsin hitaasti.

1970-luvun voimakas kehitys Saksan liittotasavallan aikuiskasvatuksessa näkyy myös lainsäädännön laajuutena.

Muutamissa osavaltioiden aikuiskasvatustutkimuksessa on myös aikuiskasvatustutkimusta koskevia määräyksiä. Ylinpäänsä lait vahvistavat osavaltioiden itsenäistä asemaa aikuiskasvatuksen osalta. Näin korostuvaan federalismiin on esitty kritiikkiä ja perätty koulutuksen erilaisten ongelmien ratkaisussa nykyistä laajempaa liittovaltion ja osavaltioiden yhteistyötä (Gernert 1975, 72; vrt. Mertineit 1970, 175). Aikuiskasvatuksessa, erityisesti tutkimuksen alueella, on yhteistyötä jo toteutettu (emt.).

Suomessa aikuiskasvatuksen viime vuosien kehityksen merkittävin vaihe alkaa 1970-luvun alusta, jolloin oikeastaan ensimmäisen kerran alettiin paneutua alueen kokonaiskehittämiseen. Kehittämisen ensimmäiseen vaiheeseen liittyy Aikuiskoulutuskomitean työ. Komitean molemmissa mietinnöissä (Kom.miet. 1971 ja 1975) korostetaan tutkimuksen merkitystä aikuiskasvatuksen kehittämisessä.

Valtioneuvoston aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteita koskevassa päätöksessä mainituista toimenpiteistä (yhteensä 10 kohtaa) on yksi tutkimusta koskeva. Siinä todetaan: "Aikuiskoulutuksen kehittäminen perustetaan jatkuvalla kokeilu- ja tutkimustoiminnalle" (Vnp 1978).

Valtioneuvoston asettaman (8.3.1979) aikuiskoulutuksen väliaikaisen kehittämisorganisaation työn II vaiheeseen kuului suunnitelman mukaan myös osaprojekti "Aikuiskoulutuksen tutkimuksen kehittäminen".

Projektin osatehtäviksi määriteltiin:

- Aikuiskoulutuksen tutkimuksen organisointi ja sen vaatimat resurssit
- Aikuiskoulutuksen tutkimuksen painopistealueiden selvittäminen

(Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelma 1980, 36). Projekti ei kuitenkaan toteutunut, koska kehittämis toiminta on organisoitu uuteen uskoon (Aikuiskoulutusneuvosto) ennen kehittämisorganisaation yleissuunnitelman mukaisen työn II vaiheen loppuunsaamista.

Päätökseen saatettu aikuiskoulutuksen kehittämisohjelman I suunnitteluvaihe on tuottanut suuren määrän kirjallista materiaalia: komiteamietintöjä, selvityksiä ja vastaavia.

Kehittämisorganisaation kirjallisissa tuotok-

sisä ei ole paljonkaan käsitelty tutkimuksen kehittämistä. Varsinaista tutkimustyötä koskevat ehdotukset liittyvät tutkimusorganisaation kehittämiseen (Kom.miet. 1983: 55, 199) tai tutkimuksen sisältöön (Kom.miet. 1983: 54, 185—187; Kom.miet. 1983: 62, 262).

### *3. Aikuiskasvatustutkimus kansallisessa tutkimuspolitiikassa*

Suomessa yleisen tutkimuspolitiikan harjoittajista ja määrittäjistä merkittävimpiin kuuluu Suomen Akatemia, joka tutkimuksen yleisen aseman parantamisen ohella määrittelee myös tutkimustoiminnan painopistealueet. Akatemia on pyrkinyt määrittelemään tutkimuksen painopistealueiksi sellaiset alueet, joilla kansallisen tiedon tarve, tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys sekä tutkimuksen monitieteisyys ovat huomattavia (Väisänen 1983, 13). Akatemian painopistealueiden määrittelyä voi tarkastella laajempanakin yhteiskunnan tutkimuspolitiikan kannanottona myös koulutus- ja aikuiskasvatustutkimuksen osalta.

Kaiken kaikkiaan koulutustutkimuksen asema näytti 1970-luvun alussa varsin hyvältä, mutta jo vuosikymmenen loppupuolelle tultaessa tilanne näytti muuttuneen (Räty 1977, 54—55).

Valtion tutkimusmenojen eri hallinnonaloille jakautumisen kehityssuunnista on selvästi havaittavissa koulutukseen ja sen tutkimukseen kohdistuvien menojen suhteellisen hidas lisäys (Korkeakoulutieto 1978, 11; Nordiska Ministerrådet 1980, 58—60; Lahti 1985). Tarkasteltaessa Suomen Akatemian tavoiteluokituksia havaitaan kasvatusta ja koulutusta tutkimusalueeksi, jonka merkitys toki tunnustetaan (Suomen Akatemia tiedottaa 1983, 7).

Koulutustutkimuksen vaihtelevan aseman sisällä aikuiskasvatukseen kohdistuneen tutkimuksen asema näytti jatkuvasti olleen varsin heikko (Pantzar 1983, 3).

Suomen Akatemia laati erityisen koulutustutkimuksen kehittämissuunnitelmansa jo 1970-luvun lopulla. Siinä todettiin koulutustutkimuksen painottuneen siihen saakka perus- ja keskiasteen yleissivistävään koulutukseen. Siksi tutkimusta katsottiin tarvittavan erityisesti muun muassa aikuiskoulutuksessa (Suomen Akatemia 1977, 48).

Tutkimuspoliittisiin ohjelmiin sisältyvien uusien alueiden esiinnousu näyttää tapahtuvan hitaasti ja vaivalloisesti. Sen todistaa jo aikuiskasvatustutkimusta koskevien puheiden ja

konkreettisten tutkimuksen tukitoimenpiteiden väljä yhteys.

On ymmärrettävää, että koko tutkimuksen alueella tai erityisesti koulutustutkimuksessa asemansa vakiinnuttaneet tutkimusalueet haluavat pitää saavutetun edun. Niinpä onkin parempia aikoja odotellessa etsittävä väliaikaisia ratkaisuja. Sellaisiksi mielestäni riittää tutkimuksen merkityksen hyväksyminen ja sen mukaisten toimenpiteiden suorittaminen aikuiskoulutuksen sisäisessä kehittämisessä ja siinä käytettävillä resursseilla.

Saksan liittotasavallan tutkimuspolitiikkaa kuvaava hyvin sijoittuminen maailmassa kärkipaikoille tutkimustoiminnan edistämiseksi (Suomen Akatemia 1979, 13; Nordiska Ministerrådet 1980, 58).

Koulutustutkimuksen resurssien lähde Länsi-Saksassa on yhtä monimuotoinen kuin tutkimuksen yleensäkin. Huomattava osa (noin puolet) kasvatustieteellisen tutkimuksen rahoituksesta tulee valtion budjetista (Malmquist — Grundin 1975, 110; Sauer 1976, 123—128; Dieckmann-Gerhard 1980, 351—361). Yleisesti koulutustutkimuksen asema Saksan liittotasavallassa näyttää hyvältä.

Koulutustutkimuksen sisäisiä painotuksia tarkasteltaessa havaitsee aikuiskasvatuksen tutkimuskohteena tulevan painotetuksi vaihtelevasti eri yhteyksissä. Heinzin mukaan ”Bildungskommission” määritellessään (1974) kasvatustutkimuksen kahdeksan painopistealuetta ei maininnut niissä aikuiskasvatusta. Eikä koulutusjärjestelmän kokonaiskehittämistä käsittelevissä asiakirjoissa (Strukturplan ja Bildungsgesamtplan) ei ole otettu selkeää kantaa koulutustutkimuksen painopisteisiin. Koulutustutkimuksen luonne on ollut alueen perustutkimukseen painottuvaa. Niinpä tutkimukseen kytkeytyvän kokeilutoiminnan osuus on verrattain pieni (Malmquist — Grundin 1975, 101).

Aikuiskasvatustutkimuksen asema Saksan liittotasavallassa on ratkaisevasti noussut aikuiskasvatustieteen aseman vahvistuessa uusien oppitulioiden perustamisen myötä. Niinpä aikuiskasvatustutkimuksen määrä ja laatu ovat kohonneet jo 1970-luvun alusta lähtien (Vrt. OECD 1974, 40—42 ja AUE 1980). Voimakkaimmillaan kehitys oli 1970-luvun ensimmäisinä vuosina (BMFT 1975, 81).

Kansallista tutkimuspolitiikkaa ja aikuiskasvatustutkimuksen asemaa tarkasteltaessa on otettava huomioon liittovaltiomuodon vaikutukset. Viime vuosina aikuiskasvatuksen kokonaiskehityksessä on havaittu osavaltiotason hallitusvastuun vaihdosten vaikutus. Tutki-



mukseen vaikutukset tosin heijastuvat lievemmin tutkimuspolitiikan liittotasapainotteisuuden vuoksi. Kuitenkin muun muassa korkeakoulujen tutkimustoiminnassa hallituksen vaihdokset aiheuttavat lievää epävarmuutta ja heikon lähtökohdan pitkäjänteiselle tutkimustoiminnalle.

#### 4. Tutkimustoiminnan kehityssuunta

Aikuiskasvatustutkimuksen kehityssuuntaa arvioitaessa nousevat kiinnostaviksi kysymykset muun muassa:

- millaisiin aiheisiin (teemoihin) tutkimus kohdistuu?
- millaiseksi tutkimuksen käytäntösuhde muodostuu?
- miten tutkimuksen voimavaroja tulisi kehittää? Lisätäänkö tutkijoiden määrää vai rahoitusta tutkimukselle? Käytetäänkö resurssien jakoa tutkimuksen ohjailun välineenä vai ei?

Selkeää tutkimusteemojen määrittämistä merkittävässä puitteissa ei meillä ole tuotu julki Aikuis-koulutuskomitean esittämien käsitysten jälkeen. (Kom.miet. 1975). Tosin jopa vuosittain määritellään kansalais- ja työväenopistojen erityisvaltionapuun liittyen kokeilutoiminnan painopistealueet. Sen merkitys rajoittuu kuitenkin vain suppealle alueelle ja merkitys koko aikuiskasvatuksen kannalta on siksi pieni. (Ks. Pantzar 1985, 121—122).

Mielenkiintoista on havaita, ettei Saksan liittotasavallassakaan ole harjoitettu jatkuvaa kansallista aikuiskasvatustutkimuksen painopisteteemojen määrittelyä. Laajemmissa puitteissa — samoihin aikoihin kuin meillä Aikuis-koulutuskomitea määrittäi tutkimuksen painopisteet — määritellyt keskeiset tutkimusteemat muistuttavat hyvin paljon Suomessa esitettyjä. Poikkeuksena linjasta on nähtävä se, että Saksan liittotasavallassa ammatilliseen aikuiskoulutukseen kohdistuvan tutkimuksen merkitys tuli esiin aikaisemmin kuin Suomessa. (Kemp-te 1972, 2—3: vrt. Kom.miet. 1975).

Tutkimuksen teemoja tarkastellessa näkyy selvästi laajan, ammatillisen aikuiskoulutukseen kohdistuvan tutkimuksen merkityksen kasvu sekä meillä että Saksan liittotasavallassa. Toisaalta on nähtävissä myös se, että jo nyt Saksan liittotasavallassa tärkeiksi nousseet tutkimuskohteet — esim. vaihtoehtoinen didaktiikka ja erityisryhmät — ovat meillä vasta tu-

lossa aiempaa tärkeämmiksi tutkimusteemoiksi.

Tutkimuksen käytäntösuhde — pragmaattisuus — on aikuiskasvatuksen piirissä ollut jatkuvasti — välillä kiivaankin — keskustelun aiheena. Sinänsä tieteenalan painottunutta pragmaattisuutta ei ole asetettu kyseenalaiseksi. Ongelmana on pikemminkin ollut löytää tutkijoiden, suunnittelijoiden ja käytännön aikuiskasvattajien yhteinen linja tutkimuksen hyväksikäyttöä koskevissa kysymyksissä.

Erityisesti yliopistojen tutkijat saavat toistuvasti kuulla tekevänsä tutkimusta, jolla ei ole käyttöä. Tutkijat saattavat vastata sanomalla tekevänsä aikuiskasvatuksen teoriaa kehittävää perustutkimusta. Tämä ristiriita on tunnettu niin meillä Suomessa kuin Saksan liittotasavallassa. Saksalaista keskustelua käsittelevässä tuoreessa artikkelissa on prof. Horst Siebert todennut, ettei teoria kuitenkaan ole välttämättä kaikki ja vain se, mitä korkeakouluissa ajatellaan ja kirjoitetaan. Hänen mukaansa samaan aikaan kuin korkeakouluissa saatetaan tuottaa teoreettisesti köyhää tutkimusta, teorian kehittämistä tapahtuu myös korkeakoululaitoksen ulkopuolella (Siebert 1985, 129).

Sinänsä aikuiskasvatuksen alueella teorian kehittäminen ja perustutkimus laajemmin ovat tieteenalan nuoruuden ja kehitysvaiheen huomioonottaen tärkeitä alueita (Sonderheft 1970, 14, Schulenberg 1982, 65).

Viime vuosien kehitystä tarkastellessa havaitsee uutena asiana aikuiskasvatukseen kohdistuvan tutkimuksen lisääntymisen myös aikuiskasvatustieteen ulkopuolella. Ilmiöön voi suhtautua kahdella tavalla. On mahdollista ajatella naapuritieteenalojen edustajien huomanneen aikuiskasvatukseen kohdistuvan tutkimuksen nousseen arvossa ja olevan siksi kiinnostavaa. Toisaalta voi tyytyväisenä nähdä aikuiskasvatustutkimuksen perustan laajenevan ja näin tuottavan uutta mm. perustutkimukseen (esim. Schulenberg em.). Laajentunutta kiinnostusta aikuiskasvatukseen tutkimuksen kohdealueena tulisi käyttää mahdollisimman tehokkaasti hyväksi etsimällä ja käyttämällä muilla tieteenaloilla tehtyjä tutkimuksia ja niiden tuloksia vahvistamaan ja laajentamaan aikuiskasvatuksen omaa teoriaa ja tutkimusta. Näin toimimalla voidaan aikuiskasvatuksen omaa perustutkimusta resurssiniukkuuden aikana kohdistaa alueille, joita ei muilla tieteenaloilla tutkita.

Käytäntöä palvelevaksi ja siten pragmaattiseksi on yleensä ymmärretty ns. sovellettava (soveltava) tutkimus. Samoja tarkoituseriä

on nähty palvelevan myös ns. kokeilutoiminnan.

Tutkimuksen sovellettavuuden arviointi on monesti vaikea tehtävä. On tosiasia, että korkeakoulujen ja aikuiskasvatuksen kentän välillä on selviä kommunikaatio-ongelmia. Ne liittyvät juuri tutkimuksen käyttökelpoisuuden arviointiin. Kentällä — mutta myös hallinnossa — odotetaan ehkä liian valmiita tuloksia. Saattaa olla osittain myös niin, että korkeakouluissa asetetaan liian suuret vaatimukset tutkimustulosten käyttäjille tulosten käytäntöön soveltamisessa (Siebert 1978, 126—128; Pantzar 1985, 20—23).

Aikuiskasvatustutkimuksen kehityksessä on selvästi havaittavissa suunta välittömästi hyödyksi käytettävän tutkimuksen lisääntymiseen. Vaikka kokeilutoiminta jätetään tarkastelun ulkopuolelle, on se nähtävissä koulutuksen suunnittelijoiden pyrkimys lisätä tutkimusta, joka on käytettävissä aikuiskoulutuksen ja aikuisopetuksen kehittämisessä. Aikuiskoulutuspoliittisen kehittämisen painopisteohjelmat näyttävät sekä meillä että Saksan liittotasavallassa suuntaavan jo nyt aikuiskasvatustutkimusta. Se merkinnee muun muassa ammatillisen aikuiskoulutuksen alueelle kohdistuvan tutkimuksen lisääntymistä. Varsinaista tutkimustoimintaa ennen kehittämissuunnitelmat suuntaviivat näkynevät kokeilutoiminnan alueella (Kolwe-Jung et al. 1980, 15—17). Tutkimusta suorittavien onkin pohdittava tarkkaan, tehdäkö tutkimusta, jolle on tarjolla voimavaroja vai tutkimusta, joka ulkopuolisista houkuttamista ja sanktioista riippumatta nähdään tärkeäksi. Joka tapauksessa tarttumalla tarjottuihin tilaisuuksiin voidaan aikuiskasvatustutkimuksen asemaa kokonaisuudessaan parantaa.

Tutkimuksen kehittämisen ehtona ylipäänsä on resurssien kehittäminen. Se voi tapahtua kahta päätietä: lisäämällä tutkimusrahoitusta tai lisäämällä henkilöresursseja. Rahoituksen yksinomainen lisääminen tuo aina eteen kysymyksen rahoituksen mahdollisesta vaikutuksesta tutkimuksen suuntaan. Taloudellisia resursseja voidaan lisätä tutkimukseen vapaasti käytettäväksi tai siten, että rahoitukseen sisältyvin ehdoin tutkimuksen kohde rajataan. Rahoituksen lisäämiseen suomalaisessa aikuiskasvatustutkimuksessa on kiistaton tarve. Tutkijakeskeisen tutkimuksen kehittämisen varmistamiseksi on pyrittävä lisäämään myös henkilöresursseja. Valitsemalla kehittämisen linjaksi yhdistetty taloudellisten ja henkilöresurssien lisääminen voidaan taata teoriaa kehittävän perustutkimuksen ja koulutus suunnittelua palve-

levan sovellettavan tutkimuksen asema ja edistyminen.

## Lähteet

- Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelma 1980. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. Helsinki.
- AUE 1980. Studienmöglichkeiten der Erwachsenenpädagogik an der Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins. MAEB 20. AUE: Hannover.
- BMFT 1975. Fünfter Forschungsberichte der Bundesregierung. Der Bundesminister für Forschung und Technologie. Bonn.
- Bund-Länder Kommission 1973, Bildungsgesamtplan. Bd 1. Ernst Klett: Stuttgart.
- Dieckmann B — Gerhard R. 1980, Weiterbildungsforschung. In: Wörterbuch der Weiterbildung. Kösel: München. 351—360.
- Gernert W 1975, Das Recht der Erwachsenenbildung als Weiterbildung. Reinhardt: München.
- Kempe H. 1972, Erwachsenenbildungsforschung im Rahmen des Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2, 1—8.
- Kom.miet. 1971. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. Helsinki.
- Kom.miet. 1975. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki.
- Kom.miet. 1983: 64, Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Kom.miet. 1983: 55, Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Kom.miet. 1983: 62, Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Korkeakoulutieto 1978, Tutkimus- ja kehitystyön rahoitus 1970—78. Korkeakoulutieto 3, 9—12.
- Kolwe-Jung G. et al. 1980, Modellversuche der Weiterbildung. AfEB 16. Heidelberg.
- Lahti T. 1984, Voimavarojen tyypitys vaarantamassa yliopistojen tason. Helsingin Sanomat 20.8. 1984.
- Linse B. 1982, Von der Volkbildung zur Erwachsenenbildung. In: Arbeitshilfe für die Erwachsenenbildung 13, 5—18.
- Malmquist E. — Grundin H. 1975, Educational Research in Europe Today and Tomorrow. GWK Gleerup: Lund.
- Mertineit W. 1970, Bildungsrecht und Recht auf Bildung. In: Tietgens H. et al., Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Westermann: Braunschweig.
- Mørch Jacobsen K. 1982, Adult Education in the Nordic Countries. Nordic Academy of Adult Education: Kungälv.
- Nordiska Ministerrådet 1980, Ökad nordisk forskningssamarbete. Stockholm.
- OECD 1974, The Educational Situation in OECD Countries. OECD: Paris.
- Pantzar E. 1983, Aikuiskasvatuksen uusia suuntia: Vertaileva analyysi Suomen ja Pohjoismaiden tutkimus- ja kehittämistoiminnasta. Tampereen

- yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 19.
- Pantzar E. 1985, Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa: vertaileva tutkimus aikuiskasvatustutkimuksen yleisistä lähtökohdista ja tehdystä tutkimuksesta Saksan liittotasavallassa, Suomessa ja muissa Pohjoismaissa, Tampereen yliopisto Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 20.
- Räty T. 1977, Valtion tutkimusmenot vuosina 1970—77. Suomen Akatemian julkaisuja 11. Helsinki.
- Sauer J. 1976, Erwachsenenbildung: Stand und Trend der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Vanderhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Schulenberg W. 1982, Wissensproduktion und Wirkungsgefüge. Überlegungen zu der Veränderungen in der Erwachsenenbildungsforschung. In: Becker H. u.a., Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Westermann: Braunschweig. 65—72.
- Siebert H. 1978, Die Praxisrelevanz der Erwachsenenbildungsforschung. Angewandte Sozialforschung 3, 125—134.
- Siebert H. 1981, Der Beitrag der Wissenschaft der Weiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung 4, 297—301.
- Siebert H. 1985, Stand der theoretischen Diskussion in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Rundschau. Vol. 39, 129—141.
- Sonderheft 1970. Arbeit und Leben 11. Solingen.
- Suomen Akatemia 1977, Koulutustutkimuksen kehittämisohjelma. Suomen Akatemian julkaisuja 1. Helsinki.
- Suomen Akatemia 1979, Kansainvälisiä tietoja tutkimusrahoituksesta. Suomen Akatemia tiedottaa 4, 13.
- Suomen Akatemia tiedottaa 1983. Tilastotietoja Suomen Akatemian toiminnasta vuonna 1982. Suomen Akatemia tiedottaa 3, 4—8.
- Vnp 1978, Valtioneuvoston päätös aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista, 7.6. 1978.
- Väisänen A. 1983, Tutkimuksen edistäminen. Korkeakoulutieto 8, 11—14.
- 

## Kirjoittajat

- Rainer Aaltonen*, hum. kand., Tampereen yliopiston projektitutkija  
*Aulis Alanen*, yht.tri Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen vt. professori  
*Johannes Alikoski*, fil. tri, Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori  
*Katie Eriksson*, fil. tri, Helsingfors svenska sjukvårdsinstitutin rehtori  
*Urpo Harva*, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen eläkkeellä oleva professori  
*Jack Mezirow*, tri, Columbian yliopiston opettajainvalmistuslaitoksen professori  
*Eero Pantzar*, kasv. tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti  
*Matti Parjanen*, kasv. tri, Tampereen yliopiston kasvatustieteen vs. apulaisprofessori  
*Heikki T. Saari*, fil. tri, Åbo Akademin filosofian laitoksen tuntiopettaja  
*Juha Sihvonen*, yht. kand., Valkeakosken työväenopiston rehtori  
*Juha Varila*, kasv. lis. Helsingin yliopiston kasvatustieteen assistentti

# Aikuiskasvattajien yhteiskunnallinen sitoutuminen<sup>1)</sup>

*Mezirow, Jack, 1985, Aikuiskasvattajien yhteiskunnallinen sitoutuneisuus. Aikuiskasvatus 5, 3, 102—106. — Artikkelissa tarkastellaan arvojen omaksumista lapsuudessa ja kriittisen tietoisuuden herättämistä aikuisuudessa. Erityisen tärkeänä pidetään dialogin kautta tapahtuvaa oppimista ja yhteiskunnallisen toiminnan aikaansaamista.*

## Arvojen omaksuminen

Tässä esitelmässä väitän, että aikuiskasvattajina meidän yhteiskunnallinen sitoutuneisuutemme pohjautuu aikuisen oppimisprosessin perusuonteeseen ja meidän tehtäväämme helpottaa tätä prosessia.

Kehityspsykologit ovat havainneet että kaikki kognitiiviset rakenteet läpikäyvät kehityksellisiä muutoksia. Ymmärtääksemme näiden rakenteiden perusteita, tulee meidän tarkastella itse sosialisatioprosessia. Lapsuudessa meidät sopeutetaan eri tapoihin tajuta todellisuus erilaisten merkitysskeemojen ja -perspektiivien kautta, jotka me täysin automaattisesti omaksumme vanhemmilta, opettajilta, roolimalleilta sekä tovereilta. Meihin vaikuttavat yksilöt ovat väistämättä sen yhteisön ja aikakauden tuotteita, jossa he itse elävät. Jokaiselle kulttuurilla ja aikakaudelle on oma konservatiivinen ilmapiiirinsä: erilaisia sovinnaisuuksia, tabuja, epäoikeudenmukaisuuksia, nurkkakuntaisuuksia, ratkaisumalleja, ideologioita ja vääristymiä. Kielen kehittymätön rakenne ja puutteellinen dialogi rajoittavat ymmärrettävyyttä piilevästi mutta merkittävästi. Tällaiset vaikutteet vahvistuvat ja legitimisoiduvat erilaisten vallitsevien sosiaalisten käytäntöjen ja instituutioiden kautta — jotka usein määräävät, säilyttävät ja vahvistavat niistä lähtevät arvot ja järjestelmät.

<sup>1)</sup>Esitelmä pidetty ensimmäisessä International League for social commitment in adult education<sup>2</sup>in konferenssissa Ruotsissa heinäkuussa 1985.

Tämän lisäksi jokaisella vanhemmalla tai roolimallilla on omat luontaiset kompleksinsa, pelkonsa, estonsa, kompensointimekanisminsa, riippuvaisuutensa, ennakkoluulonsa, oppimistyyliensä, roolinomaksumistapansa sekä tapansa pettää itseään.

Nämä psyykkiset tekijät vaikuttavat tapaan, millä opimme oppimaan. Yllämainittujen, yhteisen historiamme tuloksena syntyneiden kulttuurivaikutteiden ohella, lapsuudenkokemuksemme ”muiden tärkeiden henkilöiden” kanssa muodostavat vaikutuskentän, jolla merkitysrakenteitamme muokataan. Voimme pitää tätä psyykkiskulttuurista vaikutuskenttää henkilökohtaisena oppimisympäristönämme. Tapa, jolla opimme näkemään itsemme ja todellisuutemme aikuisina on suureksi osaksi monien yhteensattumien summa, jonka taustatekijöinä ovat historia, elämäkerta, kulttuuri, kieli ja psyykkiset tekijät.

Omaksumamme merkitysskeemat näyttäisivät toimivan tietoisuuden ulkopuolella; niiden tehtävänä tuntuu olevan määrittellä mitä käsitimme ja kuinka me sen käsitämme. Käytämme merkitysskeemojemme valikoimaa luokitellaksemme erilaisia asioita ja tapahtumia siten, että se, mikä tulee tietoisuuteemme on todellisuudessa vain valikoidusti tulkittu versio siitä, mitä havaitsemme. Daniel Goldman kuvailee tämän prosessin osuvasti:

Skeemat ja kiinnostukset toimivat keskenään eräänlaisessa monimutkaisessa tanssissa. Mielenkiinnon kohdistaminen johonkin tiettyyn osakokemukseen — esimerkiksi on lounasaika ja olet nälkäinen —

aktivoi toisia, asiaankuuluvia skeemoja — esim. ajatuksia läheisistä ravintoloista tai siitä, mitä sattuu olemaan jääkaapissa. Skeemat vuorostaan määräävät mielenkiintomme kohteet. Jos kävelee kadulla nämä skeemat aktivoituneina, huomio kiinnittyy ravintoloihin, ei muihin kadun varrella oleviin liikkeisiin. Jos menet jääkaapille, mielenkiinto kohdistuu leikkeleisiin ei niinkään päivälliseksi varattuun paistiin. Skeemojen pohjalta tehdään valintoja; ne määräävät mielenkiinnon laajuuden. Kiinnostusten ja skeemojen välinen toiminta sijoittaa ne itse asiassa itsepetoksen keskeiseksi tekijäksi. Skeemat eivät ainoastaan määrää sitä, mitä me huomaamme; ne saattavat myös määrätä sen, mitä me emme huomaa. (1985)

Merkitysskeemat eivät pelkästään sattumanvaraisesti tai valikoivasti määrää kiinnostuksemme laajuutta, vaan yleisemmällä tasolla olevat merkitysperspektiivit ovat yhtäläillä sattumanvaraisia ja valikoivia tavalla, jolla ne luokittelevat ja yhdistävät eri asioita sekä määrittävät syysuhteita. Ne muodostavat pohjan, jolla monimutkaiset, päättelykykyä edellyttävät tehtävät voidaan pelkistää yksinkertaisiksi arvoiksi. Ne varustavat meidät tietyillä odotuksilla — liittyen syy- ja seuraussuhteisiin, erilaisiin tapahtumaketjujen skenaarioihin, ja siihen millaisia oletamme muiden ihmisten olevan (esim. Archie Bunker-tyyppi, autokauppias, anoppi, ikuinen häviöjää) — odotuksin, joilla on taipumus muodostua itsetoteutuviksi ennusteiksi. Merkitysperspektiivit antavat meille kriteerejä, joilla arvioimme oikean ja väärän, hyvän ja pahan, kauniin ja ruman, toden ja epätoden sekä sopivan ja epäsoptivan. Ne myös määräävät tavan, millä arvioimme oman itsemme. Eräs tärkeimmistä jokapäiväiseen elämäämme vaikuttavista merkitysperspektiiveistä on oma idealisoitu minä-kuvamme — ydinkäsitys itsestämme aikuisina. Merkitysskeemat ja -perspektiivit ovat psykikkulttuuristen olettamusten rakenteita, joiden puitteissa omat aiemmat kokemuksemme mukauttavat ja muuntavat uusia kokemuksia. Nämä merkitysrakenteet eivät ole pelkästään kognitiivisia; niillä on myös vahvasti konatiivisia ja affektiivisia piirteitä. Ne valmistavat meidät toimintaan. Kun lähestymme uusia kokemuksia, merkitysrakenteemme muuttuvat oppimisrakenteiksemme.

Koska omaksumme merkitysrakenteemme epäkriittisesti lapsuusajan sosialisatioprosessin aikana, nämä saattavat olla epäluotettavia, vääristyneitä, rajoitettuja ja riippuvaisuutta

tuottavia. Ne useinkin kuvastavat ennakkoluuloja, muuttumattomia asenteita, päätelmävirheitä, itsepetosta, vääristäviä ideologioita, sekä lapsuuden ajan estoja, jotka heijastuvat ihmisten käyttäytymisenä vielä aikuisiässä.

Lapsuuden ajan kehitykseen kuuluu uusien merkitysskeemojen omaksuminen ja vanhojen erittely ja laajentaminen. Piaget, Kohlberg ja muut kehityspsykologit ovat kuvailleet tapaa, miten tällaiset merkitysrakenteet hankitaan ja muunnetaan ajan kuluessa lapsen tietoisuuden ulkopuolella, siten että uudet tavat tulkitta todellisuutta tulevat tiedostamatta vanhojen tapojen tilalle.

Aikuisiässä, uusi kehityksen ulottuvuus mahdollistaa ymmärryksemme ja vaikutustietoisuutemme laajenemisen, tekemällä meidät tietoiseksi lapsuuden aikana epäkriittisesti omaksutuista merkitysrakenteista ja -perspektiiveistä, jotta voisimme ne kriittisesti analysoida ja hyväksyä. Juuri tämä tekee aikuisoppimisesta ainutlaatuisen tapahtuman, ja tästä syystä sillä on suuri merkitys koko aikuiskasvatuksessa. Asioiden yhdistelykyky ja kriittinen pohdiskelu ovat aikuisominaisuuksia jotka näyttävät olevan nuoruusiässä hankittujen hypoteettisdeduktiivisten ajatusprosessien tärkein kehitystulos. Ne ovat aikuisen oppimisprosessin keskeisiä tekijöitä. Nuoruusiässä formaalisten toimintojen kehittyminen tekee mahdolliseksi ymmärtää, kuinka vällanpitäjät ovat luoneet ihmisen ajattelua ja toimintaa ohjailevat säännökset abstraktien periaatteiden pohjalta — ja asettaa tämän prosessin oikeellisuuden kyseenalaiseksi. Aikuisina voimme tulla kriittisesti tietoisiksi olettamuksista, joihin nämä periaatteet itse nojaavat. Voimme ulottaa kriittisen tietoisuutemme sisäistämiimme ideologioihin, malleihin, uskomuksiin, orientaatioihin, estoihin ja viitekehyksiin. Aikuisina voimme paremmin ymmärtää miten ja miksi olemme hankineet omat merkitysperspektiivimme, niiden toimivuuden sekä tavan millä ne ovat muokanneet meidän ja muiden ihmisten elämää.

Kun kriittisen tietoisuuden periaatetta sovelletaan instrumentaaliseen oppimiseen (ts. taroituksena on kontrolloida tai manipuloida ympäristöä tai kanssaihmiä), voimme testata sen paikkansapitävyyden yrittämällä osoittaa, että jokin väittämä vastaa todellisuutta; voimmeko väittämää soveltamalla saada tarkemman ennusteen odotetusta lopputuloksesta? Ratkaisua soveltamalla voimme empiirisesti osoittaa, onko väittämä tosi, ja perustuuko se oikeaan analyysiin. Tämä parempaan ennustamiseen ja kontrolliin tähtäävä syy- ja seuraus-

suhteiden manipulointi on analysointitapa, jolla vahvistetaan totuus luonnontieteissä. Mutta instrumentaalinen oppiminen on vain eräs aikuisoppimisen osa-alue.

Suurimmaksi osaksi, aikuisten tärkeintä oppimista ei kuitenkaan ole instrumentaalinen oppiminen, vaan oppimista joka käsittää arvoja, moraalista päätöksentekoa, ihanteita, tunteita, ja sellaisia abstrakttikäsitteitä kuin rakkaus, vapaus, oikeus, myötätunto, tasa-arvo, ihmisoikeudet ja demokratia. Miten tiedämme, että näitä käsitteitä koskeva mielipide pitää paikkansa (tai on tunteiden osalta aito)? Tässä Jurgen Habermas (1984) esittää vakuuttavasti, että mielipide voidaan todistaa oikeaksi vain konsensuksen avulla — ihanteellisesti, tähän päädytään asiantuntevien, objektiivisten ja järkevien ihmisten käyvän, vapaaehtoisen, täysimuotoisen ja jatkuvan keskustelun kautta. Tällä prosessilla on analogian valamiehistön tai tutkimuskomission päätöksissä; siis erilaisia mielipiteitä omaavat henkilöt tutkivat jonkin asian, kuuntelevat todisteita ja kuulustelevat todistajia, tarkoituksenaan ratkaista joidenkin syytösten paikkansapitävyys.

## *Tavoitteena oppimiskeskustelu*

Dialogisessa oppimisessa on ratkaisevan tärkeää varmistaa mitä muut tarkoittavat kun he kommunikoiivat kanssamme puheen, tekstin, runojen, draaman tai taiteiden kautta. Dialogin ihanneolosuhteet sisältyvät inhimillisen kanssakäymisen perusluonteeseen. Dialogin oppiminen on niin tärkeää pyrkiessämme ymmärtämään itseämme aikuisina, että sen ihanneolosuhteet tarjoavat kriteerit, joilla voimme rakentaa arvojärjestelmän millä voimme arvioida sekä aikuiskasvatusta että yhteiskuntaa missä se toimii.

Jokapäiväisessä elämässä pidämme aivan normaalina, että muut esittävät omia ehdotuksiaan tai mielipiteitään. Mielipide siitä, mikä on totta, oikein, korrekta, aitoa tai sopivaa voidaan esittää raporteilla, kielloilla, selityksillä tai ennusteilla, tai niihin voidaan viitata käskyillä, suosituksilla tai puolusteluilla. Kun jonkin mielipiteen ymmärrettävyys, totuus tai aitous, tai sen esittäjän rehellisyys tai vilpittömyys asetetaan kyseenalaiseksi, dialogi juuttuu paikoilleen. Tällaisissa kriisitilanteissa kun mielipiteen oikeellisuus joudutaan selkeästi perustelemaan, ryhdymme kysymystä pohdiskelemaan, erityiseen keskusteluun. Ihanteellisesti, aivan kuten valamiehistön jäsenet, vältämme

ennalta tuomitsemista ja teemme päätöksemme mielipiteen oikeellisuudesta esitettyjen todisteiden ja perustelujen pohjalta. Ihanteellisesti päätyisimme konsensukseen, mihin kuka tahansa järkevä, asiantunteva ja objektiivinen tuomari yhtyisi. Tämänlainen oppimiskeskustelu on aikuiskasvatuksen tavoitteena.

Täysimuotoisen, vapaan keskustelun ihanneolosuhteet ovat ratkaisevan tärkeitä aikuiskasvatukselle, koska ne ovat samalla oppimiskokemuksen ihanneolosuhteet. Ne ovat myöskin elinikäiseen oppimiseen sitoutuneen oppimisyhteiskunnan ihanneolosuhteet. Tässä yhteydessä ”ihanne” tarkoittaa konkreettista toimintaa, ei saavuttamatonta täydellisyyttä.

Ihannekeskustelun osapuolten yhteisenä päämääränä olisi saavuttaa konsensus, joka pohjautuisi pelkästään todisteisiin ja perustelujen vakuuttavuuteen. Heillä olisi tarkat ja täydelliset tiedot keskustelun aiheesta, keskustelu tapahtuisi vastavuoroisuus-periaatteen pohjalta — jokaiselle osanottajalla olisi yhtäläinen mahdollisuus tulkita, selittää, vastustaa, kiistää, ilmaista mielipiteitään, ja pitää puheenvuoroja. Osanottajia ei painostettaisi millään tavoin. He toisivat keskusteluun tärkeitä aikuisominaisuuksia — kyvyn väitellä järkiperäisesti kilpailevista oikeellisuusväitteistä, perustaan argumenttinsa esitettyihin todisteisiin, kyvyn arvostella erilaisia kulttuurisidonnaisia uskomuksia ja perusteita, sekä kyvyn olla riittävän rehellinen välttyäkseen esittämästä vääristyneitä näkökantoja jotka saattavat johtua heidän omista estoistaan, vääristyneistä kompensointimekanismeistaan, tai muista itsepetosmuodoista.

Mikäli näitä ehtoja ei tiedosteta ja noudateta, oppimiskokemuksesta tulee puutteellinen. Kun sosiaaliset instituutiot vaikeuttavat aikuisopiskelijoiden mahdollisuuksia tulkita omat kokemuksensa dialogin kautta, ne tukahduttavat mitä keskeisimmän inhimillisen perustarpeen, ja niitä tulisi muuttaa siten, että ne ottaisivat tämän tarpeen paremmin huomioon.

Sellaiset aikuiskasvatuksen päämäärät kuin henkinen kehitys, kognitiivinen ja moraalinen kehitys, itsensä toteuttaminen, vapautuminen, demokraattinen osallistuminen ja yhteiskunnallinen toiminta, sekä sellaiset sosiaaliset ja poliittiset päämäärät kuten ihmis- ja kansalaisoikeudet ovat erittäin tärkeitä, mutta ne ovat vain välineellisiä. Niiden yhteinen tarkoitus on ylläpitää olosuhteita, joiden avulla aikuinen voi ymmärtää omat kokemuksensa osallistumalla vapaaseen, täysimuotoiseen dialogiin. Dialogi edustaa ihmisen inhimillisintä piirrettä: kykyä oppia kokemusten merkitys, ja reali-

soida elämän potentiaalinen arvo kommunikoinnin avulla.

Meillä on ikävä tapa alentaa vapaus itsemääräämisoikeudeksi, ja itsemääräämisoikeus vapautukseksi sosiaalisista pakotteista. Mutta vapautta ja isemääräämisoikeutta ei pidä pelkästään nähdä ”vapautumisena jostakin”; niitä tulisi pitää välttämättöminä ennakkoehtoina vapaalle, täysimuotoiselle osallistumiselle ihannedialogiin. Määritelmänsä mukaisesti, dialogi on eräs sosiaalisen vuorovaikutuksen muoto. Omat merkitysrakenteemme ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen tulosta. Vapaus ja itsemääräämisoikeus ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen ennakkoehtoja; ne eivät merkitse pakoa yhteiskunnasta.

Esteet ihannedialogille — ja samalla vapaudelle ja totuudelle — ovat usein luonteeltaan poliittisia tai taloudellisia: laitostettuja ideologioita, tapoja, käytäntöjä ja järjestelmiä, jotka johtavat sortoon, pakotteisiin, vieraantumiseen, ihmis- ja kansanlaidoikeuksien kumoamiseen, vääryyksiin, ja epäsuhteeseen ihmisten mahdollisuuksissa saada turvallisuutta, terveyspalveluja, koulutusta, asunto tai työpaikka. Akuutti puute ja turvattomuus, epätoivo, vieraantuminen, pelko, sairaus ja tietämättömyys voivat saattaa dialogisen oppimishanteen naurunalaiseksi. Nämä ovat yhteisiä ongelmia, jotka voidaan parhaiten ratkaista yhteisen toiminnan avulla.

## *Aikuiskasvattajan velvollisuudet*

Aikuiskasvattajien tehtävänä on edesauttaa aikuisoppimista. Kun oppimista rajoitetaan ja yhteiskunnan laitokset, käytännöt tai järjestelmät tekevät oppimisen itsestään riippuvaiseksi, joutuu aikuiskasvattaja pakostakin puuttamaan asioiden kulkuun. Auttaessamme aikuisopiskelijoita muuttamaan huonosti toimivia merkitysrakenteita, eräänä tehtävänäamme on auttaa heitä tajuamaan, että samoja ongelmia on myös niissä instituutioissa, jotka laillistavat ja tukevat riippuvuutta tuottavia merkitysperspektiivejä. Opiskelijat haluavat usein ryhtyä yhteiseen toimintaan muuttaakseen niitä. Meidän velvollisuutenamme on auttaa heitä oppimaan, miten tämä on mahdollista.

Aikuisoppiminen käsittää mielestäni kolme sosiaalisen sitoutuneisuuden ulottuvuutta. **Ensiksi**, jokaisella aikuiskasvattajalla jokaisessa oppimisjärjestelmässä on perusvelvollisuus ylläpitää mahdollisimman ihanteellisia keskusteluolosuhteita eri oppimistilanteissa. Ratkaise-

van tärkeä tehtävä on auttaa opiskelijoita siirtymään kohti merkitysperspektiivejä, jotka helppottavat heidän osallistumistaan keskusteluun. Tämä merkitsee, että edetään pidemmälle kuin se, että täytetään opiskelijan itsensä alkuperäiset oppimistoivomukset. Opettajan on ymmärrettävä, että on välttämättömän tärkeää edetä pidemmälle kuin opiskelija on itse toivonut. Näin voimme auttaa aikuisia tulemaan kriittisesti tietoisiksi heidän tarpeidensa taustatekijöistä, ja auttaa heitä ymmärtämään, miten he ovat päätyneet nykyiseen todellisuuteensa. Aikuisopiskelijoiden tulee tietää, kuinka erilaiset kulttuurivaikutteet ovat muokanneet heidän tapansa ymmärtää asioita. Opettajina meidän tulee olla kiinnostuneita koko oppimisprosessista, myös kriittisestä pohdiskelusta. Tällä sitoutumalla on keskeinen merkitys koko aikuiskasvatukselle — toivotuilla oppimistuloksilla ei edistetä kriittistä pohdiskelua, kuten ei myöskään kriteerisidonnaisilla arvostelujärjestelmillä tai muilla toimilla, jotka perusteettomasti pohjautuvat uskomukseen, että kaikki oleellinen oppiminen voidaan yhtäläistä mieltävissä oleviin käyttäytymismuutoksiin tai siisteihin lineaariprognessioihin, jotka helposti mukautuvat kaavamaiseen suunnitteluun.

Niillä meistä, joiden tehtävänä on tarjota monipuolisia koulutusmahdollisuuksia suurelle yleisölle, on **toinenkin** sitoutuminen: Meidän tulee tarjota heille koulutusohjelma, joka tietoisesti ylläpitää vapaata, täysimuotoista osallistumista erityisiin dialogiyhteisöihin, jotka syntyvät oppituntien, kongressien, seminaarien ja muiden koulutusmuotojen kautta. Näiden erikoistehtävänä on mahdollistaa keskustelua, jolla ratkaistaan oikeina pidettyjen mielipiteiden paikkansaaitävyys. Täysimuotoinen osallistuminen näihin keskusteluihin edellyttää erityisjärjestelyjä niiden osalta, jotka eivät voi itse kustantaa osallistumiskulujaan, subventointia naisten, vähemmistöryhmien, vanhusten ja muiden aiemmin syrjittyjen väestöryhmien osalta, erityistä tukea yhteiskunnan piiriin palaaville, sekä aikuisneuvontaa ja -ohjausta. Huomattava osa ohjelmista tulisi kohdistaa yleisiin kysymyksiin — neuvoja siitä, miten ryhdytään yhteiseen toimintaan; opastusta kuluttaja-, terveys- ja äänestyskysymyksissä; aseistariisun- ja rauhanopintoja; eriävien mielipiteiden kuuluville saattamista; erilaisten poliittisten ja taloudellisten järjestelmien tarkastelua; sekä ohjelmia, joissa tarkastellaan tapoja helpottaa elämänmuutoksia ja itseymmärrystä. Aikuisten lukutaitoa ja muita perustaitoja edistävät ohjelmat ovat myös hyvin tärkeitä.

Tällaisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen on ammattivelvollisuutemme. Moni koulutussuunnittelija on velvollinen pitämään koulutusohjelmansa taloudellisesti kannattavana; liike-elämän kannattavuusperiaatteita ei tulisi kuitenkaan soveltaa aikuiskasvatukseen. Suosituista kursseista ja ohjelmista saaduilla varoilla tulisi subventoida kursseja, joiden selvänä tehtävänä on tarjota mahdollisimman aikuisopiskelijalle mahdollisuus osallistua vapaaseen, täysimuotoiseen dialogiin. Meidän aikuiskasvattajien tulisi arvioida tällaisia kursseja koulutuksellisten kriteerien pohjalta; aikuiskasvatus heijastaa aina sen yhteiskunnan arvoja, jonka puutteissa se toimii.

On olemassa myös kolmas sitoutuminen, jonka toteuttavat ne aikuiskasvattajat, jotka ensisijaisesti edistävät sosiaalista yhteistoimintaa. Vaikka emme kaikki voi tehdä tästä keskeistä osaa omassa toiminnassamme, on meillä ammattivelvollisuus tuntea tämä alue, ja toimia yhdessä muiden, yhteistoiminnan periaatteen hyväksyvien kanssa. Voimme myös tunnustaa tällä alueella keskeisesti toimivien kolleegojemme työn arvon, ja kannustaa heitä tarjoamalla heille vapaaehtoista apuamme.

On selvää, että sosiaalisen yhteistoiminnan tarpeen ymmärtäviä aikuisia tulisi auttaa tutkimaan ongelmakenttäänsä, tiedostamaan kulttuurisidonnaisten uskomusten itseäänselvyyksiä, kehittämään itsevarmuuttaan, tutkimaan eri toimintamahdollisuuksia, ottamaan selvää resurseista, ennustamaan eri toimintavaihtoehtojen tuloksia, edistämään osallistumista ja johtamistaitoa, sekä arvioimaan olennaisia kokemuksia. Sosiaalisen yhteistoiminnan piirissä toimiville aikuiskasvattajille yhteistoiminta tarjoaa mahdollisuuden, että opiskelijat voivat osallistua kriittisesti pohdiskelemaan, toimivaan tutkimustyöhön, oppia kokemuksistaan samalla, kun he siirtyvät eteenpäin.

Yhteenvetona: mitä, milloin, missä, miksi ja miten opimme määräytyy suureksi osaksi itses-

täänselvinä pidettyjen, mutta mahdollisesti epäluotettavien ja vääristyneiden merkityskeemojen ja -perspektiivien pohjalta. Nämä merkitysrakenteet usein säilytetään sosiaalisten normien, laitostettujen ideologioiden ja kauan yhteiskunnassa vallinneiden tapojen ja tottumusten kautta. Kun opiskelijoiden kriittinen pohdiskelukyky kehittyy, he usein huomaavat, että vääristyneitä merkitysrakenteita esiintyy muuallakin; näin yksityiset ongelmat muuttuvat yleisiksi kysymyksiksi. Tämä johtaa usein halukkuuteen ryhtyä yhteiseen toimintaan muuttua instituutioita, jotka tukevat vanhoja, vääristyneitä näkökantoja.

Aikuiskasvattajien tulee olla kiinnostuneita koko oppimisprosessista, ei pelkästään siitä osa-alueesta, joka johtaa toimintaan. Sosiaalinen sitoutumisemme sisältää sekä kulttuurisidonnaisten uskomusten tiedostamisen, että opiskelijoiden opastamisen yhteisen toiminnan suunnittelemiseen ja toteuttamiseen. Emme voi kaikki hoitaa molempia tehtäviä. Meidän kaikkien tulee edesauttaa opiskelijoita tiedostamaan ne laajemmat sosiaaliset voimat, jotka vaikuttavat heidän oppimiskokemuksiinsa. Jotkut meistä pystyvät tarjoamaan koulutustilaisuuksia, jotka lisäävät mahdollisuuksia muuttaa katsantokantoja ja aikaansaada sosiaalisia muutoksia. Muutamat meistä voivat erikoistua käsittelemään sosiaalista toimintaa, mutta voimme kaikki jakaa tämän roolin yksityiselämässämme, yksityisinä kansalaisina.

Näkemyksemme saavuttamisen arvoisesta yhteiskunnasta antaa meille kriteerit, joilla voi arvioida sosiaalisen toiminnan suuntaa. Aikuiskasvattajille tämä on oppimisyhteiskunta, jossa jokainen yksilö voi vapaasti ja täysipainoisesti osallistua omaan inhimilliseen pyrkimyksensä ymmärtää omia kokemuksiaan dialogin avulla.

#### **Viitteet**

- Goleman, Daniel. "Insights into self-deception." *New York Times Magazine*, May 12, 1985, p. 42.
- Habermas, Jurgen. *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press, 1984.



# Täydennyskoulutus ja tavarasteettiset houkutukset

*Parjanen, Matti. 1985. Täydennyskoulutus ja tavarasteettiset houkutukset. Aikuis-  
kasvatus 5,3, 107—110. — Artikkelin esittelee W. F. Haugin tavarasteetiikan yleisen  
teorian kritiikin eräitä sellaisia käsitteitä, joita voitaisiin soveltaa myös ammatilliseen  
täydennyskoulutukseen. Erityisesti käsitellään tavaroiden aistimellisuuteen perustuvaa  
esteettistä käyttöarvolupausta ja sen soveltamista koulutustavaraan. Teorian esimerki-  
nomaisina sovellutuksina tuodaan esiin mm. täydennyskoulutuksessa ilmenevää narsis-  
mia, seksuaalista lumetta, kuvallisuuden ylivoimaisuutta ja ajankäytön ylikorostamis-  
ta. Artikkelissa pyritään osoittamaan, kuinka myös täydennyskoulutuksessa on jou-  
duttu markkinallisin keinoin käyttämään hyväksi tavarasteetiikkaa, koska itse koulu-  
tus perussisällöltään onkin usein vanhaa ja tuttua.*

Tavarasteetiikan yleinen teoria on tunnettu Suomessa varsinaisesti tiedostusalan, mainon-  
taan liittyvän psykologian, sosiologian sekä fi-  
losofian piirissä. Sen sijaan en ole havainnut  
sitä käsitellyn kasvatustieteellisissä  
tutkimuksissa tai debatteissa. Tavarasteeti-  
kan yleisellä teorialla tarkoitetaan karkeistaen  
ja tyypistetyksi ilmaistuna *tavaroiden aistimelli-  
stä muotoilua ja mainostamista niin, että ne  
saataisiin paremmin myydyiksi.*

Teorian Suomessa tunnetuin kritisoija ja sa-  
malla kehittäjä on Länsi-Berliinin Freie Uni-  
versitetin filosofian professori Wolfgang Fritz  
Haug, joka on vuonna 1980 julkaissut teok-  
sen, joka on käännetty kolme vuotta sitten  
suomeksi nimellä *Mainonta ja kulutus*. Tässä  
teoksessaan marxilaista teoriaa kehitellyt Haug  
esittelee tavarasteetiikan liittymistä marxilai-  
seen käsitykseen tavarasta, pääomasta, rahasta  
ja kapitalistisesta massakulttuurista. Teoria on  
siis lujasti sidottu marxilaiseen kielenkäyttöön.  
Haug on kuitenkin havainnut, etteivät eräät teo-  
rian osat nivellykään kitkattomasti marxilai-  
seen käsitteistöön, vaan ovat jopa ristiriidassa  
sen kanssa. Siksi Haug on joutunut kritisoi-  
maan Marxin alkuperäisiä opinkappaleita, eri-

tyisesti sitä, että marxismissa kaikki johdetaan  
taloudesta. Tästä kaikesta tietenkin on ollut  
seurauksena, että Haug puolestaan on joutu-  
nut ortodoksisuutta ylläpitävien kritiikin koh-  
teeksi. Tähän Haug (1982, 5) on vastannut, et-  
tä marxilaisen teorian hengissäpysymisen kan-  
nalta on tärkeämpää sen edelleenkehittely il-  
man Marxin teoksista löytyvää apuakin. Hau-  
gin voimakkaat ilmaiset (esim. Marxin ”hy-  
västely”) ovat johtuneet erityisesti siitä, että  
marxistien keskuudessa hänen tavarasteettiset  
teoretisointinsa on leimattu tyypillisiksi ”pik-  
kuporvariston ongelmiksi”. Ei ole haluttu tun-  
nustaa, että nimenomaan työväenluokka on se  
luokka, jonka elämäntapaan tavarasteetiikka  
on läpikotaisin tunkeutunut.

Kun seuraavassa pyrin eräiden peruskäsittei-  
den avulla soveltamaan tavarasteetiikan teorii-  
aa koulutukseen, tarkoitukseni on tehdä se  
niin, että irroitin (hiukan väkivaltaisesti) tästä  
teoriasta käsitteitä, jotka voisivat olla hovikel-  
poisia myös ei-marxilaisissa piireissä. Silloin  
siis jätetään sivuun teorian yhteydet kapitalis-  
tisen yhteiskunnan rakennetekijöihin sillä ta-  
valla ajateltuna kuin marxilaisessa perinteessä  
on tehty.

## Tavaraesteettisiä käsitteitä

Tässä tullaan ottamaan esiin tavaraesteettisestä teoriasta vain muutama käsite, jonka avulla lukija kuitenkin voi saada käsityksen tämän teorian soveltamismahdollisuudesta myös koulutuksen alueella. Paneutuminen syvemmälle teoriaan edellyttäisi moninkertaisen määrän sellaisia käsitteitä, joita ei kasvatustieteissä koskaan käytetä. Toisaalta on muistettava tämänkin teorian kohdalla sama, mitä useimmissa muissakin teoreettisissa ”uutuuk-sissa”, eli tavaraestetiikan peruseriaatteet eivät suinkaan ole mikään uusi keksintö. Jo yli sata vuotta sitten ennen monopolikapitalismia on ilmennyt yhtäältä käyttöarvon sekä toisaalta kulutukseen ja ostoon houkuttelevien tavaroiden muotoilun välisen rajan himmentymistä (Haug 1981, 6).

Kuten teorian nimikin edellyttää, keskeisellä sijalla on käsite *tavara* ja sen kuluttaminen ja mainostaminen. Nimenomaan oletetaan, että *tavaran aistimellisuus* vaikuttaa sen ostoon. Teoria puhuu tavaraan liittyvistä *funktioyhteyksistä*, joiden tavoitteena on saada tavara myydyksi. Esteettisyyttä ei käsitellä taideteoreettisessa mielessä, vaan se määritellään siten kuin tämän termin kreikkalainen alkuperä edellyttää. Esineen aistimellisuus voi silloin sisältää kaikki sen ilmenemismuodot, kuten optiikan (ulkonäön), plastiikan (aineellisen muotoilun), haptiikan (miltä esine tuntuu), akustiikan (miltä se kuulostaa) ja jopa hajun ja maun.

Teorian eräs peruslause pohjautuu vanhaan sananlaskuun, joka saksaksi kuuluu: ”Aussen hui — innen pfui!” (Haug 1980, 26). Sille ei löytyne suoraa suomalaista käännöstä, mutta jo Kalevalassa on Kullervo Kalervon poika sanoiksi virkkinyt: ”Moni on kakku päältä kauris, kuorelta kovin sileä, vaan on silkkoa sisästä, akanoita alla kuoren”. Siis mainonnan avulla voidaan rakentaa sellainen ostosuhde, joka miellyttää sekä ostajaa että myyjää, olipa tavaran sisältö millaista tahansa.

Soveltaessani tätä teoriaa ja sen käsitteistöä kasvatustieteisiin rajoitun vain sellaiseen koulutukseen, joka on lähellä työelämää. Erityisesti tämä koskee täydennyskoulutusta. Siihen osallistuvallahan ei yleensä ole tavoitteena uusi tutkinto, vaan aikaisemman tiedon täydentäminen.

Tavarakäsitettä vastaa tässä tapauksessa koulutuksen alueella täydennyskoulutusorganisaatioiden antama koulutus, jota onkin jo ryhdytty esineellistämään n puhumalla mm. koulutuksen tuottavuudesta, tuot-

toasteesta, panoksista, tuotoksista, kustannus-funktioista, koulutus sopimuksista, koulutus-paketeista jne. (vrt. Vaherva, Juva 1985).

Koulutuksen taloustiede perustaa paradig-mansa sille, että koulutuksessa on nähtävissä kolme tuotannon panosta, pääoma (tilat ym. fasilitteetit), työ (opettajan työpanos) ja raakaaine (oppilaat). Monet täydennyskou-lutusorganisaatiot toimivat liikeperiaatteella tai ainakin osittain sen varassa. Niinpä koulutuk-sen tarjoaminen ja siihen pyrkiminen sekä koulutustarpeen herättäminen muistuttaa niitä tavaran funktiosuhteita, joita liike-elämässä vallitsee. Erityisesti näin on silloin kun kilpailua esiintyy koulutusorganisaatioiden kesken. Täl-lainen tilanne on varsin reaalinen tällä hetkellä Yhdysvalloissa, ja olen varma, että 5—10 vu-oden kuluessa myös Suomessa ollaan samassa tilanteessa. Yrityselämän tähänastisten mark-kinamekanismien kehitys tukee tällaista oletta-musta.

Tavaraestetiikan peruslakeihin kuuluu, että myyjälle tavaralla on *vaihtoarvo*, kun sen si-jaan ostaja ostaa tavaran sen *käyttöarvon* täh-den. Tämä käyttöarvo käynnistää ostotapahtu-man. Mutta myös käyttöarvopuolen täytyy tulla realisoiduksi. Käyttöarvo realisoituu ai-noastaan käytössä eli kulutuksessa. *Ostoa ei kuitenkaan pane alulle todellinen käyttöarvo, vaan käyttöarvolupaus*, joka Haugin (1982, 73) mukaan on ”tietyn käyttöarvon tulevaa (oston kautta mahdollistuvaa) todellistamista”. Varsin monimutkainen vaikutusyhteys, jossa puhutaan mm. liikkeellepanevasta motii-vista, on nimeltään *estetinen käyttöarvolu-paus*. Juuri se vaikuttaa ostotapahtumaan. Ta-varaestetiikka määrää, ostetaanko tavara vai ei.

## Perustuuko täydennyskoulutus käyttöarvolupauksiin?

Täydennyskoulutukseen sovellettuna käyt-töarvolupauksen käsitteestä seuraa: käyttöar-volupauksen kantaja, koulutusorganisaatio pyrkii lupaamaan tavarastaan (koulutuspa-keista, seminaarista, koulutusohjelmasta, opin-tojaksosta tms.) sellaista käyttöarvoa ostajalle eli koulutettavalle tai hänen työnantajalleen, että tämä lupaus ylittää liikkeellepanevan mo-tiivikynnyksen. Se siis toimii ikään kuin lau-kaisevana tekijänä. Koulutustodellisuudessa tämä merkitsee, että koulutuksen myyjä tulee keskittymään ennen kaikkea tavaraesteettiseen puoleen sisällön kustannuksella. Esim. lii-keenjohdon koulutuksessa on tähän mennessä

ollut varsin helppo keksiä uusia houkuttelevia kakun kruusauksia, vaikka sisältö onkin edelleen samaa silkkoa. Jopa liike-elämän arvo maailma ja sosiaalinen normisto tukee käyttöarvolupausten ylikorostamista. Sananlaskukin sanoo: ”Ei ole kauppias eikä mikään, joka ei pysty kehumaan ja myymään hiirenpaskaa pippurina!” Tieteellisesti mielenkiintoiseksi tämän teorian tekee vielä, että tällaiseen sanalliseen tavarankehumiseen liittyy semiologisia paradigmoja. Tavaraestetiikan yleisen teorian kritiikki on siis alkanut ekonomistipohjaisesta marxilaisesta lähestymistavasta, ja se voi ulottua aina lingvistisiin ja semioottisiin kysymyksiin saakka (vrt. Baker, Hacker 1984). Teoriaa ei siis voi syyttää ongelman kuristamisesta. Kokonaan toinen asia sitten on, miten validisesti voidaan lähestyä tämän teorian todentamista koulutuksen tutkimuksessa. Nimenomaan välttämätön yhteys lingvistiikkaan tekee tällaisen tutkimustyön käytännössä varsin vaikeaksi metodologisesti, joskin kiinnostavaksi.

Käyttöarvolupausten kantajina täydennyskoulutusorganisaatiot metsästävät jatkuvasti niitä tekijöitä, joita kulloinkin kulttuuri suosii, ja jotka siten voivat auttaa liikkeellepanevan motiivikynnyksen ylittämisessä. Esimerkiksi 1980luvun Suomessa oman ruumiin terveys, puhtaus ja raittius nähdään tällä hetkellä esteettisesti kauniiksi. Siispä elinkeinoelämän koulutusta tulee nopeasti (ennen kuin arvostukset vaihtuvat) ja näyttävästi markkinoida juuri näiden narsististen käyttöarvolupausten avulla. Erästä johtajakoulutuksen ohjelmaa mainostetaan värikkäässä liitupaperibroshyyrissä organismianalogioin ”uudistu tai kuole”, ”menesty tai menehdy”. Liikerytykset nähdään siinä ”elävinä organisaatioina”. Yritysjohdon koulutuksen asiantuntijoiksi on rekrytoitu psykosomatiikkaa tuntevia työterveyslääkäreitä. Markkinoinnilla siis pyritään herättämään viimeisetkin yksilöt ja yritykset, jotka ovat jääneet ”vanhanaikaisiksi” suhtautumalla välinpitämättömästi omaan puhtauteensa. Löysänahkainen juopotteleva yritys voidaan vielä nipin napin pelastaa oikealla koulutuksella. Tavaraestetiikan teorian käsiteapparaatistolla ilmaistuna koulutus suunnittelijat siis yrittävät etsiä *avainärsyksiä*, jotka laukaisivat koulutuksen kohderyhmässä sellaisia käyttäytymismalleja, jotka lisäisivät koulutushalukkuutta.

Haug (1981, 20–21) on teoretisoinut seksuaalisuuden liittämistä tavarakulttuuriin *seksuaalinen lume* (Schein)-käsitteen avulla. Voi-

daan kysyä, onko täydennyskoulutuksen tavararestetiikkaa myös ehtinyt kulutusikäytännön virtauksia seurattessaan etenemään jo niin pitkälle, että siihenkin sisältyy seksuaalisuuden markkinallista hyväksikäyttöä. Tuskinpa vielä meillä (kuten jo Yhdysvalloissa) täydennyskoulutuksen organisaatiot turvautuvat — ainakaan tahallisesti — tuotteittensa mainostamisessa seksuaaliseen lumeeseen. Sen sijaan ei ole lainkaan harvinaista, etteikö naistenlehtien palstoilla varotettaisi ”seminaarimansseusta”. Jopa eräiden suurten hotellien koulutustilojen varauksista huolehtiva henkilökunta pitää itsestään selvyytenä suunnitella eri yritysten ja työalojen koulutusseminaarit niin taidokkaasti, että hotelleissa järjestetään samanaikaisesti sekä nais- että miesvaltaisia kursseja. Koulutus suunnittelijoiden käytännön kokemukset ovat osoittaneet juuri näin toteutetulla koulutuksella olevan mieltymyksen tunteita herättäviä piilorakenteisia vaikutuksia.

Yleissivistävä koulu pystyy varsin kankeasti seuraamaan yhteiskunnassa pinnalla olevia avainärsyksiä ja niiden hyväksikäyttöä koulutuksessa (usein tämä konservatiivisuus on vain onnaksi). Sen sijaan elinkeinoelämän täydennyskoulutus pyrkii tietoisesti etsimään kulttuurimme pinnalle nousseita ilmiöitä. Esim. *kuvallisuuden* tämänhetkinen ylivoima kirjallisesta kulttuurista on pakottanut koulutus suunnittelijat kehittämään koulutusohjelmia, joissa jopa unohdetaan uuden viestintätekniikan olevan vain väline eikä suinkaan lopullinen tavoite. Työelämän ja korkeakoulutuksen välissä puristuksessa oleva korkea-asteen täydennyskoulutus tuntuu vuosi vuodelta yhä selvemmin antautuvan noudattamaan ensiksi mainitun instituution normistoa ja kulttuuria. Tutkimus sektorin lisäksi korkeakoululaitos on menettämässä myös koulutuksen monopolin yliopistomuurien ulkopuolella aktivoituneelle elinkeinoelämälle (vrt. Parjanen 1985b).

Amerikkalainen mediaekologian professori Neil Postman (1984) on saavuttanut julkisuutta kirjoittamalla kirjan ”kadotetusta lapsuudesta”. Tämä käsite juontuu juuri siitä, että lukemisen jääminen kuvien katselun varjoon vääristää kokonaan suhtautumisen todellisuuteen. Kuvat eivät välity abstraktin käsitejärjestelmän kautta, vaan ne puhuttelevat suoraan tunnetta. Kun yleissivistävä koulu viimeisenä kirjallisen perinteen linnakkeena antautuu kuvallisen kulttuurin viehätöksille, on Postmanin mukaan yhteiskunta suuressa vaarassa. Voisi- pa toivoa, että myös ammatillinen täydennys-

koulutus ryhtyisi pohtimaan, miten tärkeää myös aikuisiässä ja korkeassakin ammattiasemassa on osata lukea, so. ylläpitää ajattelun loogisuutta ja erottelukykä. Mutta kuvallinen kulttuuri voittaa tällä hetkellä kirkkaasti kirjallisen tavaraesteettisestikin katsottuna. Kuvien katselu auttaa paremmin ylittämään liikkeellepanevan motiivikyynnyksen kuin nykyisin kuivaksi arvostettu lukeminen. Tämä fakta tunnustetaan yleisesti. Spekulointi keskittyykin nykyisin sen ennustamiseen, kuinka kestävä ja pitkäaikaista affektiivinen video-journalismi tulee olemaan (vrt. Pietarinen 1984).

## Minuuttimyyttejä

Käyttöarvolupauksiin perustuva täydennyskoulutus pyrkii antamaan toiminnalleen *supermerkin* muodon, so. koulutus tehdään yhteiskunnallisessa mielessä tavoittelemisen arvoiseksi. Haug (1982, 185—188) toteaa kuitenkin tavaraesteettisen supermerkin lumovoiman herpaantuvan varsin helposti. Myyttistä merkitystä ei kyetä vakiinnuttamaan arkielämässä. Tällöin voidaan semiologisoin keinoin pyrkiä ”nuorentamaan” tavaraa. Esim. liikkeenjohdon koulutuksessa ei tänä päivänä olisi kovinkaan houkuttelevaa korostaa 1940-luvun termein ihmissuhdekoulutuksen oppeja. Niinpä kielellisin keinoin koulutuksen sisältöä nuorennetaan, annetaan vanhoille ja markkinallisesti kuluneille käsitteille uusia nimiä (vrt. Broms 1985, Hemánus 1980, Parjanen 1985a). Ammatillinen täydennyskoulutus on jo pitemmän aikaa käyttänyt erästä käyttöarvolupaus- ta, jonka suosio näyttää vain kasvavan: *teho- kas ajankäyttö*. Aika suhteutetaan kiinteästi liikeyrityksen menestymiseen. Tällöin ei enää puhutakaan organisaation menestymisen riippuvuudesta vuosista, eikä aina edes päivistäkään, vaan tunneista ja minuuteista. Jokaisesta taloudellisesti käytetystä minuutista voidaan kertotaulun avulla laskea, miten monta markkaa on tunnissa, päivässä ja viikossa ansaittu. Käyttöarvolupauksen kantajat, täydennyskoulutuslaitokset järjestävät koulutusta, jossa opetetaan tulemaan toimeen tällaisen minuuttielämän kanssa. Kirjakauppojen bestsellereitä ovat ohuet ohjekirjaset (kirja ei saa olla liian paksu, koska sen lukemiseen ei saa kuluttaa liian monta tuntia), joissa neuvotaan, miten yrityksen johtajan, perheenisän tai -äidin jne. tu-

lisi käyttää minuuttinsa oikein (vrt. Johnson, Blonchard 1977). Suomalaiset tehokkaat johtajat, virkamiehet ja vaikkapa opintoviikko-opiskelijat voivat nykyään kantaa taskussaan erityistä ajankäytön suunnittelukalenteria (”Taskukrono”). Tällaisessa almanakassa on mm. varattu jokaisen päivän kohdalle tila tehtävien tärkeysjärjestykselle, jolloin erotellaan neljänlaisia erilaisia tehtäviä: tärkeimmät työt eli avaintulostehtävät; oleelliset tehtävät, jotka palvelevat avaintulosta; rutiinitehtävät, jotka ovat välttämättömiä; sekä tarpeeton työ tai rutiini, turha työ tai turha ajankäyttö. Myös alkan sisältö siis heijastaa yhteiskuntamme muutosta suhteessa aikaan. Se ei ole enää ikkunan- karmissa riippuva keltainen vihkonen, johon merkittiin lasten syntymäpäivät, sadepäivät ja jäiden lähdöt.

## Lähteet

- Baker, G.P., Hacker, P.M.S., 1984. Language, Sense and Nonsense. Padstow.
- Broms, H. 1985. Alkukuvien jäljillä. Kulttuurin semiotiikkaa. Juva.
- Haug, W.F., 1980. Warenästhetik und kapitalistische Massenkultur (I). Berlin.
- Haug, W.F., 1981. Tavaraestetiikan kritiikistä. Tiedotustutkimus 3, 4. vsk., s. 5—22.
- Haug, W.F., 1982. Mainonta ja kulutus. Jyväskylä.
- Hemánus, P., 1980, (toim.). Mainonta, talous ja yhteiskunta. Huhmari.
- Johnson, S., Blonchard, K., 1977. The On Minute Manager. London.
- Parjanen, M. 1985a. Myytit ja täydennyskoulutus. Tampereen yliopiston kasvatus-tieteen laitos, julkaisusarja A: tutkimusraportti n:o 36.
- Parjanen, M. 1985b. Extension Studies under Pressure from Work Life, Training and Myths, teoksessa Mäkinen, R., Panhelainen, M., Parjanen, M. (eds.) Recent Finnish Research on Higher Education 1985. Reports from the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 364, s. 191—212.
- Pietarinen, J., 1980. Uusi tekniikka — uusi journalismi? Tiedotustutkimus 2., 3. vsk. s. 60—63.
- Postman, N., 1984. Den förlorade barndomen. Berlings, Arlöf.
- Vaherva, T., Juva, S., 1985. Koulutuksen talous. Helsinki.

Rainer Aaltonen

# Muutoksen mittaaminen tulosevaluaation ongelmana

*Aaltonen, Rainer 1985. Muutoksen mittaaminen tulosevaluaation ongelmana. Aikuis-  
kasvatus 5, 3, 111–120. — Artikkelissa tarkastellaan muutoksen toteamisen, yleistämisen ja analysoimisen ongelmia. Tutkimuksen sisäinen pätevyys on muutoksen toteamisen edellytys ja ulkoinen pätevyys on muutoksen yleistämisen edellytys. Näitä uhkaavia tekijöitä eritellään. Muutoksen analysoiminen erotuspistemäärien avulla on niiden lukuisista heikkouksista johtuen ongelmallista. Näitä heikkouksia eritellään ja vaihtoehtoja esitellään. Lopuksi tarkastellaan muutoksen eri lajeja ja niiden mittaamiseksi kehitettyjä menetelmiä.*

Aloittakaamme kuvitteellisella esimerkillä. Erään suuren valtion viraston toiminnasta oli tullut paljon valituksia. Siellä asiointia moitittiin hitaaksi ja kankeaksi. Virkailijoita pidettiin töykeinä ja ylimielisinä, ja saadut palvelut koettiin vähämerkityksisinä. Viraston johto päätti parantaa laitoksen mainetta. Koska viraston maine suuren yleisön keskuudessa muodostuu ennen kaikkea sen vaikutelman perusteella, jonka ihmiset saavat asioidessaan tiskin takana olevan virkailijan kanssa, päätettiin järjestää heille koulutusta. Henkilöstöosaston koulutussuunnittelijat suunnittelivat kurssin ”Asiakas on aina oikeassa”, jonka tavoitteena oli lisätä virkailijoiden asiakaspalveluhenkisyttä. Kurssi koostui itseopiskelumateriaalin lisäksi kahdesta kahdenpäivän opiskelujaksosta valtion laitoksille tarkoitettussa koulutuskeskuksessa. Ennen koulutusohjelman varsinaista käyttöönottoa päätettiin sitä kokeilla, ettei turhaan koulutettaisi kaikki 2000 virkailijaa eri puolilla maata. Koulutukseen määrättiin 50 virkailijaa. Koulutuksen vaikuttavuutta päätettiin arvioida siten, että ennen ensimmäiselle kurssille tuloa heille tehtiin palveluhenkisyttä mittaava testi, jonka henkilöosaston tutkija oli soveltaen kääntänyt amerikkalaisesta tekstikäsikirjasta. Samanlainen testi toistettiin puolen vuoden kuluttua kun jälkimmäisen kurssin päättymisestä oli viikko kulunut. Tutkija löysi tilastollisesti merkitsevän eron (korreloivien ostosten t-testillä laskettuna) mittausten välille. Saattoiko hän nyt luottavaisesti suositella viraston johdolle, että koulutusohjelma kannattaa ottaa käyttöön? — Ei.

Miksi ei? Jotta suunniteltujen toimenpiteiden muutosta aiheuttavasta vaikutuksesta voidaan varmistua ei vielä riitä että muutosta on tapahtunut vaan on varmistuttava myös siitä, että muutos on juuri po. toimenpiteiden aiheuttama. Yleisemmin sanoen on siis kysymys kausaalisuhteiden toteamisesta. Tämän edellytyksenä taas on, että muutoksen tai yhteisvaihtelun toteamisen ja oletetun syyn ja seurauksen ajallisen peräkkäisyyden lisäksi varmistutaan siitä, ettei mikään ulkopuolinen, kolmas tekijä ole aiheuttanut sitä. Esimerkkitapauksessamme sellainen olisi voinut olla vaikka samaan aikaan televisiossa lähetetty, suurta suosiota saavuttanut aikuiskasvatussarja ”...ja lähimmäistäsi niinkuin itseäsi”.

Tämän artikkelin tarkoituksena onkin tarkastella niitä lukuisia muutosanalyysin ongelmia, joita käytännön tutkimustyössä tulee esiin, ja puhua huolellisesti kontrolloitujen kenttäkokeiden ja täsmällisyyteen pyrkivän mittaamisen puolesta, silloin kun tutkimuksen tavoitteena on muutoksen todentaminen ja siihen vaikuttavien syiden selvittäminen. Erityisesti tämä koskee tilanteita, joissa on kysymys tarkkaan suunniteltujen ja ennalta rajattujen toimenpiteiden kuten esim. tietyn koulutusohjelman tai menetelmän vaikutuksien arvioinnista l. tulosevaluaatiosta. Sen sijaan esim. kontekstin, panosten ja prosessien evaluaatio onnistuu mielestäni vähemmän formaalisilla lähestymistavoillakin.

# 1. Muutoksen toteamisen ongelmia

Muutoksen toteaminen on periaatteessa yksinkertainen tehtävä. Tutkimuksen alussa ja lopussa suoritetaan mittausta niissä seikoissa, joihin suunnitelluilla toimenpiteillä on tarkoitus vaikuttaa. Alku- ja loppumittauksen erotus (tai jos on useita tutkimusryhmiä, erotuksen erotus) ilmaisee toimenpiteiden vaikutuksen. Mutta näin on vain periaatteessa, edellyttäen että on käytössä täydellinen koeasetelma satunnaistettuine ryhmineen ja virheettömine mittareineen. Käytännössä on tilanne kuitenkin lähes päinvastainen. Alku- ja loppumittauksen vertailtavuutta häiritsevät lukuisat eri tekijät; vertailtavat ryhmät voivat olla jo alunperin erilaisia; mittaamistilanteisiin sisältyy häiriötekijöitä, ja mittarit ovat aina jossain määrin puutteellisia ja virheellisiä. Voiko siis muutoksen mittaamisesta tulla yhtään mitään?

Tutkimuksen logiikan l. niiden edellytysten tunteminen, jolloin syy- ja seuraussuhteita koskevia päätelmiä voidaan luotettavasti tehdä sekä näiden päätelmien luotettavuutta heikentävien tekijöiden tunteminen auttaa asianmukaisten tutkimusjärjestelyjen suunnittelussa. Sillä jos tutkimusasetelma ei tee mahdolliseksi luotettavia kausaalipäätelmiä, on aivan yhdentekevää miten hyvin tutkimuksen muissa vaiheissa on onnistuttu — muutosta koskevat päätelmät jäävät viimekädessä arvauksen ja uskon varaan.

## Sisäinen pätevyys kausaalipäätelmien edellytyksenä

Tutkimuksen kausaalipäätelmien pätevyyttä uhkaa käytännön tutkimuksessa suuri joukko erilaisia tekijöitä, joihin tulisi tutkimusjärjestelyin voida vaikuttaa. Tarkastelemme seuraavassa näitä *tutkimuksen sisäistä pätevyyttä* (internal validity) l. sitä missä määrin yksittäisestä tutkimuksesta saadut tiedot pitävät paikkansa, vähentäviä tekijöitä Campbellin ja Stanleyn (1963) klassista esitystä hieman muunnellen (vrt. Cook & Campbell 1979; Borg & Call 1983):

1. *Historia* — tutkimusmittausten välillä voi kriteerimuuttujaan päästä vaikuttamaan muutkin kuin varsinaisesti vaikuttamaan tarkoitetut syytekijät. Jos esim. tutkimme työpaikkakoulutuksen vaikutusta työsuoritukseen on vaikea eristää koulutuksen omavaikutus jos

työpaikalla on samaan aikaan tapahtunut jokin muuta, jonka voidaan ajatella vaikuttavan työsuoritukseen. Laboratoriotutkimuksessa tätä kontrolloidaan eristämällä koehenkilöt ulkopuolisilta vaikutteilta, mutta nk. kenttäkokeissa ei näin juuri voida menetellä.

2. *Kypsyminen* — jos tutkimus kestää pitkään tapahtuu koehenkilöissä tutkimuksen kuluessa erilaisia kasvu- ja kehitysilmiöitä (myös vanhenemis- ja taantumislmiöitä), jotka mahdollisesti vaikuttavat kriteeriin ja häiritsevät koevariaabelin (toimenpiteiden) omavaikutuksen arviointia. Esim. lapsilla ja nuorilla fyysinen kasvu ja kypsyminen, aikuisilla vanhenemiseen liittyvät seikat.

3. *Testaus* — tutkimuksen alkumittaukset saattavat esim. harjaantumisen ja oppimisen kautta vaikuttaa loppumittauksen tulokseen.

4. *Mittaväline* — alku- ja loppumittausten välillä voi mittavälineessä (varsinkin silloin kun ihminen toimii mittavälineenä) tapahtua muutoksia, mitta-asteikko muuttuu jos havainnointiasteikkoaan, havainnointitilanteet voivat muuttua huomattavasti tai mittaväline on vaihdettu toiseen, jolloin vertailtavuus voi kärsiä.

5. *Tilastollinen regressio* — alkumittauksessa ääriarvoja (matalia tai korkeita) saaneet henkilöt saavat loppumittauksessa lähempänä keskiarvoa olevia pistemääriä. Ilmiö johtuu mittauksiin sisältyvästä satunnaisvirheestä l. reliabiliteetin puutteesta.

6. *Valikoituminen* — jos tutkimusryhmiä muodostettaessa joudutaan käyttämään erilaisia valintaperusteita (mikä käytännössä on yleistä) vaikuttaa se kriteerimuuttujaan; esim. vapaaehtoinen tutkimukseen osallistuminen tekee ryhmistä useimmiten erilaisia.

7. *Koekuoletisuus* — tutkimusryhmien kokoonpano muuttuu ennen loppumittausta kun syystä tai toisesta henkilöitä poistuu niistä kesken tutkimuksen.

8. *Valikoitumisen yhdysvaikutukset* — useat edellä luetelluista seikoista voivat muodostaa valikoitumisen kanssa yhdysvaikutuksia, jotka entisestään vaikeuttavat koevariaabelin omavaikutuksen arviointia. Näitä ovat mm. valikoitumisen ja historian yhdysvaikutus, joka voi ilmetä silloin kun tutkimusryhmät ovat hyvin erilaisissa olosuhteissa kenttäkokeissa. Valikoitumisen ja kypsymisen yhdysvaikutus ilmenee silloin kun tutkimusryhmät kehittyvät (tai taantuvat) eri tahdissa. Valikoitumisen ja

mittavälineen yhdysvaikutus voi ilmetä esim. silloin kun ryhmät ovat mitta-asteikon eri kohdissa ja asteikko ei olekaan tasavälinen (ks. jäljempänä nk. katto- ja lattiavaikutus).

Borg ja Gall (1983, 637) lisäävät Campbellin ja Stanleyn luetteloon vielä kaksi sisäistä pätevyyttä uhkaavaa tekijäryhmää:

9. *Koevaikutuksen diffuusio* — vain koeryhmälle tarkoitettu informaatio siirtyy mitausten välillä myös vertailuryhmään. Esim. uutta opetusmenetelmää kokeiltaessa koeryhmän opettajat kertovat siitä vertailuryhmän opettajille, lainaavat ehkä uutta opetusmateriaalia heille jne., ja jotka sitten soveltavat sitä vertailuryhmän opetuksessa; tai työpaikkakoulutuksessa koeryhmälle opetettu uusi työmenetelmä ”vuotaa” sitä käytäntöön sovellettaessa kuin vertailuryhmään kuuluvat työtoverit näkevät ja omaksuvat sen omaan työhönsä.

10. *Koevaikutuksen vastustaminen* — jos tutkimuksen aikaansaamiseksi käytetään panoksia, jotka arvioidaan hyödyllisiksi ja haluttaviksi kuten esim. useissa kompensoivissa ohjelmissa on ollut (taloudellista apua, ylimääräistä opetusta tms.) tai jos panokset aiheuttavat uhkia (esim. työvauhdin kiristyminen, työpaikkojen vähentyminen) voivat tutkimukseen osallistujat (tutkimuksen toteuttajat, koe- ja vertailuryymiin kuuluvat) toiminnallaan enemmän tai vähemmän tietoisesti estää olettamuksen mukaisen koevaikutuksen syntymisen. Esim. kompensoivissa ohjelmissa koevaikutuksen aiheuttava avustus ohjataan myös vertailuryhmään, koska katsotaan ”kyllä se heillekin kuuluu”, tai vertailuasema koetaan kilpailutilanteeksi, jossa tavallisemmin juuri vertailuryhmä pyrkii ylittämään ”tavallisen tasonsa” ja kompensoimaan tilanteen koeryhmään nähden (nk. John Henry -efekti). Kompensoivan kilpailun vastailmiönä voi olla myös ”vähemmälle jääneen” vertailuryhmän kaurainen suhtautuminen tutkimukseen, kieltäytyminen yhteistyöstä tai ”lossiksi lyöminen” niin ettei se yllä edes aikaisempaan normaaliin suoritukseen.

On lisäksi mahdollista, että edellä esiteltyt tekijät eivät suinkaan esiinny yksittäin vaan muodostavat keskenään joko kumulatiivisia tai vastakkaisia vaikutuksia ja tällä tavalla entisestään lisäävät kilpailevien selitysten mahdollisuutta.

Paras keino näiden johtopäätösten sisäistä pätevyyttä uhkaavien tekijöiden hallitsemiseksi ovat asianmukaisesti tutkimusasetelmat. Tehokkaimpia näistä ovat nk. *varsinaiset kokeelliset asetelmat* (true experimental designs), joi-

den tunnuspiirteinä on satunnaistamalla muodostetut koe- ja vertailuryhmät. Koska satunnaistaminen käytännön koulutustutkimuksissa on harvoin mahdollista, voidaan hyviin tuloksiin päästä myös nk. *näennäiskokeellisilla asetelmilla* (quasi-experimental designs), joissa satunnaistaminen puuttuu ja joissa alku- ja loppumittauksissa voidaan käyttää eri henkilöitä tai joissa käytetään erilaisia aikasarjoja (ks. tarkemmin Campbell & Stanley 1963). Kaikkia tekijöitä ei edes varsinaisilla koasetelmilla voida kontrolloida, esimerkiksi kohta 10 on sellainen. Näitä vaikutuksia voidaan ehkäistä mm. sopivalla tiedottamisella. Sen sijaan esimerkiksi meidän mainittu ennen-jälkeen -asetelma ilman vertailuryhmää, joka Campbellin ja Stanleyn terminologian mukaan kuuluu nk. *esikokeellisiin asetelmiin* (pre-experimental designs), ei kontrolloi kohtia 6. ja 7. lukuunottamatta muita mainittuja tekijöitä. Näitä esikokeellisia asetelmia ei tule käyttää toimenpiteiden vaikutuksia arvioivissa tutkimuksissa, koska ne eivät mahdollista luotettavia kausaalipäätelmiä (ks. myös Cascio 1982, 298; Becker 1970).

## 2. Muutoksen yleistämisen ongelmia

Kuten esimerkkitapauksessamme, pyritään tutkimuksella yleensä tuloksiin, jotka olisivat laajemminkin kuin pelkkään tutkimusryhmään soveltuvia: halutaan esim. 50 henkilön otoksen perusteella tehdä 2000 henkilön yleistettävissä olevia päätelmiä. Koulutuksen järjestäjinä olemme kiinnostuneita sen lisäksi että suunniteltu muutos tapahtuu, myös siitä tapahtuuko samanlaisia muutoksia kun koulutukseen osallistuvat eri henkilöt ja vielä mahdollisesti eri organisaatioissa (Goldstein 1978).

### *Ulkoisen pätevyys yleistämisen edellytyksenä*

Tällöin on kysymys tutkimuksen *ulkoisesta pätevyydestä* (external validity) i. siitä missä määrin saadut tulokset ovat yleistettävissä tutkimuksen ulkopuolelle, erilaisiin ihmisiin, tilanteisiin, ajankohtiin jne.

Bracht ja Glass (1968) täsmentävät ulkoisen pätevyuden käsitettä jakamalla sen vielä yksilöitä koskevaan yleistettävyyteen ja tilanteita koskevaan yleistettävyyteen (population/ecological validity). Yksilöyleistämässä on niinkään kaksi tarkastelukulmaa: missä määrin tutkimuksen kohteena olleesta (yksilö) joukos-

ta voidaan tehdä yleistäviä päätelmiä laajempiin ihmisryhmiin, ja toisaalta missä määrin tutkimuksen kohteena olleiden yksilöiden henkilökohtaiset ominaisuudet, ikä, sukupuoli, koulutus, jne., vaikuttavat yhdessä koekäsittelyn (toimenpiteiden) kanssa siten, että saadaan yleistämiskelpoisia tuloksia. Tilanneyleistettävyydessä tarkastelun painopiste on muissa tutkimusjärjestelyissä 1. miten ne vaikuttavat yleistämiskelpoisten tulosten saamiseen. Brachtin ja Glassin esitystä hieman muunnellen tarkastelemme seuraavassa erityisesti tilanneyleistettävyyttä uhkaavia tekijöitä (vrt. Cook & Campbell 1979, 64—82; Borg & Call 1983, 640—643):

1. *Toimenpiteiden eksplikointi* — vaikutuksen aiheuttaneet toimenpiteet ja menettelytavat tulee voida kuvata niin tarkasti ja yksityiskohtaisesti, että ne kyetään toisissa olosuhteissa ja toisten henkilöiden toimesta toistamaan, muutoin toimenpiteistä aiheutuneilla vaikutuksillakaan ei ole yleistettävyyttä.

2. *Monikäsitteilyn häiriövaikutus* — laboratoriokeissa käytetään joskus tutkimusasetelmää, jossa kukin koehenkilö saa useita koekäsittelyjä. Jos sitten havaitaan, että viimeinen käsittely on saanut kriteerimuuttujassa aikaan suuremman muutoksen kuin muut käsittelet, ei vielä voida kuitenkaan yleistää, että viimeinen käsittely on muita tehokkaampi, sillä tehokkuus voi riippua juuri edeltäneistä käsitteilyistä. Tästä voidaan varmistua tutkimusasetelmalla, jossa käytetään vain yhtä koekäsittelyä vuoron perään. Samanlainen häiriövaikutus voi syntyä myös kenttäkokeessa, jossa erilaisen koulutustaan ja -kokemuksen omaavat henkilöt (esim. taloudellisen, teknisen ja humanististen) saavat samanlaisen johtamistaidollisen koulutuksen.

3. *Hawthorne-efekti* — tutkijan tutkimusryhmään kiinnittämä huomio eikä varsinainen koekäsittely saa aikaan sen, että tutkimukseen kuuluvien henkilöiden käyttäytyminen muuttuu (kutsutaan myös placebo-efektiksi). Koehenkilöt voivat yrittää arvailla mitä tutkija heiltä odottaa ja muuttaa käyttäytymistään sen mukaisesti. Joskus voi esiintyä myös erilaisia pelkoreaktioita kun koehenkilöt joutuvat esim. persoonallisuustestissä asiantuntijoiden arvioimaksi. Tutkimuksen kestäessä pidempään on kuitenkin oletettavaa, että em. efektit lakkaavat vaikuttamasta. Yleistettävyyttä ne kuitenkin heikentävät, koska ne ovat ominaisia juuri ko. tutkimukselle.

4. *Uutuusvaikutus* — koekäsittelyn vaikutus voi perustua eräänlaiseen uutuuden viehätys-

seen, jonka esim. uuden opetusmenetelmän kokeilu aiheuttaa. Käytön jatkuessa uutuus menettää arvonsa, eikä näin ollen tulos ole yleistettävissä pitempiä aikoja käyttöä varten. Uutuuden viehätyselle päinvastainen ilmiö tapahtuu silloin, kun uusi menetelmä ei aluksi näytäkään tehokkaalta, mutta käyttöä jatkeltaessa osoittautuu sellaiseksi. Tällöin alustavien kokeilujen tuloksia ei voidakaan yleistää jatkuvan käytön tuloksiin.

5. *Kokeenjohtaja-efekti* — kokeenjohtajan ennakkokäsitykset koehenkilöistä voivat vaikuttaa kokeista saatuihin tuloksiin (kutsutaan myös Pygmalion- tai Rosenthal-efektiksi). Tällöin tuloksia ei voida yleistää tilanteisiin, joissa on ollut eri kokeenjohtaja.

6. *Mittaustapa* — kokeen alku- ja loppumittauksissa käytetty riippuvan muuttujan mittaustapa voi vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Jos esim. mittaamme ohjelmoitua ja tavallista oppikirjaa opiskeluvälineinä monivallintatyypillisellä testillä ja saamme tulokseksi, että ohjelmoitu oppikirja on tehokkaampi, voi tulos johtua siitä, että tietty opiskelutapa suosii tiettyä mittaustapaa. Yleistämiskelpoisiin tuloksiin päästään vasta mittaustapoja vaihtelemalla.

7. *Testauksen yhdysvaikutukset* — myös itse mittaus voi toimia koevaikutuksen osana ja näin vaikuttaa tulokseen. Alkumittaus voi esim. koulutuksen ollessa kyseessä tehdä opiskelijat vastaanottavemmaksi opettavalle ainekselle, ja voidaan kysyä, mikä olisi ollut tulos ilman alkumittausta. Samalla tavoin jos loppumittauksia on ollut useita, voidaan ajatella tuloksen olevan riippuvainen niiden lukumäärästä. On myös mahdollista, että tulos olisi erilainen, esim. heikompi, jos loppumittausta ei lainkaan tehtäisi (silloin kun loppumittaus on oppimistilanne sinänsä ja lisää koekäsittelyn vaikutusta). Yleistämiskelpoisiin tuloksiin voidaan päästä lisäämällä tutkimusryhmiä em. vaihtoehtojen edellyttämällä tavalla.

8. *Testausajankohta* — loppumittaus suoritetaan tavallisesti välittömästi koekäsittelyn jälkeen. Tulokset saattavat kuitenkin muuttua huomattavasti, jos mittauksia vielä toistetaan myöhemmin. Vasta tällöin saamme tietää, mitä opitusta muistetaan tai onko opittua kyetty soveltamaan. Näin yleistämiskelpoisuus parane.

9. *Koekäsittelyn yhdysvaikutukset* — koekäsittelyn vaikutuksen yleistettävyyttä monimutkaistavat myös useat eri yhdysvaikutustekijät, valikoituminen, historia ja ympäristö. Onko saatu tulos yleistettävissä koskemaan eri sosi-



aalisia, taloudellisia, poliittisia, rodullisia, ikäisiä jne. ihmisryhmiä? Voidaanko tietynä ajankohtana saatu tulos yleistää koskemaan myös tulevaisuutta? Voiko esim. luokkahuoneessa hyväksi tutkittu menetelmä sopia tehdassaliin?

Tulosevaluatiotutkimuksessa ovat yleistettävyysongelmat ehkä vieläkin suurempia kuin sisäiset pätevyysongelmat. Teoreettisesti on kysymys induktiivisesta päättelystä, joka ei viime kädessä ole koskaan täysin varmaa, mutta se on kuitenkin ainoa tapa, millä empiiristä evidenssiä voidaan hankkia. Yleistettävyyden on pikemminkin ideaali kuin normi (Saariluoma 1984). Käytännössä yleistettävyyden varmistaminen pyritään huolehtimaan sopivien otantamenetelmien ja koeolosuhteiden sekä näitä varioivien replikaatiotutkimusten avulla.

Klassiseen laboratoriotutkimukseen on kohdistettu kritiikkiä, jonka mukaan se käyttää keinotekoisia oppimistilanteita ja saa aikaan epäluonnollista ja yleistämisarvoltaan kyseenalaisia oppimiskäyttämistä. Koulutuksen tutkijan tulisi siirtyä oppimislaboratorioista käytännön tilanteisiin, missä oppimista tapahtuu ja sitä sovelletaan. Tutkimusjärjestelyt tulisi rakentaa siten, ettei keinotekoisesti rajoiteita luonnollisia oppimistilanteita ja inhimillisen subjektin aktiivista, tietoa järjestelevää ja prosessoivaa toimintaa vain reagoimiseksi kokeenjohtajan säätelemiin yksinkertaisiin ärsykeisiin (Snow 1974). Erityisesti aikuiskasvatuksen tutkimusta ajatellen kritiikkiin on helppo yhtyä, kunhan muistetaan säilyttää perinteisen kokeen loogiikasta johtuvat edut myös kenttäkokeissa.

### 3. Muutoksen analysoimisen ongelmia

Palatkaamme vielä alun esimerkkiin. Sen lisäksi, että viraston tutkija oli kiinnostunut koulutuksen aiheuttamasta muutoksen määrästä, häntä kiinnosti myös millaista oli yksilöissä tapahtunut muutos: ketkä koulutettavista olivat muuttaneet käsityksiään enemmän ja ketkä vähemmän. Mielenkiintoiselta tuntui niinkään selvittää, mitkä koulutettavien taustaan, ikään, sukupuoleen, aikaisempaan koulutukseen, työkokemukseen jne., liittyvät seikat olivat yhteydessä muutokseen. Näitä tarkasteluja varten tuntui luonnolliselta laskea jokaisen koulutettavan kohdalta erikseen ensimmäisen ja toisen testauskerran erotus, ja käyt-

tää tätä erotuspistemäärää yksilöllistä muutosta kuvaavana muuttujana.

### *Erotuspistemäärät muutoksen mittana*

Myös tätä menettelyä vastaan voidaan kohdistaa varteenotettavaa kritiikkiä. On nimittäin jossain määrin ironista, kuten Linn ja Slinde (1977) asian ilmaisevat, että tämä yksinkertainen ja usein käytetty menettely antaa tulokseksi mittaluvun, jolla on useita perusheikkouksia. Nämä heikkoudet johtuvat mittauksiin (aina) sisältyvästä virheestä, paikkaansapitämättömistä alkuoletuksista ja mitta-asteikoihin sisältyvistä käytännön ongelmista. Erittelemme näistä muutamia yleisimpiä seuraavassa (ks. O'Connor 1972; Linn & Slinde 1977; Johns 1981):

1. *Negatiivinen korrelaatio alkumittaukseen* — erotuspistemäärä ei ole riippumaton alkumittauksesta; tavallisesti korrelaatio on negatiivinen (joskus harvoin positiivinen), mikä vaikeuttaa kausaalisuhteiden tunnistamista ja vääristää todellisen muutoksen arviointia. Tämä ilmenee esim. siten, että alkumittauksessa alhaisia pistemääriä saaneet opiskelijat edistyvät erotuspistemäärien mukaan enemmän kuin korkeita alkupistemääriä saaneet. Nyt voidaan kysyä, onko opetus todella vaikuttanut siten, että heikompi tulos, ja missä määrin, erotuspistemäärien psykometrisistä ominaisuuksista (Borg & Call 1983, 720)?

2. *Erotuspistemäärien tekniset korrelaatiot muihin muuttujiin* — koska erotuspistemäärä on riippuvainen osatekijöistään, aiheutuu tästä tekninen korrelaatio erotuspistemäärän ja sen osatekijöiden kanssa korreloivien muiden muuttujien välille. Jos esim. aikaisempi koulumenestys korreloi positiivisesti alkumittaukseen, joka puolestaan korreloi negatiivisesti erotuspistemäärään, on tuloksena nolla- tai negatiivinen korrelaatio erotuspistemäärään, mikä on harhaanjohtava tulos. Tekniset korrelaatiot näyttävät siis vähentävän mahdollisuuksia löytää muutokseen yhteydessä olevia tekijöitä.

3. *Erotuspistemäärän alhainen reliabiliteetti* — alku- ja loppumittauksen välinen korrelaatio yhdessä mittausvirheen kanssa aiheuttaa sen, että erotuspistemäärän reliabiliteetti jää tavallisesti varsin alhaiseksi (ks. Linn & Slinde 1977, 123 taulukko 1.). Erotuksen reliabiliteettia voidaan parantaa lisäämällä alku- ja loppumittauksien reliabiliteettia tai pienentämällä niiden välistä korrelaatiota. Jälkimmäinen kei-

no on kuitenkin kyseenlainen, koska silloin voidaan epäillä, että eri mittauskerroilla ei olekaan mitattu samaa asiaa.

4. *Regressiovaikutus* — jo aikaisemmin mainittu regressiovaikutuskin heikentää erotuspistemääriä muutoksen mittana. Ilmiö johtuu siitä, että alkumittaukseen vaikuttavat satunnais-tekijät (esim. onnistunut arvaaminen) eivät samalla tavoin vaikuta enää loppumittauksessa (hyvä tuuri heikkenee ja huono paranee). Näin regressiovaikutus suosii alkukokeessa satunnaisesti heikosti menestyneitä. Erityisen ongelmalliseksi regressiovaikutus on osoittanut muutoksen analysoinnissa silloin, kun vertailtavat ryhmät ovat jo aluperin erilaisia, kuten erilaisten kompensoivien ohjelmien kyseessä ollen on tavallista (ks. esim. Campbell & Erlebacher 1975 ja Campbell & Boruch 1975).

5. *Mittausten vertailukelpoisuus* — jotta muutoksesta voidaan järkevästi puhua, on alku- ja loppumittauksien oltava vertailukelpoiset: on mitattava samaa asiaa samalla mittarilla (skaalalla) tai tiedettävä muunnosfunktio, jos käytetään eri mittareita. Asteikkojen on oltava tasavälisiä, jotta voidaan laskea erotuspistemäärät; esim. koulukokeissa usein käytetty vaikeutuva asteikko aiheuttaa negatiivisen korrelaation erotuspistemäärän ja alkumittauksen välille. Vertailukelpoisuuden periaatetta rikotaan käytännössä ehkä eniten.

6. *Katto- ja lattiavaikutus* — tämä ilmiö johtuu asteikon rajallisuudesta: alkumittauksessa korkeita pistemääriä saaneet eivät asteikon ylärajasta johtuen voi juuri parantaa ja alhaisia pistemääriä saaneet eivät voi huonontaa pistemääriään loppumittauksessa. Tämäkin ilmiö edistää negatiivisen korrelaation syntymistä erotuksen ja alkumittauksen välille. Mittaasteikon riittävyys tulee keskeiseksi kysymykseksi erityisesti tutkimuksissa, joissa alku- ja loppumittauksen välinen aika on pitkä ja joissa erilaiset kasvu- ja vanhenemisilmiöt vaikuttavat mittaustuloksiin.

Erotuspistemäärien edellä luetelluista heikkouksista johtuen useat tutkijat ovatkin suosittelleet niiden käytöstä luopumista erityisesti yksilöitä koskevan muutoksen indikaattoreina (esim. Cronbach & Furby 1970; O'Connor 1972; Nunnally 1975; Linn & Slinde 1977; Johns 1981). Erotuspistemäärien käytölle on tosin löytynyt jatkuvasti puoltajiakin ja niitä koskeva tutkimustyö näyttää vireältä. Erityistapauksia, joissa erotuspistemäärien käyttö näyttäisi perustellulta löytyy jatkuvasti (ks. esim. Richards 1975; Labouvie 1980; Maxwell & Howard 1981; Zimmerman & Williams 1982; Glasnapp 1984; Zimmerman 1985).

## *Muut muutoksen mittaamismenetelmät*

Tavallista erotuspistemääriä parempia muutoksen mittoja on kehitelty runsaasti. Viidestä perustyyppistä on olemassa yli 50 erilaista variaatiota riippuen siitä millaisiin mittaustaso- ja teoriaoletuksiin ne perustuvat ja millaisiin taroituksiin ne parhaiten soveltuvat (Fortune & Hutson 1984). Näistä perustyypeistä nk. *ryhmävertailumallit* (esim. Campbell & Erlebacher 1975), *kasvuanalyysimallit* (esim. Bryk & Weisberg 1977) ja *rakenneyhtälömallit* (esim. Jöreskog 1979) ovat pisimmälle kehitettyjä, monimutkaisia tilastollisia analyyseja vaativia menetelmiä. Ne soveltuvat erityisesti ryhmien väliseen vertailuun, jossa ryhmien erityispiirteet, esim. lähtötaso- ja kehitysnopeudesta johtuvat erot, on otettu huomioon. Jätämme ne tässä esityksessä kuitenkin vain maininnalle ja tarkastelemme seuraavassa kahta muutoksen mittaamisen perusmallia, joissa näkyy samalla, miten erotuspistemäärien puutteita on yritetty korjata. Mallit on tarkoitettu erityisesti muutoksen korrelaatiien etsimiseen ja eri tavoin muuttuneiden yksilöiden tunnistamiseen.

Alkumittauksesta riippumaton muutoksen mitta saadaan nk. *residuaalimuutosmalleilla*, joiden perusideana on poistaa loppumittauksesta se osa informaatiota, joka on suoraan ennustettavissa alkumittauksesta. Se mitä jää jäljelle on varsinainen muutos ja mittausrvirhe. Käytännössä tämä tapahtuu esim. osittaiskorrelaatiomenetelmän avulla vakioimalla alkumittaus tai laskemalla lineaarinen regressio loppumittaukseen alkumittaus selittävänä muuttujana, joka sitten vähennetään varsinaisesta loppumittauksen pistemäärästä. Näin saadaan erotus, joka on riippumaton alkumittauksesta, mutta sen reliabiliteetti ei ole juuri parempi tavallista erotuspistemääriä (ks. Linn & Slinde 1977, 125 taulukko 2.). Residuaalimallit välttävät myös ne ongelmat, joita syntyy kun alku- ja loppumittauksissa on käytetty erilaisia mittareita (Linn 1985, 669). (Residuaalimuutosmallien käytöstä tutkimuksessa ks. esim. Taipale 1984).

Mittausvirheiden aiheuttamat ongelmat pyritään poistamaan nk. *todellisen muutoksen malleilla*. Klassisen testiteorian mukaan mittaustulos koostuu kahdesta toisistaan riippumattomasta osasta: todellisesta mittaluvusta ja mittausrvirheestä. Todellinen mittaluku voidaan saada vain ideaalioissa. Tämän mukaisesti todellinen muutos on mittaluku, joka saadaan vain täysin virheettömän alku- ja loppumittauksen erotuksena. Todellista muutosta

voidaan kuitenkin estimoida esim. McNemarin (1958) ja Lordin (1963) esittämällä menetelmällä, joka ottaa huomioon alku- ja loppumittausmittausvirheestä johtuvan regressiovaikutuksen ja mittauskertojen välisen korrelaation. Gronbach ja Furby (1970) laajensivat menetelmää käyttämään hyväksi otoksesta saatavaa lisäinformaatiota (muitakin muuttujia kuin alku- ja loppumittaus) ja ottamaan huomioon myös mahdollisen mittausvirheiden korrelaation, mikä on epäiltävissä erityisesti silloin kun käytetään samaa mittaria alku- ja loppumittauksissa. Eräänlainen residuaalimallin laajennus todellisen muutoksen mallien suuntaan on Tuckerin ym. (1966) esittämä *base-free* muutospistemäärä, joka on tavallista residuaalimuutospistemäärää parempi muutoksen mitta, sillä se ottaa huomioon mittausvirheiden reliabiliteetin. Menetelmän kehittäjät suosittelevat sitä erityisesti muutoksen korrelatiiviseen tutkimukseen. Perusluonteeltaan nämäkin menetelmät ovat lineaarisen regressioanalyysin kehitelmiä.

### *Alfa-, beta- ja gammamuutos*

Kun edellä on tarkasteltu muutoksen mittaamisen ja analyysitekniikan psykometrisiä erityiskysymyksiä, katsomme vielä lopuksi mitä muutosanalyysin alueella on saatu aikaan, kun kysymysten painopistettä on siirretty muutoksen käsitteellisen erittelyn suuntaan.

Muutosta on usein pidetty yksidimensionaalisenä, määrällisenä ilmiönä. Muutoksen laadullinen tai rakenteellinen ulottuvuus on jäänyt vähemmälle huomiolle. Samoin on korostunut stabiilisuus mittareiden ominaisuutena ilmiöiden tosiasiallisen labiilisuuden kustannuksella (Nesselroade 1977). Muutoksen moniulotteisuutta lisää vielä se yhteiskunta- ja käyttäytymistieteille ominainen piirre, että muutoksen kohteena on ihminen ja tätä muutosta arvioi ihminen, usein jopa itse itseään. Kun nyt kysymme kumpi muuttuu, kohde vai mittari vai molemmat, ei vastausta ole aivan helppoa löytää.

Tähän suuntaan muutoksen käsitettä erittelimällä ovat Golembiewski, Billingsley ja Yeager kehittäneet lähestymistavan, joka soveltuu erityisesti kysely- ja haastattelumenetelmillä kerättyjen tutkimusaineistojen analyysiin ja joka on tarkoitettu erilaisten organisaation kehittämishjelmien (OD) evaluatioon. Tämä Douglas McGregor-palkinnon vuonna 1975 voittanut tutkimus on sittemmin aiheuttanut laajaa keskustelua ja runsaasti lisätutkimusta (ks. esim. Lindell ja Drexler 1979, Golembiewski & Billingsley 1980; Lindell & Drexler

1980; Armenakis ym. 1983 ja alla viitteissä oleva kirjallisuus). Sitä on pidetty yhteinä tärkeimmistä edistysaskeleista, joita evaluatiivisen metodologian alueella on viime vuosina otettu.

Golembiewski ym. (1976) jakavat muutoksen kolmeksi eri lajiksi:

*Alfamuuтокsella* tarkoitetaan muutosta, joka tapahtuu todellisuuden jollakin suhteellisen pysyvällä ulottuvuudella tai alueella, ja jota mitataan vakioasteikkoisella mittarilla. Kyseessä on muutos, joka perinteisesti on ymmärretty ”todelliseksi” muutokseksi. Kirjoittajat käyttävät esimerkkinä lapsen kenkien ostoa, jossa alfamuutos l. lapsen jalan kasvu arvioidaan vertaamalla jalan kokoa kahtena eri ajankohtana tietty vakioiseen (kenkien numerointijärjestelmä) mittaan. *Betamuutoksella* tarkoitetaan muutosta, joka tapahtuu em. alueella käytetyssä mittarissa tapahtuu asteikkomuutos. Jos betamuutos on tapahtunut, esim. aikaisempi kenkien numerointijärjestelmä on muuttunut, ei lapsen jalan kasvua voida tietää vertailemalla suoraan mittalukuja toisiinsa. *Gammamuutoksella* tarkoitetaan muutosta, joka tapahtuu siirryttäessä todellisuuden joltakin ulottuvuudelta tai tilasta toiseen. Kirjoittajat käyttävät alfa- ja gammamuutoksen erosta esimerkkinä aineen olomuodoissa tapahtuvaa muutosta: alfamuutos on esim. veden lämpötilan kasvu ja gammamuutos veden muuttuminen nesteestä vesihöyryksi. Betamuutos esimerkiksi sovellettuna olisi esim. Celsius-lämpömittarin vaihtaminen Fahrenheit-mittariin.

OD-tutkimuksen alueella vietyä gammamuutos tarkoittaa sitä, että mitattavassa ilmiössä (käsitteessä) tapahtuu rakenteellinen muutos, mikä ilmenee merkityksen muutoksena käsitteen kielellisessä ilmaisussa, esim. sanomme että johtamistyylillä muuttui OD-koulutuksen vaikutuksesta autoritaarisesta demokraattiseksi. Betamuutos merkitsee puolestaan sitä, että käsitteiden arvioinnissa käytetyissä (havainnoitsijoiden sisäisissä) asteikoissa tapahtuu muutosta, esim. alkumittauksen skaala-arvo 5 demokraattisen johtamistyylin ulottuvuudella arvioidaan 4:ksi loppumittauksessa vaikka ko. ulottuvuudella ei tosiasiaa olisi tapahtunut tällaista muutosta. Alfamuutos on jäljelle jäänyt muutos kun mahdollinen gamma- ja betamuutos on joko vähennetty tai suljettu pois kokonaisuudesta.

Kaikki nämä muutoksen eri lajit ovat tavallisesti organisaation kehittämishjelmien tavoitteena. Alfamuutos edustaa perinteistä määrällisen muutoksen tavoitetta. Betamuutos voi edustaa esim. oikeamman ja realistisem-

man käsityksen syntymistä muutosohjelman tuloksena, kun saadaan lisää tietoa arvioitavista seikoista. Gammamuutos on taas osoitus laadullisesta muutoksesta, arvioinnin kohteena oleva asia ymmärretään uudella ja ehkä syvä-lisemmällä tavalla.

Muutoksen mittaaminen tapahtuu siten, että ensin varmistetaan gammamuutoksesta, sillä alfa- ja betamuutosta ei voida arvioida jos gammamuutos on tapahtunut. Jos gammamuutosta ei havaita, arvioidaan seuraavaksi mahdollinen betamuutos, ja jos sitäkään ei havaita, vasta sitten voidaan luotettavasti arvioida alfamuutos (Randolph 1982; Van de Vliert ym. 1985).

Koska gammamuutoksessa on kysymys mitatun käsitteen merkityksen (rakenteen muutoksesta) voidaan muutos tunnistaa vertailemalla käsitteen rakennetta eri mittauskerroilla. Tähän soveltuu esim. jokin faktoreiden vertailuun kehitetty menetelmä. Golembiewski ym. (1976) käyttivät Almavaaran (1954) kehittämää transformaatioanalyysiä, Armenakis ym. (1977) kehittivät vertailumenetelmän itse, ja Schmitt (1982) käytti nk. konfirmatorista faktorianalyysia.

Betamuutoksen mittaamiseksi on niinkään kehitytty useita erilaisia menetelmiä. Zmud ja Armenakis (1978; ks. myös Armenakis & Zmud 1979) käyttivät menettelyä, jossa arvioitsijoina toimivat henkilöt esittivät kullakin mittauskeralla arvioitavasta ominaisuudesta tms. seikasta sekä senhetkisen, aktuaalisen käsityksensä, että ideaalisen käsityksensä, so. millainen ko. ominaisuuden heidän mielestään pitäisi olla. Vertaamalla aktuaalisen, ideaalisen ja erotuspistemäärien erotuksia saadaan alfa- ja betamuutos selville. Tässä menetelmässä tulevat kuitenkin jo edellä käsitellyt erotuspistemäärien ongelmat mukaan. Bedeian ym. (1980) käyttivät myös aktuaalista ja ideaalista arviota kuvaavia pistemääriä, mutta siten, että arviotavien ominaisuuksien ideaalipistemääristä lasketaan kullekin arviotsijalle betamuutoksen ilmaiseva regressioyhtälö, jolla korjataan arviotsijan antama aktuaalinen arvio (ks. menetelmän kriitikistä Terborg ym. 1982). Terborg ym. (1980) käyttivät menettelyä, jossa loppumittauksen yhteydessä arviotsijoilta pyydetään vielä uudelleen jokaisen arvioitavan osion osalta arviota siitä millaisia he *nyt* arvioivat ko. osioiden olleen juuri ennen kuin muutoksen tähtäävät toimenpiteet, esim. koulutus, alkoivat. Tätä he kutsuivat *silloin* (then) mittaukseksi, ja sen tehtävänä on toimia retrospektiivisenä alkumittauksena. Betamuutos saadaan selville kun lasketaan varsinaisen al-

kumittauksen ja silloin-mittauksen keskiarvojen erotu, ja alfamuutos saadaan laskemalla silloin-mittauksen ja loppumittauksen keskiarvojen erotus (ks. menetelmän kriitikkistä Armenakis & Bedeian 1982)

Muutoksen erittely em. tapaan näyttää tarjoavan mielenkiintoisen mahdollisuuden muutoksen analysoimiseksi. Muutoksen mittaamisessa tavallisesti psykometrisinä, mittareiden puutteellisista ominaisuuksista johtuvina ongelmina pidetyt seikat saavat ainakin osittain selityksensä myös muutoksen moniulotteisesta luonteesta käsin.

#### 4. Lopuksi

Viime vuosina on sekä muualla että meillä kirjoitettu runsaasti erilaisista uusista evaluatiomenetelmistä ja lähetymistavoista. Perinteinen tyleriläinen paradigma on saanut rinnalleen ja haastajikseen lukuisia nk. kvalitatiivisen evaluatiorin malleja. Niin paljon myönteistä kehitystä kuin ne ovatkin saaneet aikaan korostaessaan evaluatiorin kokonaisvaltaista luonnetta ja vaatimusta kasvatus- ja koulutusprosessin aidosta ja autenttisesta kuvaamisesta, eivät ne kuitenkaan ole ainakaan tämän kirjoittajan mielestä kyenneet panemaan viralta perinteisen näkemyksen mukaista tutkimuksen logiikkaa, mihin olennaisena osana kuuluu juuri virheitä ja epävarmuutta aiheuttavien tekijöiden mahdollisimman huolellinen kontrollointi — siitäkkin huolimatta, että näitä tekijöitä näyttää ihmistä ja yhteiskuntaa tutkivien tieteiden alueella olevan huomattavasti runsaammin kuin olisi tarpeellista.

Pätevään tietoon ei ole olemassa mitään kunninkaan tietä. Epävarmuus- ja virhetekijöiden tunteminen auttaa tutkijaa suunnittelemaan mahdollisimman hyvät tutkimusjärjestelyt myös kenttäkokeissa ja arvioimaan niiden osuutta lopullisissa tutkimustuloksissa.

#### Kirjallisuus

- Armenakis, A.A. & Bedeian, A.G.: On the Measurement and Control of Beta Change: Reply to Terborg, Maxwell, and Howard. *Academy of Management Review*, 1982 vol. 7 no. 2, 296—299.
- Armenakis, A.A., Bedeian, A.G. & Pond, S.B., III.: Research Issues in OD Evaluation: Past, Present, and Future. *Academy of Management Review*, 1983 vol. 8 no. 2, 320—328.
- Armenakis, A.A. & Zmud, R.W.: Interpreting the Measurement of Change in Organizational Research. *Personnel Psychology*, 1979 vol. 32, 709—723.
- Armenakis, A.A., Feild, H.S. & Wilmoth, J.N.: An Algorithm for Assessing Factor Structure Cong-

- ruence. *Educational and Psychological Measurement*, 1977 vol. 37 no. 2, 213—214.
- Becker, S.W.: *The Parable of the Pill*. *Administrative Science Quarterly*, 1970 vol. 15 no. 1, 94—96.
- Bedeian, A.G., Armenakis, A.A. & Gibson, R.W.: *The Measurement and Control of Beta Change*. *Academy of Management Review*, 1980 vol. 5 no. 4, 561—566.
- Borg, W.R. & Gall, M.D.: *Educational Research. An Introduction*. Fourth Edition. Longman: New York, 1983.
- Bracht, G.H. & Glass, G.V.: *The External Validity of Comparative Experiments in Educational and Social Sciences*. *American Educational Research Journal*, 1968 vol. 5, 437—474.
- Bryk, A.S. & Weisberg, H.I.: *Use of the Nonequivalent Control Group Design When Subjects Are Growing*. *Psychological Bulletin*, 1977 vol. 84 no. 5, 950—962.
- Campbell, D.T. & Boruch, R.: *Making the Case for Randomized Assignment to Treatments by Considering the Alternatives: Six Ways in Which Quasi-Experimental Evaluations in Compensatory Education Tend to Underestimate Effects*. Teoksessa Bennet, C.A. & Lumsdaine, A.A. (Eds.): *Evaluation and Experiment. Some Critical Issues in Assessing Social Programs*. Academic Press, Inc.: New York, 1975.
- Campbell, D.T. & Erlebacher, A.: *How Regression Artifacts in Quasi-Experimental Evaluations Can Mistakenly Make Compensatory Education Look Harmful*. Teoksessa: Struening, E.L. & Guttentag, M. (Eds.): *Handbook of Evaluation Research*, vol. 1. Sage Publications: Beverly Hills, 1975.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C.: *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching*. Teoksessa: Gage, N.L. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally: Chicago, 1963.
- Cascio, W.F.: *Applied Psychology in Personnel Management*. Second Edition. Reston Publishing Company, Inc.: Reston, Virginia, 1982.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T.: *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Rand McNally: Chicago, 1979.
- Cronbach, L.J. & Furby, L.: *How We Should Measure "Change" — Or Should We?* *Psychological Bulletin*, 1970 vol. 74 no. 1, 68—80.
- Fortune, J.C. & Hutson, B.A.: *Selecting Models for Measuring Change When True Experimental Conditions Do not Exist*. *Journal of Educational Research*, 1984 vol. 77 no. 4, 197—206.
- Glassnapp, D.R.: *Change Scores and Regression Suppressor Conditions*. *Educational and Psychological Measurement*, 1984 vol. 44, 851—867.
- Goldstein, I.L.: *The Pursuit of Validity in the Evaluation of Training Programs*. *Human Factors*, 1978 vol. 20 no. 2, 131—144.
- Golembiewski, R.T. & Billingsley, K.R.: *Measuring Change in OD Panel Designs: A Response to Critics*. *Academy of Management Review*, 1980 vol. 5 no. 1, 97—103.
- Golembiewski, R.T., Billingsley, K. & Yeager, S.: *Measuring Change and Persistence in Human Affairs: Types of Change Generated by OD Designs*. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 1976 vol. 12 no. 2, 133—157.
- Johns, G.: *Difference Score Measures of Organizational Behavior Variables: A Critique*. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1981 vol. 27, 443—463.
- Jöreskog, K.G.: *Statistical Estimation of Structural Models in Longitudinal-Developmental Investigations*. Teoksessa: Nesselroade, J.R. & Baltes, P.B. (Eds.): *Longitudinal Research in the Study of Behavior and Development*. Academic Press: New York, 1979.
- Labouvie, E.W.: *Measurement of Individual Differences in Intraindividual Changes*. *Psychological Bulletin*, 1980 vol. 88 no. 1, 54—59.
- Lindell, M.K. & Drexler, J.A., Jr.: *Equivocality of Factor Incongruence As an Indicator of Type of Change in OD Interventions*. *Academy of Management Review*, 1980 vol. 5 no. 1, 105—107.
- Lindell, M.K. & Drexler, J.A., Jr.: *Issues in Using Survey Methods For Measuring Organizational Change*. *Academy of Management Review*, 1979 vol. 4 no. 1, 13—19.
- Linn, R.L.: *Change Assessment in Students*. Teoksessa: Husén, T. & Postlethwaite, T.N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education Research and Studies*, vol. 2. Pergamon Press: Oxford, 1985.
- Linn, R.L. & Slinde, J.A.: *The Determination of the Significance of Change Between Pre- and Post-testing Periods*. *Review of Educational Research*, 1977 vol. 47 no. 1, 121—150.
- Lord, F.M.: *Elementary Models for Measuring Change*. Teoksessa: Harris, C.W. (Ed.): *Problems in Measuring Change*. University of Wisconsin Press: Madison, 1963.
- Maxwell, S.E. & Howard, G.S.: *Change Scores — Necessarily Anathema?* *Educational and Psychological Measurement*, 1981 vol. 41, 747—756.
- NcNemar, Q.: *On Growth Measurement*. *Educational and Psychological Measurement*, 1958 vol. 18, 47—55.
- Nesselroade, J.R.: *Issues in Studying Developmental Change in Adults from A Multivariate Perspective*. Teoksessa: Birren, J.E. & Schaie, K.W. (Eds.): *Handbook of the Psychology of Aging*. Van Nostrand Reinhold Company: New York, 1977.
- Nunnally, J.C.: *The Study of Change in Evaluation Research: Principles Concerning Measurement, Experimental Design, and Analysis*. Teoksessa: Struening, E.L. & Guttentag, M. (Eds.) *Handbook of Evaluation Research*, vol. 1. Sage Publications: Beverly Hills, 1975.
- O'Connor, E.F.: *Extending Classical Test Theory to The Measurement of Change*. *Review of Educational Research*, 1972 vol. 42 no. 1, 73—97.
- Randolph, W.A.: *Planned Organizational Change and Its Measurement*. *Personnel Psychology*,

- 1982 vol. 35, 117—139.
- Richards, J.M., Jr.: A Simulation Study of the Use of Change Measures to Compare Educational Programs. *American Educational Research Journal*, 1975 vol. 12 no. 3, 299—311.
- Saariluoma, P.: Ekologinen validiteetti — normi vai ideaali? *Psykologia*, 2/1984, 83—88.
- Schmitt, N.: The Use of Analysis of Covariance Structures to Assess Beta and Gamma Change. *Multivariate Behavioral Research*, 1982 vol. 17, 343—358.
- Snow, R.: Representative and Quasi-Representative Designs for Research on Teaching. *Review of Educational Research*, 1974 vol. 44 no. 3, 265—291.
- Taipale, E.: Kasvatustuostosten muutosten mittamisesta ja analysoinnista, osat I—V. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 4 a ja b/1984. Jyväskylä 1984.
- Terborg, J.R., Howard, G.S. & Maxwell, S.E.: Evaluating Planned Organizational Change: A Method for Assessing Alpha, Beta, and Gamma Change. *Academy of Management Review*, 1980 vol. 5 no. 1, 109—121.
- Terborg, J.R., Maxwell, S.E. & Howard, G.S.: On the Measurement and Control of Beta Change: Problems with the Bedeian, Armenakis, and Gibson Technique. *Academy of Management Review*, 1982 vol. 7 no. 2, 292—295.
- Tucker, L.R., Damarin, F. & Messick, S.: A Base-free Measurement of Change. *Psychometrika*, 1966 vol. 73, 457—473.
- Van de Vliert, E., Huismans, S.E. & Stok, J.J.L.: The Criterion Approach to Unraveling Beta and Alpha Change. *Academy of Management Review*, 1985 vol. 10 no. 2, 269—275.
- Zimmerman, D.W. & Williams, R.H.: On the High Predictive Potential of Change and Growth Measures. *Educational and Psychological Measurement*, 1982 vol. 42, 961—968.
- Zimmerman, D.W., Andrews, D.A., Robinson, D. & Williams, R.H.: A Note on Non-parallelism of Pretest and Posttest Measures in Assessing Change. *The Journal of Experimental Education*, 1985 vol. 53 no. 4, 234—236.
- Zmud, R.W. & Armenakis, A.A.: Understanding the Measurement of Change. *Academy of Management Review*, 1978 vol. 3 no. 3, 661—669.

#### Kasvatuksen keskustelulehti

# Alkumatka

Alkumatka on kasvatuksen perusteita pohtiva lehti. Se tarkastelee kriittisesti kasvatuksen käytäntöä ja pyrkii tuomaan esille vaihtoehtoja ja ennakkoluulottomia näkökulmia. "On pohdittava, miten pitäisi olla, muuten emme voi uudistaa sitä, mikä on. Nämä ovat kasvatuksen ikuisia ongelmia, jotka kunkin aikakauden on ratkaistava omalla tavallaan." (Alkumatka 1/81).

*Kasvatuksen kriisistä alettiin puhua 1970-luvun alussa. Kriisi koskee kaikkia kasvatustoiminnan tasoja: käytännöllistä kasvatustyötä, hallintoa, opettajankoulutusta ja kasvatustiedettä itseään.*

*Reippaammin kuin mihään muu kasvatustieteen julkaisu Suomessa on Alkumatka käynyt käsiksi kriisin syihin ja kasvatuksen perusteisiin. Samalla se on ollut hyvin käytännölläheinen ja antanut konkreettisia virikkeitä kasvattajille. Unohtamatta huumoria ja taidetta, joita ilman kasvatus kuuu pystyy.*

*Toivon, että Alkumatka sitkeästi kyntää edelleen omaa vakoan.*

*Prof. Reijo Wilenius*

Alkumatkan voi tilata puhelimitse 941-611 283, tai kirjeitse os. Osuuskunta Alkumatka, PL 233, 40101 Jyväskylä 10. Kätevimmin tilaus käy maksamalla tilausmaksu suoraan ps-tilille TA 151089-0. Tilaushinta: vuosi 1984 55 markkaa, vuosi 1985 60 markkaa (5 numeroa).

Päätoimittaja: Timo Jantunen.

# Aikuiskasvatuksen käytäntö ja teoria

Seuraaviin mietteisiin antoi virikkeen Aulis Alasen juuri ilmestynyt kirja **Johdatus aikuiskasvatukseen** (Yleisradio).

Aikuiskasvatuksen käytäntöön liittyy aina teoria. Tähän teoriaan kuuluu väistämättömästi käsitys aikuiskasvatuksen tavoitteesta, siihen vievästä menetelmästä ja tavoitteen saavutettavuudesta.

Sitä mukaa kuin ei enää tyydytä aikuiskasvatuksesta olevaan arkikokemukseen, vaan siitä ryhdytään hankkimaan tietoa tieteellisin menetelmin, syntyy tieteellistä teoriaa, aikuiskasvatustiedettä.

## 1. Aikuiskasvatuksen kehitysvaiheita

1800-luvun loppupuoliskolla ruvettiin maasamme harjoittamaan *vapaata kansanvalistustyötä*. Sen teoriana oli valistusfilosofia, jonka mukaan tiedon valon levittäminen kansan keskuuteen oli hyödyllistä. Menetelmänä olivat luento ja kansantajuksen kirjallisuuden tuottaminen. Vallitsi vahva optimistinen usko, että kansa voidaan valistaa.

Valistustyön kohderyhmä oli koulusivistystä vailla oleva sivistymätön sääty eli rahvas. Atribuutilla ”vapaa” ilmaistiin muun muassa, että kohteena ovat aikuiset. Alanen ei tätä sano.

Alasen mukaan seuraava kehitysvaihe, vapaan aikuiskasvatuksen kausi, ajoittuu suunnilleen ensimmäistä maailmansotaa seuraneista vuosikymmenistä 1960-luvulle asti.

Sanoisin asian toisin, nimittäin näin: Vapaan kansanvalistustyön kausi rupesi vähitellen muutama vuosi sitten *vapaan kansansivistystyön* kaudeksi tämän vuosisadan toisen vuosikymmenen paikkeilla.

En tiedä, milloin termi vapaa kansansivistystyö syntyi ja kenen toimesta. Ilmeisesti se luotiin vastineeksi saksan ilmaisulle *die freie Volksbildungsarbeit* tai ruotsin *det fria folkbildningsarbetet*. Joka tapauksessa sen vakiin-

nutti yleiseen käyttöön Castrén. Hän selitti myös, että sen sisältö on laajempi kuin vapaan kansanvalistustyön, joka rajoittuu vain ihmisen tietopuoliseen kehittämiseen.

Miksi Alanen käyttää ainakin minulle tuntematonta nimitystä vapaa aikuiskasvatusta? Mikä olisi sen vastakohta?

Alanen toteaa, että termi *aikuiskasvatusta* tuli käyttöön 1940-luvulla ja että sen käyttö vähitellen yleistyi tullessaan 60-luvulla, jolloin astui näyttämölle uusi termi *aikuiskoulutus*.

Yhdyn siihen, mitä Alanen näiden käsitteiden merkityksestä sanoo. Viittaan lisäksi seuraavaan seikkaan.

Meillä on ties kuinka kauan puhuttu ammattisivistyksestä ja ammattikasvatuksesta. Meillä on edelleenkin ammattikasvatushallitus. Miksi on pitänyt ruveta puhumaan aikuisten ammatillisesta koulutuksesta? Miksei sovi puhua aikuisten ammattikasvatuksesta? Onko tarkoitus julistaa, että pelkkä ammattitaito, ammatin tekninen osaaminen riittää?

Ainakin ulkomailta korostetaan, että ammattikasvatukseen pitää kuulua myös yleissivistävää ainesta.

Minusta aikuiskoulutus on turha sana. Se ei ilmaise mitään sellaista, mitä ei voida ilmaista mukavasti perinteisin käsittein. Kuten Alanenkin toteaa sana aikuiskoulutus vain sotkee käsitteistöä.

Kun kerroin Viljo Tarkiaiselle, että Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa olevan *kansansivistysopin* nimi aiotaan muuttaa *aikuiskasvatukseksi*, hän ei tätä hyväksynyt. Syynä ei kuitenkaan ollut se, että hänen mielestään ei voitaisi puhua aikuisten kasvattamisesta, millä perusteella muun muassa T. I. Wuorenrinne vastusti uutta nimeä. Tarkiaisen hyväksyi täysin aikuiskasvatuksen idean, mutta hän korosti, että kansansivistysoppi on alaltaan paljon laajempi kuin aikuiskasvatustoppi. Kansansivistysopin supistaminen aikuiskasvatustopiksi olisi hänen mielestään valitettavaa.

Vasta Alasen kirjaa lukiessani rupesin vaka-

vasti miettimään Tarkiaisien kritiikkiä. Olen myös uusin silmin luen Castrénin kuuluisan vapaan sivistystyön määritelmän.

Palaan tähän tarkasteltuani ensin Alasen ajatuksia.

## 2. Eriytynyt ja eriytmätön aikuiskasvatus

Eriytymätöntä aikuiskasvatusta harjoittavat Alasen mukaan mm. yleiset kirjastot, sanomalehdet, kirjankustantajat sekä radio ja televisio. Ne harjoittavat sitä kuitenkin vain ”sikäli kuin ne pyrkivät objektiiviseen tiedon välittämiseen ja herättämään yleisössään itsenäistä ja kriittistä ajattelua.”

On myös ei-kasvatuksellista vaikuttamiskimystä, kuten uskonnollista ja poliittista käännyttämistä sekä monenlaista propagandaa.

Tarkiaainen tarkoitti, että kansansivistysopin tuli tarkastella — Alasen termejä käyttäen — sekä eriytynyttä että eriytmätöntä aikuiskasvatusta.

Tämä oli myös Castrénin käsitys: ”Vapaaksi kansansivistystyöksi sanotaan kaikkea sitä moninaista tointa, jonka tarkoituksena on saada hereille ja edistää aikuisten vapaita iteikasvatuspyrkimyksiä”. On selvää, että Castrénin mukaan kansansivistysopin kohteena ei ole vain eriytynyt aikuiskasvatus, varsinaisen aikuiskasvatus.

Verrattakoon Castrénin määritelmään Alasen määritelmää: ”Aikuiskasvatus on organisoitua toimintaa, jonka avulla aikuiset voivat normaaliomuotoisen kouluopetuksen ulkopuolella toteuttaa tavoitteisesti etenevää oppimista...”

Alasen määritelmän mukaan aikuiskasvatuksen ala on suppeampi kuin kansansivistysopin.

Hän huomauttaa kuitenkin, että varsinaisen aikuiskasvatuksen kannalta on tärkeätä ottaa huomioon myös ne kasvatukselliset vaikutukset, joita aikuisiin suuntautuu eriytyneen opintotoiminnan ulkopuolelta. Ei-kasvatuksellisista vaikuttamisyrityksistä hän ei sano mitään.

Palaan tähän asiaan myöhemmin.

## 3. Kansansivistysopin ala

Minulla ei ole juuri mitään tietoa siitä, miten Castrén käsitti kansansivistysopin alan ollessaan tämän aineen opettajana YKK:ssa. Tätä kirjoittaessani minulla ei ole käytettävänä edes kansansivistysopin kurssivaatimuksia. Sen kuitenkin muistan, että tullessani tämän aineen si-

vutoimiseksi opettajaksi 1940 eli pari vuotta Castrénin jälkeen kurssivaatimuksissa oli muutakin kirjallisuutta kuin varsinaista aikuiskasvatusta koskevaa. Tämän alan sekä kotimaista että ulkomaista kirjallisuutta olikin niin vähän, ettei olisikaan voinut rajoittua pelkästään siihen. Mutta uudistaessani kurssivaatimuksia otin tahallani mukaan varsinaisesta aikuiskasvatuksesta kaukana olevaa kirjallisuutta. Esimerkkinä olkoon Niilo Söyringin 1954 ilmestynyt Luonnonsuojelun käsikirja. Pidän jo tuolloin luonnonsuojelua niin tärkeänä asiana, että mielestäni aikuiskasvattajienkin piti siihen tutustua.

On tietenkin vähän eria asia, mitä kansansivistysopin tai aikuiskasvatustieteen alaan katsotaan kuuluvan ja minkälaisia tietoja aikuiskasvattajaksi valmistuvan katsotaan tarvitsevan.

## 4. Aikuiskasvatus ja arvokritiikki

Aikuiskasvatukseen sisältyy väistämättömästi arvostuksia. Ennen kaikkea asetettaessa tavoitteita joudutaan ottamaan kantaa arvoihin joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti. Kannanotolta eivät voi väistyä sen paremmin opiskelijat kuin opettajatkaan.

Toisinaan aikuiskasvatuksessa on asetettu jyrkästikin vastustamaan joitakin yleisesti vallitsevia arvoja. Alasen mukaan juuri nyt eletään tällaista arvokritiikin kautta. Vaaditaan, että aikuiskasvatuksen on ryhdyttävä vastustamaan esim. niitä arvoja, joihin taloudellisen kasvun ideologia ja kaupallinen massakulttuuri perustuvat.

Entä miten aikuiskasvatustieteen pitää suhtautua arvokysymyksiin? Olen ankarasti *positiivisen tiedekäsityksen* kannalla, jonka mukaan aikuiskasvatustieteenkin, vaikka se onkin käytännöllinen tiede, on oltava arvovapaata.

Teen kuitenkin jyrkän *eron tutkijan ja tieteen välillä*. En sano Alasen tapaan, että tiede tulee arvosidonnaiseksi sen kautta, että tutkija tekee aina arvovalintoja. Vaikka esim. tutkimuskohteen valinta on aina arvoratkaus, ei tutkimus saa sisältää mitään arvostuksia tai ohjeita.

Aikuiskasvatuksen tutkijan pitää mielestäni suorittaa arvoratkauksia sen takia, että aikuiskasvatus on käytännöllinen tiede. Alanen on oikeassa sanoessaan, että arvoratkauksia voidaan myös perustella. Niitä voidaan perustella filosofisin argumentein ja myös tieteen tuloksiin vetoamalla, mutta mitään arvoratkaisua ei voida loppuun saakka perustella pelkästään



tieteellisin menetelmin.

Tutkijan etiikkaan mielestäni kuuluu, että hän ilmaisee selvästi, mikä hänen kirjoituksiinsa on puhdasta tiedettä, esim. empiirisen tutkimuksen tuloksia, mikä taas on arvopitoista puhetta.

Nyt voinkin palata siihen Alasen huomautukseen, että on tärkeää ottaa huomioon myös varsinaisen aikuiskasvatuksen ulkopuolelta aikuisiin tulevat kasvatukselliset vaikutukset.

Minun mielestäni aikuiskasvatuksen tutkijan on otettava huomioon ja tutkittava kaikkia niitä tekijöitä, niin kasvatuksellisia kuin eikasvatuksellisiakin, jotka vaikuttavat positiivisesti tai negatiivisesti aikuisten sivistykseen tai itekasvatussyrkimykseen. Sanon näin siksi, että olen omaksunut kreikkalaisen *paideia-ajatuksen*. Sen mukaan yksittäinen kasvattaja eikä myös kasvatusinstituutio yksinään voi saada paljonkaan aikaan. Siksi kaikkien sosiaalisten instituutioiden on yhdessä kannettava vastuuta kasvatuksesta.

Kaikkien kasvattajien pitäisi kritikoida yhteiskuntaa ja kulttuuria kasvatuksen näkökulmasta silmämääränä niiden muuttaminen kasvatukselle suotuisaksi. Aikuiskasvatuksen tutkijan on tehtävä tämä aikuiskasvatuksen kannalta.

Tällainen ”elämän pedagogisoiminen”, tekeminen kasvatukselle suotuisaksi, on tietenkin kovin vaikeata, jopa osittain mahdotontakin. En usko, että esim. *Bildung durch Arbeit*, kulkeminen sivistykseen työn avulla, voisi täysin toteutua. On kylläkin mahdollista jossakin määrin humanisoida työtä, muovata sitä nykyistä paremmin vastaamaan kasvatuksen intressejä, mutta luullakseni työ ei koskaan voi täysin muuttua ihmistä ruumiillisesti ja henkisesti kehittäväksi. Tämä oli myös Marxin käsitys. Mutta kannattaa pyrkiä saavuttamattomiinkin ideaaleihin.

## 5. Liberalismi ja aikuiskasvatus

Liberalismi on aikuiskasvatukseen voimakkaasti vaikuttanut aate. Tämä on tavallaan yllättävää, sillä liberalismi ei ole saanut Suomessa paljonkaan kannatusta lukuunottamatta ruotsinkielistä sivistyneistöä. Kuvaavaa on, että liberaalinen kansanpuolue riutui.

Liberalismin heikkous ilmenee myös siinä, että uskonnonvapauden tultua voimaan 1922 se toteutettiin sangen puutteellisesti. Niinpä tunnustuksellinen uskonnonopetus jäi kou-

luun kirkon tahdosta ja on säilynyt tähän päivään saakka.

Alanen mainitsee, että vapaan sivistystyön perinteessä on ennen muita erottuneet *liberalistinen, kristillinen ja marxilainen* pääsuuntaus.

Liberalismi ei ilmene kuitenkaan vain liberalistisessa suuntauksessa, vaan myös näiden suuntausten keskinäisissä suhteissa. Kun rupe- si syntymään kristillisiä kansanopistoja, grundtvigilaisten opistojen taholta väitettiin, etteivät ne ole mitään kansanopistoja. Sangen pian ne kuitenkin hyväksyttiin jäseniksi Kansanopistoyhdistykseen ja oikeutetuiksi valtionapuun. Tähän vaikutti Castrén, joka tähden- si, että kansansivistystyötä pitää saada harjoit- taan erilaisissa ”henkisissä ilmapiireissä”.

Vastaavasti kristillishenkiset työväenopistot on hyväksytty liberalisten työväenopistojen joukkoon.

Työväenopistomme syntyivät Tukholman työväenopiston toimiessa esikuvana Comten positivistisessa hengessä, joka oli voimakkaasti uskonnonvastainen. Näin ollen on ymmärrettävää, että uskontoa ei hyväksytty työväenopiston oppiaineeksi ja että Helsingin työväenopistoon vaadittiin ateismin opetusta.

Turun työväenopiston ohjesääntö hyväksyttiin vasta kun opetusaineiden joukosta oli poistettu uskonnonhistoria ja tilalle pantu si- veysoppi.

Pian työväenopistojen yleiseksi aatesuunnaksi vakiintui liberalismi. Se ei hyväksy työväenopistoliiikkeen aatepohjaksi ateismia eikä myöskään uskontoa, mutta opistoissa voidaan käsitellä kumpaakin kunhan se tapahtuu tie- teenomaisessa hengessä.

Minusta on toivottavaa, että liberalismi aikuiskasvatuksessa säilyisi ja vahvistuisi, koska se on humanismin hengen mukaista.

## 6. Humanismi ja aikuiskasvatus

Humanismi on laajasti ja syvästi aikuiskasvatukseen vaikuttanut aate. Kuvaavaa on, että kun kansansivistysopin opiskelijat päättivät perustaa aineyhdistyksen ja pohtivat sille annettavaa nimeä valittiin nimeksi yksimielisesti Paideia.

Viimeaikaisessa keskustelussa aikuiskasvatuksen ihmiskäsityksestä on voimakkaasti korostettu humanistista käsitystä.

Alanen mainitsee humanismin vain yhdessä kohdassa, mutta ottaa siihen myönteisen kannan. Hän sanoo, että humanistinen kasvatus- näkemys voidaan ja tulisi ulottaa myös amma-

tilliseen aikuiskoulutukseen ja työelämään.

Humanismi tulisi ottaa huomioon aikuiskasvatuksessa kahdella tavalla. Ensinnäkin olisi pyrittävä herättämään opiskelijoissa humanistinen elämäntattomus ja sitä kehittämään. Tämä edellyttää tietenkin sen tutkiskelua, millainen humanistinen elämäntattomus on. Esim. mitkä ovat humanistisia arvoja ja mitkä epäarvoja.

Toiseksi olisi pohdittava, mitä humanismin toteuttaminen merkitsee nykyhetken ja tulevaisuuden yhteiskunnassa: työelämässä, talouselämässä, tekniikassa, sosiaalipolitiikassa, suhtautumisessa luontoon jne.

## 7. Sivistys ja tasavertaisuus

Aikuiskasvatus ei tule toimeen ilman sivistuksen käsitettä ja teoriaa.

Yleiset kirjastot luettiin alunperin vapaan kansansivistystyön piiriin. Niitä käsiteltiin YKK:n kansansivistysopissa.

Alanen pitää yleisten kirjastojen toimintaa eriyttämättömänä aikuiskasvatuksena. Ne suorittavat kulttuuripalvelua, jolle on asetettu sivistystehtäviä, jotka ovat ainakin väljästi tulkiten intentionaalisesti kasvattavia.

Kirjastoasetuksen mukaan "yleisten kirjastojen tarkoituksena on kirjastolaitokselle ominaisin toimintamuodoin tyydyttää yleistä sivistystarvetta ja lukuharrastusta."

Olen osoittanut, että kirjastotiede sikäli kuin se koskee yleisiä kirjastoja on vaarassa luisua vähämerkityksiseksi tai suorastaan nolatulokimukseksi ellei selvitetä kirjaston tarkoitusta, mikä vaatii jonkin sivistysteorian omaksumista (Kirjastotiede ja sivistysteoria. Aikuiskasvatus 4/83). Tämän teorian on oltava sellainen, että sen puitteisiin voidaan puhua mielekkäästi mm. yleisestä sivistystarpeesta.

Sekä aikuiskasvatustiede että kirjastotiede tarvitsee sivistysteorian. Riittääkö, että aikuiskasvatustiede luo sen yksin vai tarvitaanko kummankin tieteen yhteistyötä ja vuorovaikutusta?

Kun Yleisradio perustettiin 1925 sen päämääristä mainittiin ensimmäisenä "kansansivistystyön edistäminen". Myöhemminkin on korostettu sen sivistys- ja kasvatustehtävää. Vuonna 1967 julkaistussa ohjelmaliittisessä suunnitelmassa pidetään aikuiskasvatusta Yleisradion yhtenä keskeisenä tehtävänä.

Jos näin on tälläkin haavaa tarvitsee myös radio- ja televisiotiede sivistysteorian. Kenen tehtävä on sen luominen?

Mainittu suunnitelma oli altis kovallekin kritiikille. Olen silloin tällöin korostanut, että

Yleisradion pitäisi selvittää minkälaiseen sivistysteoriaan sen toiminta pohjautuu. Yleisradion ohjelmatoiminnan asiallinen kritikoiminen on oikeastaan mahdotonta ellei tiedetä, minkälaiseen sivistysteoriaan se perustuu.

Tasavertaisuuden idea on valtavasti mullistanut yhteiskuntaa ja sivistyselämää. Sen nimissä ruvettiin arvostelemaan muun muassa rinnakkaiskoulujärjestelmää, koska siinä oli eri yhteiskuntaluokkien lapsille erilainen koulu. Vapaa kansansivistystyö ei ole koskaan ollut tällä tavalla kaksijakoinen, joten kritiikki ei kohdistunut siihen.

Vaikka aikuiskasvatustutkijoiden ovet ovat tasavertaisesti avoimia kaikille, on käynyt ilmi, että eri yhteiskuntaluokkien jäsenet eivät astu niistä sisään tasavertaisesti. Siksi on ruvettu vaatimaan sellaisia toimenpiteitä, että tasavertaisuus saavutettaisiin.

Alanen kirjoittaa sivistyksellisestä tasavertaisuudesta tavalla, jota vastaan minulla ei ole huomauttamista. Mielestäni hänen olisi kuitenkin pitänyt sanoa, mitä hän tarkoittaa objektiivisella oppimistarpeella.

Yhteen seikkaan tahdon kuitenkin kiinnittää huomiota. Alanen toteaa, että ne toimenpiteet, joiden avulla aikuiskasvatuksen piiriin on yritetty vetää vähän koulutusta saaneita ja sivistyksellisesti huono-osaisia, ovat menestyneet heikonlaisesti. Tämä on minusta ymmärrettävää. Viitaten siihen, mitä sanoin jaksossa 4, väitän että pelkästään aikuiskasvatustieteeseen toimenpiteisiin ei voida päästä sivistykselliseen tasavertaisuuteen. Tarvitaan myös sosiaalipoliittisia toimenpiteitä, joten aikuiskasvatustieteiden ja sosiaalipoliittikan on kuljettava käsi kädessä.

## 8. Aikuiskasvatus tiedejärjestelmässä

Kysymys, mikä on aikuiskasvatustieteen asema tieteiden järjestelmässä, ei ole minua kiinnostanut, koska pidän sitä elävän elämän kannalta steriilinä. Sen sijaan minusta on tärkeää pohtia, mitkä tieteet ovat aikuiskasvatukselle tärkeitä. Yhdyn Alasen käsitykseen, että tällaisia tieteitä ovat filosofia, psykologia, sosiaalipsykologia, sosiologia ja historia, mutta lisäksi biologian.

Minusta Tampereen yliopisto on sopiva paikka aikuiskasvatustutkijoiden ja aikuiskasvatustutkimuksen valmistamiseen sekä aikuiskasvatustutkimuksen harjoittamiseen, koska seillä on aikuiskasvatuksen kannalta tärkeitä tieteitä mm. kirjastotiede sekä radio- ja televisio-oppi. Sieltä kuitenkin puuttuu käy-

tännöllisen filosofian professuuri, joka sopisi yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan. Olen esittänyt myös sellaisen käsityksen, että tässä tiedekunnassa pitäisi olla sosiobiologian professuuri. Tarkoitan sillä tiedettä, joka tutkii biologisten ilmiöiden vaikutusta yhteiskuntaan, mm. kasvatukseen.

Meillä on jo pitkään vallinnut käsitys, että aikuiskasvatus kuuluu kasvatustieteisiin tai kasvatustieteen osa-alue. Mutta mikä on sitten kasvatustieteen asema tieteiden järjestelmässä?

Alanen jakaa empiiriset tieteet luonnontieteisiin ja ihmistieteisiin sekä viimeksimainitut humanistisiin ja yhteiskuntatieteisiin. Kasvatustieteet kuuluvat jälkimmäisiin.

Alasen käsitys, että "kasvatustieteet ovat perusluonteeltaan yhteiskuntatieteitä perustuu kasvatuskäytännön yhteiskunnallisuuteen." Hän vetoaa Durkheimiin selittäessään, että tietoinen kasvatus on suunnitelmallista sosiaalistamista, "jolloin kasvatustiede määrittyy kohteensa mukaan sosiaalistamista tutkivaksi tieteksi." Alasen mukaan "aikuiskasvatus on kokonaisuutena perusluonteeltaan aikuisuudessa jatkuvaa sosiaalisaatiota".

Mielestäni kasvatus on *sosiaalisena ilmiönä* ja *sosiologian näkökulmasta* sosiaalistamista eli sosialisaaatiota. Olen Systemaattisessa kasvatustieteessä väittänyt, että kasvatus ei ole vain sosialisaaatiota, vaan myös *personalisaatiota*, ihmisen herättämistä itsetajuisuuteen, minätietoisuuteen.

Onko näin todella laita riippuu siitä, minkälainen filosofinen antropologia ja ontologia omaksutaan. Marxilaisen filosofian mukaan ihminen on vain sosiaalinen olento, "yhteiskunnallisten suhteiden kooste (Ensamble)".

Kuten olen kirjoissani Moraali ja yhteiskunta sekä Yksilö ja yhteisö osoittanut Durkheim

on mitä jyrkin organismiteorian kannattaja. Sen mukaan yhteiskunta on elävä ja tajuinen olento. Ihmisyksilö on vain sen epäitsenäinen jäsen tai solu, joka ei voisi lainkaan olla olemassa ilman yhteiskuntaorganismia. Ontologisesti katsoen siis vain yhteiskunta on todella olemassa, tosiolevaista.

Tällaista käsitystä en hyväksy. Mielestäni yhteiskuntaa ei ole olemassa edellä mainitussa ontologisessa merkityksessä. Yhteiskunta ei ole tajuinen olento, sellainen on vain yksilö. Ihminen ei ole vain sosiaalinen olento, vaan hänessä on myös jotakin yksilöllistä, sosiologisesti selittämätöntä. Viitataan tässä vain Erik Ahlmanin ajatukseen varsinaisesta minästä ja Sven Krohnin oppiin ydinihmisestä.

Durkheimin mukaan kasvatus on aikuisen harjoittamaa toimintaa, joka kohdistuu nuoriin.

Mitä nuorempi lapsi on sitä enemmän hänen kasvattamisensa on sosiaalistamista. Aikuiskasvatus on ytimeltään itsekasvatusta. Sekin voi olla sosiaalistamista, mutta sen ei tarvitse olla sitä kokonaan. Aikuiskasvatusta voidaan luonnehtia itsensä todellistamiseksi.

En pidä riittävästi perusteltuna käsitystä, että kasvatustiede kuuluu tieteiden järjestelmässä yhteiskuntatieteisiin. Mutta kuten sanoin, en pidä kysymystä kasvatustieteen paikasta tiedejärjestelmässä tärkeänä. Katselen asiaa käytännön eli yliopiston kannalta kysyen, mihin tiedekuntaan aikuiskasvatuksen opetus ja tutkimus sopii. Mielestäni on hyvä, että yhteiskuntatieteellisen ja humanistisen tiedekunnan rinnalla on kasvatustieteellinen tiedekunta, jossa ovat edustettuina kasvatuksen, siis myös aikuiskasvatuksen tutkimukseen keskittyvät filosofia, historia, mukaan luettuna kasvatustieteen historia, psykologia, sosiologia jne.

# Vapaa käytäntö ja arvovapaa tutkimus

## Kommentteja Harvan kommentteihin

Urpo Harva on edellä tarttunut useihin mieliteemoihinsa, joissa todella riittää pohdittavaa ja keskusteltavaa. Tyydyn tässä pikavastineen tapaan käymään lyhyesti läpi sellaisia ”Johdatuksen” kohtia, joiden reunaan vanha opettajani on piirrellyt pukkeja punakynällään. Lukijan osaa helpottaakseni noudatan pääasiallisesti Harvan tekstin etenemisjärjestystä.

### *Vapaa aikuiskasvatus*

Harva aloittaa Suomen aikuiskasvatuksen historiallisista kehitysvaiheista. Häneltä jää huomaamatta että ”Johdatuksessa” kehitystä yritetään tarkastella Euroopan perspektiivistä. Harvan vierastamaa termiä ”vapaa aikuiskasvatus” käytän lähinnä käsitteen liberal adult education suomennoksena mutta kuvaan sillä brittiläis-saksalais-pohjoismaisen aikuiskasvatuksen tiettyä yhteisten peruskäsitteiden suuntaamaa kehityskautta. Termiä ei pidä irrottaa näistä yhteyksistään. Harvan kaksinapaiselle ajattelutavalle on luonteenomaista, että käsitteellä pitäisi oikeutetuksi tulla vastakohta. Onko vapaalla sivistystyöllä kiinteästi määrittyvä käsitteellinen vastinparikki? Saksassa on erotettu vapaa ja sidonnainen aikuiskasvatus, mutta molempien määrittely poikkeaa olennaisesti pohjoismaisesta. Englannin perinteisen liberal adult education -käsitteen tunnuspiirteeksi taas on usein määritelty non-vocational, mikä viittaa ammatilliseen aikuiskasvatukseen Harvan kaipaamana ”vastakohtana”. Tosiasiallisesti käsitteen liberal adult education ulkopuolelle jää iso joukko muitakin organisoitujen aikuisopintojen tehtävä- ja toimintalohkoja. Kaiken kaikkiaan olen turvautunut termiin vapaa aikuiskasvatus juuri sen takia, että mikään vakiintunut termi, esimerkiksi pohjoismainen ”vapaa sivistystyö”, ei

oikein sovi kansallisilta erityispiirteiltään poikkeavien traditioiden yhteisen perussuuntauksen nimitykseksi<sup>1</sup>.

### *Tehtävälän määrittely: käytäntö ja tutkimus*

Edellä sanottu oli asian merkitystä ajatellen pientä alkuverryttelyä: kyseistä termiä ei suinkaan välttämättä tarvita mutta haitanneeko tuon käyttökään rajatussa yhteydessä mitään. Merkityksellisiin peruskysymyksiin kuuluu sen sijaan aikuiskasvatuksen käytännön ja sitä koskevan tutkimuksen ja teorianmuodostuksen tehtävälän määrittely. Kun ”Johdatuksessa” olen Harvan esittämällä tavalla jakanut käytännön toiminnan eriytyneeseen ja eriyttömään aikuiskasvatukseen, olen samalla asettunut sille kannalle että käsitteelle on perusteltua antaa sekä suppeampi että laajempi merkitys. Harva ei asetu tällaista jäsentelyä ja käsitelän avartamista vastaan; sen sijaan hän on tullut uusiin ajatuksiin käytäntöä vastaavan oppiaineen kohdealasta (tiedekäsityksensä mukaisesti Harva ilmeisesti mieluiten käyttää käsitteitä aikuiskasvatusoppi ja kansansivistysoppi). Olen tulkinut Harvan esityksen tässä kohdin niin, että meidän uudet ajatuksemme etenevät samaan suuntaan, mutta että käsityksemme käytännön ja tutkimuksen keskinäisestä suhteesta (kohdealan määrittely) eroavat toisistaan. Yritän hiukan selvittää omaa käsitystäni.

Harva siteeraa tekstiäni, jonka mukaan ”varsinaisen” aikuiskasvatuksen kannalta on tärkeitä ottaa huomioon ne kasvatukselliset vaikutukset, joita aikuisiin suuntautuu eriytyneen opintotoiminnan ulkopuolella...” Harva on tulkinut tämän tarkoitamaani suppeammin, mihin osaltaan on ehkä johtanut se, että lainatun virkkeen välitön jatko on jäänyt huo-

maamatta: "...ja se informaalin oppiminen, jota tapahtuu aikuisten toimiessa erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä ja vuorovaikutussuhteissa". Informaalinen oppiminen on tarkoitettu käsitteenä laajemmaksi kuin eriytymätön aikuiskasvatus. Tärkeintä kuitenkin on, että huomioon ottaminen ei tässä tarkoita tutkimusta, kuten Harva olettaa. Puhe on käytännön aikuiskasvatustyöstä: keskityttäessä organisoituihin opintoihin on pidettävä mielessä että aikuiset oppivat kaiken aikaa myös niiden ulkopuolella (vrt. "Johdatus" s. 87). Elinikäisen kasvatuksen termin on kysymys horisontaalisesta yhdistämisestä.

Jostakin syystä Harva on vastoin tarkoitustani olettanut myös, että rajoittaisin aikuiskasvatuksen tutkimuksen kohdealan käytännön aikuiskasvatustoimintaan.

"Johdatuksen" luvuista 4—9 pitäisi kyllä käydä aivan läpikäyvästi ilmi, että Harvan tavoin luen aikuiskasvatustutkimuksen problematiikkaan myös ei-kasvatukselliset vaikutukset. Kirjan useissakin kohdissa on nostettu aikuisten arkikokemuksesta oppiminen tutkimusteemanä esille ja yritetty osoittaa, että ihmisten elämäntavan suuntauksia kannattaisi tutkia aikuiskasvatuksen näkökulmasta. Omiin tutkimushaaveisiini kuuluu aikuisten elämäntavoihin liittyvien kehitystehtävien selvittely käyttämällä aineistona suomalaista sanataidetta. En epäile ettei siitä saisi aivan viimeisen päälle aikuiskasvatustieteellistä<sup>2</sup>. Milloin tutkimus siis täyttää aikuiskasvatustieteen kriteerit? "Johdatuksessa" on väitetty (s. 61) että tutkimus on varsinaisesti aikuiskasvatustieteellistä silloin, kun tavoitteena viime kädessä on saada lisävalaisua aikuisiin kohdistuvan kasvatuksellisen vaikuttamisen mahdollisuuksita (vrt. lehtemme tämänkertaisen pääkirjoituksen).

Ohimennen todettakoon että Castrénin kokonaiskäsitteeseen vapaan sivistystyön käsitteestä ei käy riittävästi esille kuuluisasta muutamaan virkkeeseen tiivistetystä määritelmästä. Jo määritelmää täydentävästä tekstistä ilmenee että Castrén asettaa käsitteelle myös järjestelmällisen oppimisen ("vakavan opiskelutyön") ja sitä organisoitusti tukevan toiminnan kriteerit<sup>3</sup>.

## Tieteen ja tutkijan arvovapaus

Harva ilmoittaa olevansa ankarasti positivistisen tiedekäsityksen kannalla, jonka mukaan

aikuiskasvatustieteenkin on oltava arvovapaa. En yhdy näin jyrkkään käsitykseen mutta Harva tulkitsee oman kannanottoni liian kategorisesti päinvastaiseksi. Tosiasiallisesti otan tekstissänini esille arvovapauden ja arvosidonaisuuden eri merkityksiä ja totean mm.: "Kasvatustutkimus on väistämättä arvosidonnaista *siinä merkityksessä*, että tutkija tekee aina arvovalintoja tiedostipa hän sitä tai ei" (mt. s. 53). Toisaalta yritän tähdentää että kasvatustutkimuksenkin on suhteessaan arvostukseen täytettävä tieteellisen objektiivisuuden vaatimukset.

Aikuiskasvatuksen perustason oppikirjassa ei vaikeaa tieteenfilosofista kiistakysymystä voi perusteellisesti käsitellä, mutta paljon pitemmälle en nykyisin eväin ole valmis oma-kohtaista käsitystäni kehittelemäänkään. Yhdyn joka tapauksessa siihen kasvatustieteissä viime vuosikymmeninä vallinneen uuspositivistisen suuntauksen kritiikkiin, jota "Johdatuksessa" lyhyesti esittelen (mt. s. 52 ja 68—69).

Harvan kanssa olemme yhtä mieltä siitä että filosofisen ajattelun keinoin ja empiirisen tutkimustiedon avulla voidaan selkeyttää ja tarkistaa käytännön aikuiskasvatuksen arvotarkistuksen perusteita. Käsitksemme ovat yhden-suuntaiset myös siinä, että aikuiskasvatuksen tutkijan on tehtävä arvotarkistuksia mutta tutkijan arvostukset eivät saa vääristää totuuden havaitsemista ja tulkintaa. Harva tekee "kuitenkin jyrkän eron tutkijan ja tieteen välillä" ja tässä en pysty hänen ajattelutapaansa seuraamaan<sup>4</sup>. Viime kädessä Harvalle näyttää riittävän, että tutkija "ilmaisee selvästi, mikä hänen kirjoituksissaan on puhdasta tiedettä, esim. empiirisen tutkimuksen tuloksia, mikä taas on arvopitoista puhetta". Tarkoitattaako tämä, että tutkija saa tutkimusraportissaan ottaa kantaa arvokysymyksiin, kunhan erottaa selvästi kannanottonsa "puhtaista tiedeaineksista"?

Kun Harva myöntää tutkimustehtävien valinnat arvotarkistuksiksi, on syytä huomauttaa että jo näistä on väistämättömiä seurauksia myös sille, mitä tutkimus tuottaa (en tarkoita poikkeamista tieteellisen objektiivisuuden vaatimuksista). Selvimmin tämä näkyy tiedeyhteisön jatkuvan työn suuntautumisessa ja tieteellisen tiedon koostumisessa. En jatka pidemmälle. Toistan vain sen mihin omassa esityksessäni päädyin: tutkimuksen *omin tapa* auttaa käytäntöä arvotarkistuksissa on selkeyttää tiedollisesti ja käsitteellisesti niiden perustelta- vuutta (mt. s. 53).

## *Aikuiskasvatus sosialisaationa*

Harva ei pidä kasvatustieteiden luokittamista yhteiskuntatieteisiin riittävästi perusteltuna. Tarkastellaanpa hiukan, mitä hän tässä yhteydessä kirjoittaa kasvatuksesta sosialisaationa. Harva siteeraa ensin väitettäni, että aikuiskasvatus on perusluonteeltaan aikuisuudessa jatkuvaa sosialisaatiota. Kun hän sitten esittää omia käsityksiään, syntyy vaikutelma että ne on tarkoitettu kritiikiksi ”Johdatuksessa” esitellylle. Kun Harva taas kerran torjuu organismiteorian, saataisi jopa päätellä että esittämäni käsitykset hänen mukaansa palautuisivat oletukseen yhteiskunnasta ainoana tosiolevaisena<sup>5</sup>. Tosiasiallisesti Harvan sosialisaation käsitteelle antama merkityssisältö poikkeaa siinä määrin esittämästäni, että ajatuskehikkojamme on vaikea suhteuttaa toisiinsa.

Oma käsitykseni sosiaalistamisesta pohjautuu perusväitteeseen että ihmisestä tulee ihminen vain yhteisössä. Sosiaalistumisprosessiin kuuluvat kaikki ne sosiaalisen yhteisön vaikutukset, jotka karsivat, suuntaavat ja muokkaavat yksilön kehittymispotentiaaleja. Persoonallisuus kehittyy sosiaalisessa oppimisprosessissa, jossa aktiivisesti ympäristöönsä orientoitua ja yhteisössä toimiva yksilö pyrkii käyttämään hyväkseen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia sekä hallitsemaan psyykkisesti sen paineita ja vaatimuksia. Yhteisön tietoinen pyrkimys vaikuttaa yksilön kehittymiseen on kasvatusta eli tietoista sosiaalistamista.

Omaksumani sosialisaation käsite määrittelee siten vain kasvatuksen sosiaalisen, kulttuurisesti välittyvän perusluonteen; kasvatuksen päämäärät voivat vaihdella suurestikin eri yhteisöissä ja muuttua historiallisen muutoksen mukana. Harva sen sijaan kytkee sosialisaation käsitteen kasvatuksen päämäärasuuntauksiin. Personalisaatio ja sosialisaatio ovat saman formaalisen päämäärädimension vastakkaisia suuntia. Sosialisaatio on yhteiskuntaan liittämistä ja mitä enemmän se painottuu kasvatuksen päämääränä, sitä vähemmälle jää personalisaatio, yksilön ainutkertaisuuden huomioon ottaminen. Sosialisaation käsite saa tällä tavoin suppeasti yhteiskuntaan sopeuttamisen merkityksen ja näyttää enemmän tai vähemmän kiinteästi pohjautuvan yhteiskunnan ja yksilön intressien vastakkainasetteluun (Systemaattinen kasvatustiede s. 188—189). Tämäntapainen kahtiajako on ollut suomalaisessa pedagogiikassa yleinen ja monesti sociali-

saatio on siinä määritelty ahtaamminkin kuin Harva tekee<sup>6</sup>. Toisaalta Harvan sosialisaatiokäsitystä määrää hänen erityislaatuinen yksilö versus yhteiskunta -dualisminsa<sup>7</sup>.

Kasvatus ei ole Harvan ajattelutavan mukaan pelkästään sosialisaatiota, koska ihminen ei ole vain sosiaalinen olento. Kun kasvatus käsitetään esittämälläni tavalla kokonaisuudessaan sosiaalistamiseksi, näin ei kielletä tai sivuuteta ihmisen ainutkertaista yksilöllisyyttä. Yksilön ainutlaatuisuuden huomioon ottaminen ja hänen itsetajuisuutensa herättäminen kasvatuksen tehtävänä (Systemaattinen kasvatustiede s. 158—160) ei muuta miksikään kasvatuksen sosiaalista, kulttuurisesti välittyntä perusluonnetta. Kasvatus pysyy sosialisaationa, vaikka kelpo kansalainen painottuu sen päämääränä eri kulttuureissa ja eri aikoina eri tavoin.

Edellä sanottu ei tarkoita, ettei yksilöllisen ainutkertaisuuden ja sosiaalisen suhde persoonallisuuden kehitymisprosessissa olisi kasvatuksen kannalta tärkeä ja vaikea ongelma. Kehityopsykologisesti minätietoisuuden herääminen edellyttää toisen tiedostamista: ”sinä on vanhempi kuin minä”. Lapsi voi tiedostaa psyykkisen erillisyytensä vain suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Siitä, miten minän autonomisoituminen tapahtuu, on kehitelty erilaisia psykologisia teorioita. Joka tapauksessa yksilöllinen ja sosiaalinen kietoutuvat persoonallisuuden muovautumisessa kiinteästi toisiinsa. Antti Eskola käyttää yksinkertaisena esimerkkinä yksilön puhuntaa, joka on persoonallista ja ainutkertaista, vaikka hänen käyttämänsä kieli on kollektiivinen tuote, jonka kehittyminen on alkanut jo aikoja ennen kyseisen yksilön syntymää<sup>8</sup>.

Harvan sosialisaatiokäsityksestä seuraa, että sosiaalistamisen merkitys kasvatuksessa vähenee yksilönkehityksen edetessä; vähäisin sen osuus on aikuiskasvatuksessa, joka on ytimeltään itekasvatusta. ”Johdatuksessa” minulla oli ilo viitata J. A. Hollon, vanhaan hyvään individualistiin, todetessani että sama kasvuprosessi, joka yksilön kannalta on omaehtoista kasvamista, on sosiaalisesta näkökulmasta kasvatusta. Itekasvatuskin tapahtuu aina kasvatuksellisten vaikutusten, intentionaalisten ja tietoisesti tarkoitamattomien, alaisena (mt. s. 20). Harva luonnehtii aikuiskasvatusta itsensä todellistamiseksi. Oman sosialisaatiokäsitykseni mukaan yksilön itsensä todellistaminen ei erillisti sosiaalistumisesta, vielä vähemmän on sille jotenkin vastakkaista. Aikuisten itekasvatus on sen mukaan jatkuvaa sosiaalistumista, jota parhaimmillaan (huomaa:

arvostus) ohjaa kehittynyt itsehallinta mutta myös sellainen kehittynyt sosiaalinen tietoisuus, jota Allport nimitti minuuden laajentumiseksi (extension of the self).

## *Kasvatustieteiden asema tiedejärjestelmässä*

Yhdyn Harvaan siinä että ettei kysymys kasvatustieteiden paikasta tiedejärjestelmässä ole kovin tärkeä. Kuten ”Johdatuksessa” totean, ”tieteiden ryhmittelylle on vaikea, ellei mahdollon, löytää yksiselitteisesti toimivia kriteerejä eikä kaikkia yksittäisiä tieteitä minkään luokituksen mukaan voida sijoittaa riidattomasti vain yhden pääluokan yhteen alaluokkaan” (mt. s. 49). Niin aikuiskasvatuksen kuin yleensäkin kasvatuksen tutkimus ja teorianmuodotus on varsinkin nykyisellään leimallisesti monitieteistä. Kun tuollaista luokitusta sekä käytännön syistä että tiedeperustan selvittämiseksi harjoitetaan ja kasvatustieteet on sijoitettava yhteen tiettyyn luokkaan, silloin ne on perustellumpaa — nykyisessä kehitysvaiheessaan — sijoittaa yhteiskuntatieteisiin kuin esimerkiksi humanistisiin tieteisiin, joihin niillä myös on perinteisesti läheiset yhteydet. Perustelu on Harvan siteeraama: tutkimuskohteen eli kasvatuskäytännön yhteiskunnallinen luonne.

Harva pitää hyvänä että suomalaisissa yliopistoissa on yhteiskuntatieteellisen ja humanistisen tiedekunnan rinnalla kasvatustieteellinen tiedekunta. Valitettavasti niissä ei ole edustettuina Harvan luettelemia perustieteitä. Siksi ne ovatkin jonkinlaisia tynkäfakultetteja, joiden perustaminen oli mielestäni erehdys.

## *Humanistinen arvofilosofia*

Sananvaihdostamme saattaa syntyä käsitys, että olemme Harvan kanssa aikuiskasvatuksen teoreettisista perusteista hyvinkin totaalisesti eri linjoilla. ”Johdatuksestakin” tulee kyllä näkyviin, ettei näin sentään ole laita. Yksi peruskysymys, jossa olen vahvasti Harvan kannalla, on käsitys aikuiskasvatuksen arvofilosofian humanistisesta perinteestä. Harvan väite, että olisin maininnut humanismin vain yhdessä kohdin, ei tarkasti laskien pidä paikkaansa. Totta kuitenkin on, että määräjajan puserruksessa jouduin jättämään kirjasta luvun, jossa oli tarkoitus käsitellä aikuiskasvatuksen päämääriä ja tavoitteiden asettelua.

Jos olisin kirjoittanut humanismista enemmän, Harvalle olisi saattanut kyllä tulla lisää

kriittisten kommenttien aihetta. Vierastan Harvan humanismi-käsityksen korostunutta individualismia ja liityn siihen suuntaukseen, jota Harva on eräässä äskeisessä esseessään nimitänyt sosiaaliseksi humanismiksi. Puoliksi toissani ihmettelen vielä, mikä esityksessäni sivistyksellisestä tasavertaisuudesta meni vikaan, kun Harvalla ei tällä kertaa ollut sitä vastaan mitään huomauttamista.

Harvan kirjoituksessa on useita muitakin teemoja, jotka ansaitsisivat huomiota. Toivotavasti joku muukin jatkaa keskustelua.

### **Viitteet**

<sup>1</sup>Käsittelen asiaa hiukan enemmän tutkimuksessani ”Sivistysjärjestöjen tehtävänkuvan muuttuminen” (ilmestyy Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisusarjassa).

Harva on muuten itekin joskus turvautunut termiin vapaa aikuiskasvatus. Seuraava sitaatti on artikkelista ”Mitä on aikuiskoulutus”, Aamulehti 10.3.1971:

”Sananmukaisesti aikuiskasvatuksella tarkoitetaan kaikkea aikuisiin kohdistuvaa kasvatusta. Tavallisesti siinä erotetaan ammatillinen (engl. vocational adult education) ja vapaa aikuiskasvatus (liberal adult education). Jälkimmäisessä on ytimenä pyrkimys yleissivistykseen ja kansalaiskasvatukseen. Ammatillista ja vapaata aikuiskasvatusta ei voida erottaa jyrkästi toisistaan.”

<sup>2</sup>Harva on harjoittanut kiintoisalla tavalla romaani-analyysia tutkielmassaan ”Työväen sivistys” (Vapaa kansansivistystyö IX. Otava 1961).

<sup>3</sup>Myös Castrénin käsitteenmäärittelyä olen selvittänyt vähän perusteellisemmin viitteessä 1 mainitussa työssäni.

<sup>4</sup>Tero Autio on Harvan juhla kirjassa huomauttanut, ettei Harvan positivistiseen tieteenkäsitykseen sisälly tavanomaista skientismia; empiirisen kasvatustieteen tutkiman todellisuuden ulkopuolelle jää kasvatuksen ideaalimaailma, jonka tutkiminen on kasvatustieteen tehtävä. Autio, Kasvatuksesta ja sen tutkimuksesta. Teoksessa Manni & Tuomisto (toim.). Humanistin teemojen tuntumassa. Tampere 1985.

Omasta puolestani suhtaudun hyvin epäillen Harvan tapaan erottaa empiirinen ja filosofinen tutkimus toisistaan.

<sup>5</sup>Harvan taistelu organismiteoriaa vastaan, joka hänen mukaansa olettaa yhteiskunnan tajuisiksi olennoiksi solumaisine jäsenineen, tuntuu vähän turhalla: missä ovat puolustajat? Tuskinpa myöskään Durkheim hyväksyisi Harvan mutkatonta tulkintaa sosiaalisen autonomisuuden postulaatistaan. Sillä ei kuitenkaan tässä yhteydessä ole merkitystä, koska omat viittaukseni Durkheimiin rajoittuivat hänen tapansa ilmaista se tosiasia, että kasvatus on yhteiskunnan välttämätön perustehtävä ja kasvatustoiminta on kiinteässä yhteydessä yhteiskunnan rakenteisiin.

# Opinnäytteitä

## Vastaväittäjän lausuntona FL Riitta Nurmen väitöskirjasta ”Työikäisten aikuisten liikunta- ja ravintotottumukset ja niiden muodostumiseen yhteydessä olevia tekijöitä”.

FL Riitta Nurmen tutkimus käsittelee keskeistä ongelma- kenttää terveystutkimuksen uudehkolla poikkitieteellisellä tutkimusalueella. Biolääketieteellinen malli on aina 1970-luvulle asti ollut hallitseva terveystutkimuksen alalla maassamme. Terveyskasvatuskysymykset, terveysvalistuksen vaikutukset ja ihmisten terveystottumukset ovat viime vuosina olleet monen tutkimuksen kohteena. Terveyskasvatuskampanjoiden tehokkuus on asetettu kyseenalaiseksi, eikä väestön terveydentila ole parantunut samassa tahdissa kuin terveystutkimuksen ja terveydenhuollon kustannukset ovat nousseet.

Uusi poikkitieteellinen näkökulma terveystutkimuksen alalla on osoittautunut tarpeelliseksi. Alan keskeinen käsitteistö on vielä suurimmaksi osaksi jäsentymätön, ja

perinteinen ahdas terveyskäsite — terveys sairauden vastakohtana — on yhä tavallinen terveystutkimuksen lähtökohhta. Väitöskirjan laatija on ottanut mukaan yhden uusimmista tutkimusalueista, nimittäin hoitotieteen. Terveyskasvatus ja opetus ovat aina muodostaneet keskeisen osan hoitajien (esimerkiksi sairaanhoitajien, terveydenhoitajien ja kättilöiden) työstä. Hoitotiede on perinteisesti tiedettä terveydestä, mikä painottaa kokonaisnäkemyä ihmisestä.

FL Riitta Nurmi on keskittynyt tutkimuksessaan työikäisten aikuisten liikunta- ja ravintotottumuksiin. Teoreettisessa osassa hän tarkastelee terveyttä monitieteellisenä tutkimuskohteena, terveystutkimuksen luonnetta ja terveystottumusten aikaansaamia muita tekijöitä.

Esitys on kokonaisuutena selvä ja johdonmukainen. Lähdekirjallisuus olisi voinut olla laajempi ja moniulotteisempi ja kattaa koko sen poikkitieteellisen kentän, johon tutkija viittaa. Viitaukset ajankohtaiseen 1980-luvun terveystutkimukseen ovat puutteellisia. Esimerkiksi Caplanin & muiden vuonna 1981 ilmestyneen teoksen ”Terveyden ja sairauden käsitteiden poikkitieteellisiä näkökulmia” (Concepts of Health and Disease Interdisciplinary Perspectives) laaja aineisto olisi tarjonnut analyysille vankemman viitekehksen.

Tutkija on pitänyt lähtökohdanaan laajempaa terveystutkimusta ja kokonaisvaltaista näkemystä ihmisestä ja hänen terveydestään. Huolimatta siitä, että käsite terveys on keskeinen, hän ei perusta esi-

---

<sup>6</sup>Esimerkiksi Lahdes, Peruskoulun uusi opetusoppi (Otava 1977) s. 63—64. Lahdes näyttää mm. oletavan että yksilön kriittisyys vallitsevia arvoja kohtaan ei tavoitteena kuuluisi sosialisointiin piriin. Lahdes käyttää personalisaation sijasta termiä individualisaatio. Terminvaihdos on perusteltu (par. individualisaatio), mutta käsitteellistä kahtiajakoa se ei tee yhtään onnistuneemmaksi.

<sup>7</sup>Autio selittää parhain päin myös Harvan ”metodista dualismia” viitteessä 4 mainitussa esseessään (s. 210). Kyseessä ei Aution mukaan ole niinkään to-

dellisuuden luonteen lopullinen, mustavalko kuvaus kuin omaperäinen dialektisen metodin muoto. Minusta kaksijakoiseen jäsentämistapaan nimenomaan liittyy taipumus luokitella asioita jokotai-periaatteella.

<sup>8</sup>Eskola, Vuorovaikutus, muutos, merkitys (Tammi 1982), s. 106. Eskolan teos tarjoaa olennaisen tärkeää perustaa myös aikuiskasvatuksen sosiaalistamiskäsitykselle selvittämällä yhteiskunnan perusrakenteiden ja niiden historiallisen kehityksen merkitystä persoonallisuuden ja ihmissuhdemallien muovautumiselle.



tystään mihinkään selväsanaiseen terveyden määritelmään. Tutkijan paradigmaansa sisällyttämä näkökulma terveyteen ei käy selvästi ilmi. Terveyden käsitettä käytetään epäjohdonmukaisesti. Esimerkiksi otoksen valinnassa lähtökohtana on "terveet yksilöt" — valinta perustuu käsitykselle terveydestä sairauden vastakohtana eikä tutkijan vähän aiemmin esittämälle laajalle monitieteelliselle näkemykselle. On suhtauduttava epäilevästi siihen, kuinka otos todella koostui terveistä yksilöistä, vaikka tarkastelukulman tuli olla holistinen.

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat "elämäntapa" ja "elämäntyyli", joista ihmisen terveystottumukset ovat osa. Ihmisen tavoilla käsitetään "toistuvia toimintoja, joilla oletetaan olevan merkitystä yksilön terveydelle". Tutkija toteaa, että terveystottumusten muodostuminen on monimutkainen prosessi, jota on tarkasteltava laajemmin "elämäntavan paradigman" valossa. Tavoilla ymmärretään yleisesti ottaen toimintojen toistamista. Inhimillisen toiminnan saa aikaan jokin motiivi, vaikutin. Yleistä toimintateoriaa koskevan tutkimuksen tarkastelun pitäytyminen terveystottumuksiin olisi voinut syventää tätä tutkimusta.

Yksilön oma terveysnäkemys on ratkaiseva terveystottumusten muodostuessa. Laajan yhteiskuntakeskeisen näkemyksen mukaan elämäntapa on "elämänympäristön, yhteiskunnallisten voimien tuotteen, yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien ja omien ratkaisujen samanaikaista vaikutusta". Tutkija painottaa (sivulla 17), että kokonaisvaltainen tarkastelukulma olisi tarpeen, mutta arvioi samantien moniulotteisen tutkimuksen mahdolliseksi tämän väitöskirjan puitteissa. Katson kuitenkin että laajemman näkökulman valitseminen olisi ollut hedelmällisempää.

Terveyskasvatustutkimuksen luokittelu (3. luvussa) on mielenkiintoinen ja tarjoaa asiallisen ja eri näkökohtia painottavan kuvauksen koko alueen monitoimisuudesta. Kappaleessa 3.2.1, jossa tutkija tarkastelee terveyskasvatusta pedagogisesta näkökulmasta, hän liikkuu hyvin keskeisellä alueella viitatessaan kasvatustutkimuksen terveystottumusten kehityksen yhteydessä. Lienee hyvinkin hedelmällistä tarkastella terveyskasvatusta tästä näkökulmasta käsin, joten tutkija olisi voinut kehittää tätä ajatuskulkua edelleen. Luvussa 4 esitetty terveystottumusten kehitystä koskeva kuvaus on ansiokas. Se käsittää kuitenkin lähinnä "ulkoisia" tekijöitä, joilla on yhteys terveystottumusten kehitykseen. Tässä yhteydessä olisi kytkeminen toimintateoriaan antanut sijaa "sisäisten tekijöiden" luokittelulle — ne vaikuttavat myös terveystottumusten muodostumiseen.

Terveyskasvatuksen, liikunnan ja ravinnon sisältöalueiden tiimoilla käytävää keskustelua on tarkasteltu lyhyesti (3 sivua). Aikaisempien tutkimusten ja Telaman vuonna 1978 esittämän "liikuntatieteellisen tutkimuksen tiedeperustan" perusteella olisi liikuntatottumusten luokittelua voitu syventää ja laajentaa. Esitys rajoitetaan kuitenkin suoriin rakenteellisiin "ulkoisiin" tottumuksiin ja fyysiseen toimintaan. Esimerkiksi liikunnan ja mielenterveyden välinen yhteys jää tarkastelun ulkopuolelle.

Tutkimuksen teoreettinen osa olisi voinut olla kriittisemmän analysoiva. Siitä puuttuu tutkijan kannanotto keskeisiin terveyskasvatusta ja terveystottumusten kehitystä koskeviin kysymyksiin. Teoriaa muodostaa kuitenkin hyvin viitekehäksen empiiriselle osalle. Tutkija pitää sitä johdonmukaisesti lähtökohtanaan ongelman rajaamisessa ja mittarien rakentamisessa.

Empiirisen osan tarkoituksena on tutkia työikäisten aikuisten liikunta- ja ravintotottumuksia. Tutkimuksen suunnittelu on selvä ja havainnollinen. Tutkimusongelmat on selvästi muodostettu. Tutkija on kuitenkin tässä tapauksessa varsin varovainen täsmentäessään oletuksia. Alan melko kattavan tutkimuskentän taustaa vasten olisi ongelmat voitu eritellä selkeämmin, mikä olisi myös syventänyt tutkimusta ja antanut virikkeitä innovaatioille. Tutkija ei tarpeeksi selkeästi perustelee tutkimuksen strategisia valintoja. Miksi esimerkiksi liikunta- ja ravintotottumusten yhteisselittävyyttä ei ole otettu mukaan?

Kohderyhmäksi on valittu erään kaupungin asukkaat (14 200 henkeä), joiden 22–40 -vuotiaiden aikuisten keskuudesta on valittu 50 naista ja 50 miestä käsittävä otos. Valinta perustuu Levinsonin ym. vuonna 1979 esittämään malliin. Tutkija ei kuitenkaan tarkastele tämän rajoituksen mahdollisia seurauksia. Jos tutkimus olisi käsittänyt myös 40–50 -vuotiaat, tulokset olisivat hyvin todennäköisesti olleet toiseltaisia. Ositettu otanta on suoritettu aineiston hankintaan liittyvine ennakoituine hankaluuksineen täsmällisesti ja huolellisesti. Tutkimuksen kohdentaminen tällä tavalla yhdelle paikkakunnalle on tutkimusote huomioonottaen perusteltua.

Liikunta- ja ravintotottumuksia selitetään tutkimuksessa niiden tietojen ja asenteiden avulla, jotka on koottu kyselylomakkeella. Aineiston kokoamisessa on käytetty kyselylomaketta ja teemahaastatteluja. Kyselylomake lähtee hyvin suppeasta terveysnäkemyksestä.

Tutkija on ansiokkaalla tavalla käyttänyt kvalitatiivista tutkimusmenetelmää suorien tapaustutkimusten muodossa. Ne antavat hyvän kuvan tämän ongelmakentän monimutkaisuudesta ja siitä, miten

suuri määrä eri tekijöitä vaikuttaa yksilön terveystottumusten muodostumiseen.

Tutkijan ajatukset muodostaa summamuuttajia koulutustaustan ja -sosiaalis-taloudellisen taustan perusteella, kuten myös ns. elämäntilanteen rasittavuuskertoimen laskeminen ovat mielenkiintoisia huolimatta siitä että — kuten tutkija myös toteaa — voi syntyä reliabiliteettiin liittyviä ongelmia. Epäselväksi kuitenkin jää, mitkä ovat mitta-asteikon rakenteen teoreettiset perusteet. Tutkijan tilastollisista laskelmista, mitta-asteikkotyypeistä ja korrelaatiokertoimista jää kaipaamaan perusteluita. Analysointiongelmien tarkastelu kokonaisuudessaan olisi ollut tarpeen.

Tutkimuksessa kuvataan liikuntaa ja ravintoa koskevia tietoja, asenteita ja tottumuksia mm. keskiarvojen valossa, joiden perusteella tehdään vertailevia johtopäätöksiä. Tutkimuksesta käy ilmi, että koehenkilöiden tiedot liikunnasta ovat ”kohtalaiset” ja ravinnosta ”heikot”. Asenteet ovat positiivisia ja tottumukset huonoja.

Ajankohtaisten tietojen mittaaminen on ongelmallista, koska koko sisältöaluetta ei voida kattaa. Tietoa koske-

via kysymyksiä voidaan, kuten tutkija itse esittääkin, pitää melko vaikeina. Niin ikään liikunta- ja ravintotottumusten pisteytykseen terveelliset-epäterveelliset-asteikossa suhtautuu myös epäilevästi. Tällöin tutkimusmahdollisuuksia on useita, ja ne määritellään vallitsevan terveystieteen mukaan.

Tutkimustulosten esittely kaipaa perusteellisempaa vertailua esimerkiksi sukupuolen, iän ja koulutustaustan välillä. Kuvattujen arviointien perusteella voidaan osoittaa, että ravintotietous on erilainen miehillä ja naisilla. Voidaan jopa otaksua, että tapa syödä vihanneksia, hedelmiä jne. on erilainen eri sukupuolilla. Tämä tietous olisi erityisen tarpeellinen terveystieteen tutkimusohjelman läpiviemiseksi. Tulosten tarkastelu on paikoin epäohjelmamukainen ja epätasainen. Tutkija sekoittaa keskenään kuvauksen, analyysin, tulkinnan ja käytännön asiat (esimerkiksi kappaleessa 9.2.). Aineiston alustava kokonaistarkastelu olisi ollut tarpeen.

Tutkijan ehdotukset erilaisiksi toimenpiteiksi terveystieteen kehittämiseksi tutkimuspaikkakunnalla vaikuttavat irrallisilta ja vajavaisilta. Hedelmällisempää olisi

ollut esittää tarkempia perusteluita ja pedagogiseen näemykseen perustuvan terveystieteen kehittämishdotuksia.

Tutkimus on ulkoasultaan hyvä ja esitystapa selkeä. Kuviot ovat valaisevia. Lähdekirjallisuuden käsittely on asiallista.

Tutkimuksen puutteet ovat pääasiassa teoreettisessa osassa (käsitteistön epäohjelmamukaisuudessa), teorian ja empirian yhteenkytkeemisessä sekä terveystieteen kehittäväiden toimenpiteiden kehittämishdotuksissa. Tutkimuksen suurimmat ansiot ovat esityksessä ja tapauskuvauksen kehittämisessä, jotka muodostavat hedelmällisen lähtökohdan terveystieteen ongelmakentän tarkastelun syventämiselle. Empiirisessä osassa esitettävät tulokset eivät tuo uutta tietoa esiin, mutta ne tukevat aikaisempia tunnettuja tosiasioita.

Väitöstilaisuudessa lisensiaatti Riitta Nurmi on puolustanut hyvin tutkimustaan ja siinä tehtyjä ratkaisuja.

Esitän Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osastolle, että se hyväksyisi filosofian lisensiaatti Riitta Nurmen väitöskirjan filosofian tohtorin arvoa varten.

*Katie Eriksson*

Helsingin yliopistossa on hyväksytty 17.9.1985 aikuiskasvatuksen alaan liittyvä FK Juha Varilan liseniaattitutkimus ”**Mitä on koettu koulutustarve — koulutustarvetta ja erityisesti koettua koulutustarvetta kuvaavan ja selittävän käsitteistön jäsenyys ja empiirinen sovellutus**” (94 s. + 9 liites.). Ohessa tutkimuksen tiivistelmä sekä toisen tarkastajan lausunto.

Koulutustarpeen käsite on vaikea ja moniselkoinen. Tässä tutkimuksessa kehitettiin koulutustarvetta ja erityisesti koettua koulutustarvetta kuvaavaa käsitteistöä teoreettisen ja empiirisen tarkastelun avulla. Teoreettisessa tarkastelussa pyrittiin jäsentämään koulutustarve käsitteellisesti laajemman kasvatustieteellisen teorianmuodostuksen ja tarveteoreettisen tarkastelun osaksi. Tutkimuksen empiirisessä osassa pyrittiin erityisesti kehittämään ja erittelemään koettua koulutustarvetta kuvaavia ulottuvuuksia.

Tutkimuksessa jäsennettiin kasvatuksellisen muutoksen ja koulutustarpeen käsitettä eri kasvatustieteiden avulla. Kasvatustieteiden kuvauksessa käytettiin apuna kasvatuksen formaalin päämäärän dimensioita. Koulutustarve paljastui näin tarkasteltuna kasvatuksellisen muutostarpeen osa-alueeksi. Tarve-käsitteen filosofista, psykologista ja sosiologista käyttöä selviteltiin. Selvittelyn keskeinen tulos oli tarpeen ja tarpeen kohteen erottaminen

toisistaan. Näin tarkasteltuna paljastui, ettei koulutustarvetta voida missään nimessä pitää tarpeena. Siten nimityksenä koulutustarve saattaa olla harhaanjohtava.

Koulutustarpeen yleisen tarkastelun jälkeen tutkimuksessa jäsennettiin koetun koulutustarpeen käsitettä ja yksilöllä toiminnallisena järjestelmänä. Yksilön tarpeet hahmotettiin myötäsyntyisiksi ja yksilö hyvinvointia tavoittelevaksi järjestelmäksi. Keskeisimmiksi yksilön myötäsyntyisiksi tarveluokiksi valittiin toimeentulo-, yhteisyys- ja kasvutarpeet. Vastaavasti koetun koulutustarpeen osa-alueiksi hahmotettiin tekninen, sosiaalinen ja emansipatorinen alue. Hyvinvoinnin ja yksilön koulutustarpeen yhteys oletettiin läheiseksi. Teoreettisen tarkastelun perusteella määriteltiin yksilön kokema koulutustarve hänen ilmaisemikseen suhteellisen yleiseksi kehittämisyrittämisiksi, joiden toteutumista voidaan koulutuksellisen interventioin edistää: tarpeita lä-

hestyttiin empiirisesti arvojen avulla.

Tutkimuksen aineisto kerättiin syyskuussa 1984 noin sadalta avoimen korkeakoulun opiskelijalta. Lopullinen koehenkilömäärä oli sata. Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin strukturoitua kyselylomaketta.

Tutkimuksen empiirinen osa on luonteeltaan teoreettisessa osassa kehitellyn ajattelutavan metodologinen demonstraatio. Koetun koulutustarpeen kuvauksessa pyrittiin siirtymään sisältöpainotteisesta tutkimusotteesta muotopainotteiseen. Koettua koulutustarvetta kuvattiin sen suunnan eriytyneisyyden avulla. Niistä muodostettiin koetun koulutustarpeen laadullinen malli. Empiirisistä tuloksista ilmeni myös, että koetun koulutustarpeen ja yksilön arvovomusten yhteydet ovat heikkoja. Kuitenkin arvovomusten faktoriaalilyydyksen perusteella ilmeni, että tutkimuksessa käytetty koetun koulutustarpeen osa-alueiden jako on empiirisesti perusteltavissa.

## Lausunto Juha Varilan tutkimuksesta

Tutkimuksen aihepiiri on aikuiskoulutuksen näkökulmasta keskeinen ja tärkeä. Raportti jakaantuu teoreettiseen ja empiiriseen osaan. Teoriaosassa pyritään koulutustarve jäsentämään käsitteellisesti laajemman kasvatustieteellisen ja tarveteoreettisen

tarkastelun osaksi. Empiirinen osa on luonteeltaan teoreettis-metodologinen demonstraatio koettuun koulutustarpeeseen liittyvän mittarin kehittämiseksi ja kuvauskäsitteistön täsmentämiseksi. Tutkimustehtävä on tällaisena erittäin vaativa.

Teoreettinen osa on disponoitu selkeästi. Tarkastelut aloitetaan verraten kaukaa, kasvatuksellisen muutoksen käsitteestä eri kasvatustieteiden näkökulmasta. Tavoiteltavaa muutossuuntaa kuvataan eri filosofioissa tukeutulla Harvan formaalisiin

päämäärädimensioihin. Ratkaisua ei perustella. Tekijä ei lopulta sitoudu sellaisenaan mihinkään erittelemistään näkökulmista, joskin hän orientoituu työskentelyssään persoonallisuuspainotteiseen otteeseen. Keskittyessään yksilön kokemaan koulutustarpeeseen hän päätyy korostamaan ajasta ja paikasta mahdollisimman riippumattomia koetun koulutustarpeen aspekteja.

Tavoite on yleistämisyriksissä kunnianhimoinen. Voidaan kuitenkin perustellusti kysyä, onko yksilön kokeman koulutustarpeen irrottaminen reaali maailman konteksteista hedelmällistä koulutustarvetta koskevaa teorianmuodostusta ajatellen. Tekijä itsekään toteaa tutkielman lopulla (s. 83), "ettei koetun koulutustarpeen teoriaa todennäköisesti kyettä rakentamaan yksinomaan arvojärjestelmien ja koetun hyvinvoinnin varaan".

Teoria-osassa jäsennetään tarve-käsitettä filosofisesta, psykologisesta ja sosiologisesta näkökulmasta. Tuloksena päädytään käsitykseen, "ettei koulutustarve ole tarve tai tarvetila sinänsä, vaan pikemminkin tarvetilan kohteen nimitys" (s. 23). Tällaisena tilanne saattaakin näyttäytyä tarkasteltaessa koulutustarvetta yksilön tarvedynamiikasta ja yleisistä muutospyrkimyksistä käsin. Tekijä pyrkii näin vapautumaan koettua koulutustarvetta koskevissa kehittämissään rajoittavista ja rasittavista kohdesidonnaisuuksista sekä etenemään kohti muoto- ja rakennetarkesteluja, jolloin tarkastelujen yleistettävyyden kasvua, aikaan ja paikkaan sitoutuneisuus vähenee. Samalla kuitenkin käsitteiden sisällöllinen merkittävyys heikkenee.

Jatkossa tarkastellaan yksilöä toiminnallisena järjestelmänä. Tältä osin päädytään yksilön myöntäsyntisten tarpeiden luokitteluun: toimeentulo-, yhteisyys- ja kasvatustarpeet. Koettu koulutustarve

määritetään yksilön ilmaiseksi suhteellisen yleiseksi kehittymispyrkimykseksi (s. 39), jotka jaotellaan tekniseen, sosiaaliseen ja emansipatoriseen alueeseen. Näihin kahteen rinnakkaiseen kolmijakoon joudutaan palaamaan tuonnempana.

Empiirisen osan tavoitteenasettelussa ja tutkimusasettelussa (s. 46—47) eri muutujaryhmien taktinen asema ei tule kovin selvästi jäsennetyksi. Kaaviossa 8 syntyy hierarkkinen kokonaiskuva, joka myötäilee teoreettisen osan tarkasteluja. Siitä ei kuitenkaan ilmene, että koulutustarvevitat kirjaimellisesti poimitaan arvovouskomusjärjestelmään sisältyvien mittarien osioista. Kaaviossa 9 puolestaan koettu hyvinvointi esiintyy arvovouskomuskomponenteille rinnakkaisena koulutustarpeen selittäjänä.

Koehenkilöinä on käytetty avoimen korkeakoulun opiskelijaryhmiä (n = 100). Ajatusrakennelmien toimivuuden alustavaan koetteluun ja käsitteiden operationaalistamisen kuvaukseen koehenkilöstö on riittävä, tasotarkasteleissa otannan viouus saattaa tietenkin häiritä.

Yksilöiden arvojärjestelmiä (toimeentulo, yhteisyys, kasvu) on pyritty operationaalisomaan 42-osioisella (= 3 x 4 osiota) kyselylomakkeella, jossa asioiden tärkeyttä pyydetään arvioimaan Likerttyyppisesti (s. 97—98). Arviointilomaketta ei suhteuteta sisällöllisesti arvotutkimuksen klassisiin teorioihin eikä mahdollisiin mittariesikuihin. Skaalojen sisäinen yhtenäisyys Cronbachin alfalla mitaten vaihteli .88 ... .68 välillä. Rakenteiden ja mittarikehittelyiden näkökulmasta huomio olisi pitänyt suunnata lähes yksinomaan osioiden korrelaatioihin ja variansseihin, ei juurikaan tasovirityksiin.

Arvojärjestelmäosioiden loogisen ryhmittelyn empiiristä toimivuutta on tarkasteltu faktoriantalyttisesti. Käytetyt 2- ja 3-ulotteiset varimax-kul-

vaukset (s. 58) jäsentävät hyvin käytettävissä olevan informaation. Tulos viittaa — odotusten vastaisesti — melko selvästi 2-ulotteisuuteen sekä ominaisarvojen (s. 100) että rotaatoratkaisujen perusteella. Erityisesti kasvujärjestelmän skaalallinen pohja näyttää heikolta. Kun tekijä jatkossa kuitenkin operoi 3-ulotteisesti, olisi faktoriantalyysin tulos antanut aihetta pidemmälle meneviin pohdintoihin ja osioanalyttisiin toimenpiteisiin, myös yli loogisten ryhmittelyrajojen.

Koettua koulutustarvetta mitataan siten, että em. 42 arviointikohteesta pyydetään valitsemaan 10 sellaista, joiden suhteen vastaaja haluaisi eniten kehittyä. Lisäksi näin valituista kohteista on ilmaistava toivotun kehityksen suunta (s. 99). Jää todella epäselväksi, mitä tällaisilla operaatioilla metrisesti tavoitetaan. Tätä mittaamisen menetelyä ei millään tavalla kytketä käyttäytymistieteiden perinteisiin menettelyihin. Käytetty ärsykesanasto on lähes jäännöksettä positiivisävytteistä, jolloin on naiivia todeta merkittävänä tutkimustuloksena, että haluttu muutosten suunta on lähes aina positiivinen näiden asioiden suhteen (s. 59). Korkeimmat frekvenssit kasautuvat kolmannen eli kasvuarvojärjestelmän osioihin (s. 60), jotka faktoriantalyysissä olivat osoittautuneet skaalallisesti ongelmallisiksi. Korkeat valintafrekvenssit selittynevätkin yksinkertaisesti sillä, että kysymys on yleisluontoisista sinänsä arvotetuista ominaisuuksista. Myös vastaajajoukon koostumuksella saattaa olla vaikutusta: ehkäpä insinöörit olisivat arvostaneet enemmän teknisiä kehittämisyriksimiä.

Lukijaa häiritsee se, että arvojärjestelmäosioista poimitujen osioiden kokonaisuus ryhdytään yhtäkkiä koulutustarvemittoina nimittämään uusin skaalatermein: tekninen, sosiaalinen, emansipato-

rinen (vrt. s. 58 ja 60). Miksi lopulta nimetä yleiset kehitysmispyrkimykset koetuiksi koulutustarpeiksi (s. 59—60, myös 39). — Myös stokastisuusoletuksiin perustuvat odotusarvotarkastelut ovat tässä ja muissa yhteyksissä turhaa leikittelyä, sidoksissa moniin oletuksiin.

Tekijä rakentaa koettua koulutustarvetta kuvaavan laadullisen mallin (s. 71), jonka varassa koehenkilöitä voitaisiin typologisoida. Mallilla on periaatteellista mielenkiintoa. Vahinko, että malli yhteydessä tyydytään vain viittaamaan sen hyödynnettävyyssnäkömiin sekä yksinkertaisen vertailun avulla havainnollistamaan ja koettelemaan sitä. Mallin aspekteina ovat koulutustarpeen suunta ja eriytyneisyys. Näihin liittyvien indeksien kehittämisessä tekijä osoittaa mielikuvitusta, mutta on varsin estoton ja kritiikitön. Niinpä esim. se, että eriytyneisyyden ”lievä” ja ”vaativa” määrittely johtaa aivan erilaisiin tuloksiin, ei näytä tekijää enemmälti uskarruttavan.

Tutkimuksen eri muuttujaryhmien väliset tarkastelut (s. 74—79) tuottavat kutakuinkin nollatuloksia. Missä määrin on kysymys käytetyn mittaamisnettelyn heikkouksista

ja/tai rakennettujen indeksien epäadekvaattisuudesta, jää epäselväksi.

Luotettavuustarkastelujen yhteydessä pidetään mittarien reliabiliteetteja riittävinä (s. 80). Tässä suhteessahan jäi kuitenkin runsaasti toivomisen varaa, kun tekijä empiirisestä vastakkaissuuntaisesta evidenssistä huolimatta pitäytyi alkuperäisiin loogisiin ryhmittelyihinsä. Kuten tekijä itsekin toteaa, rakennevaliditeetin arvioiminen on vaikeata. Tuskin kuitenkaan on aiheettä tässä yhteydessä puhua selittävien ja selitettävien muuttujien välisestä etäisyydestä — olivathan ne paikoin suorastaan sisäkkäisiä. Validisuustarkastelun toinen osa, joka pohjautuu Brimberg & McGrathin luokitukseen, on monella tavalla antoisa ja johtaa tekijän aikaisempaa realistisemmin ja kriittisemmin pohtimaan omaa tutkimusasetelmaansa.

Tekijä esittää työnsä alussa (s. 2), ettei koulutustarpeen käsitteellisessä jäsentämisessä ole esikuvia tai malleja. Olisi ollut kohtuullista, että työn yhteydessä olisi esitelty ja tyytely edes huomattavampia koulutustarpeen määrittelytapoja ja niiden taustalla olevia näkemyksiä koulutustarpeen luonteesta ja olemuksesta.

Tällöin olisi ehkä yksilöidysti käynyt ilmi, missä katsannoissa nämä rakennelmat ovat puutteellisia tai riittämättömiä.

Kokonaisuus on selvästikin ollut liian suuri haaste lisensiaattitutkielmassa hallittavaksi. Teoreettisten tarkastelujen näkökulman valinta on omintakeinen joskin teorianmuodostusta ja sovelluksia ajatellen yksilökorosteisuudessaan kapea. Empiiriset tarkastelut ovat ymmärrettävästi sidoksissa valittuun näkökulmaan. Ei ole tarkoituksenmukaista jatkaa koulutustarpeen käsitteellistä selvittämistä tältä pohjalta.

Varilan tutkijanote on ennakoluulon ja rohkea, jopa uhkarohkea. Hänen ideoinnissaan on liikkuvuutta. Sen sijaan tutkijanotteen kiinteydessä ja kriittisyydessä on toistaiseksi runsaasti kohentamisen varaa. Tarttuminen näinkin haastavaan tehtävään osoittaa melkoista tutkijan intohimoa. Ilmiselvistä puutteistaan huolimatta tutkielma kokonaisuudessaan muodostuu demonstraatioksi, joka herättää keskustelua ja pakottaa ottamaan kantaa.

*Johannes Alikoski*

# Kirjallisuutta

*Ebbe Vestergaard, Jan-Ingvar Löfstedt, Per-Johan Ödman: Johdatus kasvatuksen filosofiaan*, Gaudeamus Kirja 1985, suom. Lyyli Virtanen, 138 s.

Kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen alkeiskirjana Pohjoimaissa käytetty *Johdatus kasvatuksen filosofiaan* on tarkoitettu kaikille kasvatuksen filosofisista ongelmista kiinnostuneille. Kirjan kahdeksasta luvusta kuusi on kirjoittanut tanskalainen Vestergaard sekä ruotsalaiset Löfstedt ja Ödman kumpikin yhden luvun.

Vestergaard käsittelee kasvatuksen filosofisia perusteita, filosofian ja tieteen sekä filosofian ja kasvatuksen välistä suhdetta. Hänen mukaansa kasvatuksen filosofialla on sekä teoreettinen että pragmaattinen funktio eli se on yhtäältä tiettyjen kasvatuksissa ja kasvatustieteessä sovellettavien menetelmien, käsitteiden ja teorioiden filosofista analyysistä ja toisaalta "mietiskelevää ja luovaa toimintaa, jossa kehitellään ja tutkitaan uusia kasvatusmenetelmiä". Kasvatuksen teoriassa Vestergaard ei tarkoita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa testattavaa empiiristä teoriaa, vaan kokonaisvaltaista käsitystä kasvatuksesta, sen arvoista, ihmisen olemuksesta ja kasvatettavuudesta, yhteiskunnasta ja kasvatuksen keinoista (esim. Platonin kasvatusteoria). Hän jakaa filosofian tietoteoriaan, luonnonfilosofiaan ja arvofilosofiaan. Terminologisesti luokittelu ei ole kuitenkaan kovin onnistunut, sillä termillä "luonnonfilosofia" tarkoitetaan filosofiansa yleensä kokonaisvaltaista filosofista käsitystä luonnosta ja ihmisen suhteesta siihen (esim. stoalaisten luonnonfilosofia), ts. tietoisuuden filosofia ja tie-

teenfilosofia eivät ole luonnonfilosofiaa, kuten tekijä olettaa.

Vestergaard luokittelee kasvatustieteelliset teorit dimensioilla absolutismi/relativismi ja determinismi/indeterminismi luonnontieteellisiin, henkittieteellisiin, dialektis-materialistisiin (marxilaisiin) ja kriittisiin teorioihin. Hänen mukaansa tärkein ero luonnontieteellisten (esim. kielianalyttinen filosofia) ja henkittieteellisten sekä marxilaisten ja kriittisten teorioiden välillä on se, että kaksi ensin mainittua hyväksyvät eettisen relativismin, kun taas jälkimmäiset hyväksyvät eettisen absolutismin. Lisäksi luonnontieteelliset ja marxilaiset teorit ovat tekijän mukaan deterministisiä, kun taas henkittieteelliset ja kriittiset teorit ovat indeterministisiä. Tämä luokittelu on kuitenkin ongelmallinen, koska se ei ota huomioon filosofisten ja empiiristen teorioiden välisiä olennaisia eroja: emme puhu "luonnontieteellisistä" teorioista, kun tarkoitamme esim. analyttistä traditiota edustavia kasvatustieteellisiä teorioita, kuten Vestergaard olettaa. Kasvatustieteellisten teorioiden luokittelu dimensiolla determinismi/indeterminismi on ongelmallista myös siksi, että kasvatustieteelliset eivät formuloi tieteellisiä lakeja tai pyri enustamaan kasvatustodellisuudessa esiintyviä ilmiöitä teorioidensa avulla. Vestergaard väittää analyttistä filosofiaa kritisoidessaan, että analyttiset filosofit hyväksyvät "vain verifioitavat teesit" kasvatustieteeseen hyläten kaikki kasvatukseen liittyvät normit ja arvot "epätieteellisinä". (Filosofiset väitteet eivät ole empiirisesti testattavissa.) Hänen mukaansa analyttiset filosofit pitävät ainoastaan tieteellisiä vastauksia mielekkäinä vastauksina

kasvatustieteeseen kysymyksiin. Tässä Vestergaard kuitenkin sekoittaa toisiinsa tieteellisyyden ja mielekkyyden käsitteet, sillä analyttiset filosofit — kuten ei-analyttisetkin filosofit — pitävät toki filosofisia vastauksia kasvatusta koskeviin kysymyksiin mielekkäinä siitä huolimatta, että ne eivät ole tieteellisiä vastauksia: filosofiaan kysymyksiin ei voida antaa tieteellisiä, vaan ainoastaan filosofisia vastauksia. Vestergaardin mukaan analyttisen filosofian hyvin kaipa ja rajoittunut käsitys kasvatustieteestä on se, että kasvatustieteestä on pelkätään kasvatuksesta ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sovellettavien käsitteiden filosofista analyysistä. Analyttiset kasvatustieteelliset eivät siten hänen mielestään luo varsinaista kasvatustieteellistä tutkimusta, koska heiltä puuttuu kasvatustieteellisen teorian ja koska he eivät ota kantaa kasvatuksen arvoihin ja normeihin, ts. analyttinen kasvatustieteellinen filosofia ei kykene tarjoamaan kasvatustieteelle filosofisesti perusteltuja päämääriä, arvoja ja normeja.

Hyvänä vaihtoehtona sopeuttavalle ja "normalisoivalle" analyttiselle kasvatustieteelle Vestergaard pitää "henkittieteellistä" suuntausta edustavaa eksistentiaalista kasvatustieteologiaa, koska siinä korostetaan kasvatettavan persoonan kokonaisuutta, arvokkuutta ja vapautta. Eksistentiaalistisen kasvatustieteellisen tehtävänä on hänen mukaansa "lapsen eksistentiaalinen vapauttaminen", eli sen tarkoituksena on aktivoida kasvatettava luovaan itsekasvatukseen ja ottamaan vastuuta omista yksilöllisistä valinnoista.

Löfstedt toteaa marxilaista kasvatustieteologiaa esitellessään, että se yhtäältä kuvailee

ja analysoi kasvatuksen psykologiaa, filosofisia ja yhteiskunnallisia ehtoja sekä toisaalta tarjoaa normatiivisen toimintaohjeen kasvattamiselle, eli miten kasvattajien on toimittava, jotta asetettu kasvatusihanne — epätiteellisesti ja vastuullisesti kollektiivin hyväksi toimiva tiedostava kommunistinen ihminen — voitaisiin saavuttaa. Löfstedtin mukaan marxilaisessa pedagogiikassa voidaan erottaa seuraavat suuntaukset: 1) kriittinen ja analyttinen kasvatustiede, jonka tehtävänä on kuvailla ja selittää kasvatuksen yhteiskunnallisia toimintaedellytyksiä feodaalisissa ja kapitalistisissa luokkayhteiskunnissa, 2) vallankumouksen kasvatustiede, joka pyrkii tekemään sorretut poliittisesti tietoisiksi ja valmistelemaan vallankumousta kapitalismin hävittämiseksi, 3) sosialistinen kasvatustiede, joka ”edistää sosialistisen yhteiskunnan kehitystä ja kasvattaa uutta ihmistä”, 4) kommunistinen kasvatustiede, jonka tehtävänä on tuottaa ne tiedot, valmiudet ja arvot, joita tarvitaan luokkatoimassa kommunistisessa yhteiskunnassa. Marxilaiseen kasvatusteoriaan sisältyvät ihmiskuva, arvoteoria, tietoteoria, yhteiskuntakäsitys sekä käsitys opetuksesta ja sen menetelmistä. Löfstedt painottaa marxilaisen kasvatuksen kollektiivista luonnetta ja normatiivisuutta. Kollektiivisuus tarkoittaa sekä kasvattajien että kasvatettavien yhteisvastuullisuutta pyrittäessä kohti kommunistista yhteiskuntaa. Normatiivisuus sitä, että kasvatusta ohjaavat kommunistisen ihmisen ideaalista johdetut normit ja arvot, joiden sisäistämistä ja noudattamista kontrolloidaan tiukasti kasvatus- ja koulutusjärjestelmän eri tasoilla.

Ödman tarkastelee kirjan viimeisessä luvussa hermeneutiikan, kriittisen filosofian ja kasvatuksen välisiä suhteita. Sana ”hermeneutiikka” tulee kreikan sanasta **herméneuin**,

joka tarkoittaa sekä ilmaismista, selittämistä että ymmärrettäväksi tekemistä, jotka kaikki sisältyvät tulkinnan käsitteeseen. Tieteenhistoriallisesti hermeneutiikka liittyy läheisesti ihmis- ja yhteiskuntatieteiden välisiin periaatteellisiin eroja korostavaan aristoteliseen perinteeseen. Hermeneutiikojen (esim. Dilthey, Heidegger, Gadamer) mukaan ihmis- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tarkoituksena on ensisijaisesti inhimillisten tekojen, instituutioiden, traditioiden jne. ymmärrettäväksi tekeminen, eikä niiden (kausallinen) selittäminen.

Toisin kuin Ödman olettaa hermeneuttisen ja marxilaisen tieteenfilosofian synteesi ei ole ongelmattomasti toteutettavissa. Yksi syy tähän on se, että useimmat hermeneutit hylkäävät käsityksen, että inhimilliset teot (esim. historialliset tapahtumat) voidaan selittää kausaalisesti deduktiivis-nomologisen selitysmallin avulla, kun taas marxilaiset hyväksyvät tämän selitysmallin soveltamisen ihmis- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa pitäen Weberin tapaan ymmärtämistä vasta teollisen selittämisen ensimmäisenä vaiheena. Toiseksi: useimmat hermeneutit hylkäävät marxilaisten kannattaman metodologisen kollektivismiin eli käsityksen, että inhimilliset teot voidaan viime kädessä selittää yhteiskunnan taloudelliseen ja poliittiseen rakenteeseen liittyvien tekijöiden (esim. taloudelliset ja poliittiset valtasuhteet) avulla. Ödman katsoo, että hermeneutiikalla on kasvatuksessa kaksi päätehtävää: 1) auttaa meitä ymmärtämään paremmin kasvatusilmiöitä kokonaisuutena yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (hermeneutiikan kontekstuaalisuuden periaate) ja lisätä kasvattajien ja kasvatustieteilijöiden käytännöllistä ja teoreettista itseymmärrystä sekä 2) edistää koulutus- ja kasvatustieteiden

muutosta ihmiskeskisempään suuntaan.

Kriittinen filosofia, jonka edustajia ovat esim. Adorno, Marcuse, Horkheimer ja Habermas, on sitä vastoin saanut voimakkaita vaikutteita marxismista, vaikka se poikkeakin ortodoksisesta marxismista. Habermas, joka on tämän suunnan tärkein nykyinen edustaja, kritisoi analyttistä filosofiaa siksi, että ”se tekee kielianalyysiä, muttei yhteiskunta-analyysiä”. Ödmanin mukaan kriittiset filosofit kritisoivat empirististä, positivistisesti orientoituvaa kasvatustiedettä mm. siksi, että sitä ohjaa tekninen tiedonintressi, eli kasvatustiedettä pidetään vain välineenä, jonka avulla kasvatustodellisuuden ilmiöitä voidaan neutraalisti kuvata, selittää ja manipuloida. Ödman painottaa, että kriittisen filosofian tärkein tehtävä on emansipatorinen: kasvattajien ja kasvatettavien tiedostamisen lisääminen ja esim. opetukseen sisältyvän indoktrinaation paljastaminen.

Käsillä oleva teos on erästä puutteistaan huolimatta käytökelpoinen ja ajatuksia herättävä johdatus kasvatustieteiden keskeisiin ongelmiin. Vestergaardin esitys on kokonaisuutena tyydyttävä, vaikka se onkin paikoitellen häiritsevän ylimalkainen sisältäen joitakin asiavirheitä sekä filosofia kannanottoja, joita hän ei perustele riittävästi. Löfstedtin ja Ödmanin kirjoitukset antavat suppeudestaan huolimatta lukijalle melko hyvän käsityksen marxilaisesta ja hermeneuttisesta kasvatustieteestä. Olipa kirjassa esitetyistä näkemyksistä ja kannanotoista mitä mieltä tahansa, niin ne osoittavat ainakin, miten tärkeätä on esittää kriittisiä kasvatustieteellisiä kysymyksiä, jotka pakottavat kasvattajat ja kasvatustieteilijät pohtimaan oman ajattelunsa sekä kasvatus- ja tutkimuskäytäntönsä filosofisia perusteita.

*Heikki T. Saari*

## Aulis Alanen: Johdatus aikuiskasvatukseen

Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäisen osan oppikirja. Yleisradio/Opetusohjelmat. Helsinki 1985. 176 s.

Aulis Alanen on kirjoittanut kirjan Johdatus aikuiskasvatukseen. Tällaista kirjaa on häneltä ehditty kaivata jo pitkän aikaa, sillä Urpo Harvan siirryttyä eläkkeelle ei kenelläkään muulla ole ollut niin hyviä edellytyksiä seurata aikuiskasvatuksen tutkimusta, korkeimman asteen opetusta ja käytännön kehittämistyötä kuin hänellä.

Johdatus aikuiskasvatukseen voidaan eräässä mielessä nähdä Harvan Suomalaisen aikuiskasvatuksen ja sen edeltäjien, joista ensimmäinen ilmestyi jo vuonna 1955, seuraajaksi. Mutta yhtä perustellusti voidaan sanoa, että Alasen kirja merkitsee uudentyyppisen aikuiskasvatuksen perusoppikirjan syntymistä. Yhdistävää kirjoissa on ankuroituminen siihen perinteeseen, joka on muodostunut ytimen suomalaisessa aikuiskasvatuksessa aina vapaan kansansivistystyön ajoista alkaen. Erottavaa kirjoissa on asioiden käsitteilytapa. Kun Harva lähtee liberalistisen valistusfilosofian ja Suomen aikuiskasvatusjärjestelmän erittelystä, niin Alasen tarkastelu on ennen kaikkea yhteiskuntatieteellistä ja aikuiskasvatukseksi kutsutun kokonaisuuden systemaattiseen analysointiin pyrkivää.

Aikapulan vuoksi Alanen ei kuitenkaan ole ehtinyt täysin kattavaan esitykseen, vaan pois on jouduttu jättämään mm. aikuiskasvatuksen päämäärien ja arvoperusteiden käsittely (ks. esipuhe). Myöskin kirjasta voi nähdä, että kun eräät aikuiskasvatuksen osa-alueet (esim. osallistumisen rakenteet ja prosessit) on käsitelty varsin perusteellisesti, niin toiset (esim. aikuiskasvatus tieteenalana) jäävät viitteenomaisiksi. Toivonkin, että Alanen löytäisi jostakin aikaa täydentääkseen kirjansa

myöhempiä painoksia niin, että kaikissa keskeisissä jaksossa päästään käsitteiden määrittelystä ja aiheiden rajauksesta aikuiskasvatuksen oman teoriapohjan kehittelyyn. Kirjan kolmas osa — osallistumisen rakenteet ja prosessit — tarjoaa hyvän esimerkin tällaisesta otteesta.

Johduksesta aikuiskasvatukseen käy hyvin ilmi Alasen kiinnostuneisuus aikuiskasvatuksen käsitteistön kehittämiseen. Joskus tuntuu suorastaan siltä, että hän tuottaa uusia käsitteitä ilman, että niiden tarpeellisuudesta voi vakuuttua. Tällainen on mielestäni ”vapaan aikuiskasvatuksen” käsite, joka ainakin minulle on uusi. ”Vapaalla aikuiskasvatuksella” Alanen viittaa siihen brittiläis-pohjoismaiseen aikuiskasvatuksen perinteeseen, josta englanniksi käytetään termiä ”liberal adult education” ja jota pohjoimaissa sanotaan vapaaksi sivistystyöksi. Kun termi ”vapaa sivistystyö” on yhä edelleen käyttökelpoinen, en näe ”vapaan aikuiskasvatuksen” käsitteen käyttöönotolle perusteita.

Sen sijaan onnistuneena voidaan pitää esim. Alasen esittämää määritelmää aikuiskasvatuksesta, joka poikkeaa esim. aikuiskoulutuskomitean hyväksymästä määritelmästä. Alasen määritelmä kuuluu seuraavasti: ”Aikuiskasvatus on organisoitua kasvatustoimintaa, jonka avulla aikuiset voivat normaalimuotoisen kouluopetuksen ulkopuolella toteuttaa tavoitteisesti etenevää oppimista päämäärän sosiaalisten tehtäviensä hallinta ja persoonallisen kehittymisensä jatkuminen (s. 15)”. Määritelmä noudattaa keskeisiltä osiltaan Unescon vuonna 1976 hyväksymää määritelmää.

Olennainen ero aikuiskoulutuskomitean määritelmään nähden on siinä, ettei toimimista työelämässä enää pidetä aikuisuuden välttämättömänä

tunnuspiirteenä. Alanen toteaa, että sitä mukaan kuin pitkälle 20. ikävuo- den ulottu- va pohjakoulutus on yleisty- nyt ja työelämään siirtyminen ajoittunut elämänsä vaiheena myöhemmäksi, on työelämässä toimimisen kriteeri menettänyt erottelevuuttaan (ks. s. 16).

Alanen jatkaa edelleen johdonmukaisesti aikaisemmin omaksumallaan linjalla, jossa halutaan tehdä selvä ero termien aikuiskasvatus ja aikuiskoulutus välillä. Termi aikuiskoulutushan on saanut erityisesti kouluhallinnon piirissä harjoitetussa koulutus suunnittelussa lähes virallisen aseman. Mutta kuten Alanen osoittaa, näillä termeillä on kasvatustieteellisessä mielessä toisistaan poikkeava merkitys. Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan kiinteätavoitteisia opintoja kuten koulukursseja ja ammatillisia aikuisopintoja. Aikuiskasvatuksella taas viitataan siihen peruskäsitykseen, että kysymys on aikuisten itsekasvatukseen pyrkivistä ja persoonallisuuden kokonaisuutena huomioon otta- vast toiminnasta (ks. s. 26—28). Mielestäni Alanen on oikealla asialla pitäessään kiinni aikaisemmasta kannastaan, vaikka byrokraattien suuta termin aikuiskoulutus väärinkäyttöä tuskin enää pystyy pesemään pois.

Kysymys aikuiskasvatuksen tehtäväalueiden määrittelemisestä tarjoaa hyvän esimerkin aikuiskasvatuksen teoriaperustan kehittelymahdollisuuksista. Useimmiten aikuiskasvatusta käsittelevästä kirjallisuudessa — ja niin myös Johdatussa aikuiskasvatukseen — lähdetään tehtäviä eroteltaessa aikuiskasvatuksen käytännön organisaatiomuotojen erittelemisestä. Alanen kuitenkin osoittaa, että käytettävissä olisi myös toinen, teoreettisesti mielenkiintoisempi jaotteluperuste. Tämän mukaan aikuisten oppimistarpeet kytetään heidän



sosiaaliin rooleihinsa tai elämäkokonaisuutena osa-alueisiin, ns. elämänpireihin (ks. s. 31—34). Vaikka jaottelun lopputulos on molemmissa malleissa jokseenkin samanlainen, tarjoaa jälkimmäinen teoreettisesti kiinnostavan mahdollisuuden tarkastella aikuiskasvatuksen tehtäväalueita elinikäisen kasvatuksen viitekehyksen pohjalta. Elämäntaakan kehitykseen liittyvä tutkimus on voimakkaasti lisääntynyt viime aikoina ja se on lisännyt tietoa aikuisten elämänpireiden muotoutumisesta. Tämä tieto tulisi hyödyntää aikuiskasvatuksen teorian kehittämissä.

Jaksossa aikuiskasvatus tieteenalana ja tutkimuskohteena Alanen jakaa aikuiskasvatuksen teorianmuodostuksen kolmeen vaiheeseen: 1) sivistysfilosofisten aaterakennelmien muodostumiseen, joka ajoittui vuosisadan vaihteen tienoille, 2) oppiaineen muodostumiseen, joka käynnistyi 1920-luvun lopulla, ja 3) teorianmuodostukseen, joka väljemmän tulkinnan mukaan alkoi toisen maailmansodan jälkeen ja tiukemman mukaan se ei ole vielä alkanutkaan (ks. s. 45—48). Joka tapauksessa itsenäinen teorianmuodostus on vasta alkuvaiheissaan aikuiskasvatuksessa, vaikka 1960-luvulta lähtien kiinnostus aikuiskasvatuksen tutkimusta kohtaan on voimakkaasti lisääntynyt myös kansainvälisesti tarkasteltuna.

Vaikka aikuiskasvatuksen omintakeinen teorianmuodostus onkin vasta alkuvaiheissaan, ei Alanen epäile pitää aikuiskasvatusta omiana tieteenalanaan, jolla on yhtei-

sestä kasvatustieteellisestä perustasta huolimatta selvästi pedagogiikasta eriytyvä tutkimuskohde. Jos siis puhutaan kasvatustieteistä monikossa, on aikuiskasvatus yksi kasvatustieteistä. Jos taas kasvatustiedettä pidetään yleiskäsitteenä, ovat aikuiskasvatus ja pedagoginen kasvatustiede rinnakkaisia kasvatustieteen aloja (s. 54).

Mistä sitten muodostuu aikuiskasvatuksen erityinen tutkimuskohde ja problematiikka suhteessa pedagogiikkaan? Esimerkinomaisesti Alanen mainitsee seuraavat ongelmat: aikuisten persoonallisuus, erityisesti oppivuus, yhteiskunnalliset muutokset, aikuiskasvatukseen osallistuminen, aikuisedidaktiikka ja aikuiskasvatuksen olemuksen selvittäminen (ks. s. 57—58). On selvää, ettei lasten ja nuorten, erityisesti koulussa tapahtuvaan kasvatukseen kohdistuva pedagoginen tutkimus anna vastauksia näihin kysymyksiin. Aikuiskasvatuksella on sitten paikkansa tiedejärjestelmässä, josta muut tieteenalat eivät ole kiinnostuneita.

Käsitellessään aikuiskasvatusta tieteenalana ja tutkimuskohteena Alanen asettaa mittavan tehtävänä ”kasvatuksen yleisteorian” kehittämiseksi. Sen tulisi hänen mukaansa rakentua elinikäisen kasvatuksen kokonaisnäemykselle, joka kattaa sekä lasten ja nuorten kasvatuksen että aikuiskasvatuksen (ks. s. 59—60). Välivaiheena kohti tällaista kokonaisnäkemystä voisi toivoa, että Alanen muokkaisi kirjansa mahdollisen uudistetun laitoksen tässä

suhteessa kokonaan uusiksi. Tämä merkitsisi siirtymistä aikuiskasvatuksen teorian kehittämissä uuteen positiiviseen vaiheeseen, jossa ei enää tyydytä osoittamaan niitä teoreettisia lähtökohtia, jolle aikuiskasvatuksen teorianmuodostuksen pitäisi rakentua, mutta joiden kehittäminen jätetään aiheen rajauksen tasolle. Hyvän esimerkin tällaisesta yhden tieteenalan perusteoksesta tarjoaa mielestäni Antti Eskolan Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Sitäkin voidaan pitää perusoppikirjana, mutta tavoitteena siinä on sosiaalipsykologia-tieteen substanssin teoria-historiallinen kehittäminen. Uskon, että Alasella oli kaikki mahdollisuudet tällaiseen tutkimusotteeseen, onhan hän tässä maassa varmasti parhaiten perillä siitä teoreettisesta keskustelusta, jota elinikäisestä kasvatuksesta on käyty kansainvälisesti.

Yllä olevat huomautukset eivät poista sitä tosiasiaa, että Johdatus aikuiskasvatukseen tulee suureen tarpeeseen. Jo kauan on kentällä toimivien aikuiskasvattajien keskuudessa ja erityisesti avoimen korkeakoulun opetuksessa kaivattu aikuiskasvatuksen oppikirjaa, joka yhtenäistäisi käytettyä käsitteistöä ja tarjoaisi johdonmukaisen kokonaisnäemyksen aikuiskasvatuksesta. Nyt sellainen on käytettävissä. Jään odottamaan mielenkiinnolla, mihin suuntaan kirjan jossakin muodossa uudistetut laitokset kehittyvät.

*Juha Sihvonen*

# Uutta kirjallisuutta

*Jukka Tuomisto (toim.), Näkökulmia aikuisten sosialisatioon.* Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 21/1985. 90 s. Tilaukset: Tampereen yliopisto/julkaisujen myynti, PL 617, 33101 Tampere, puh. 931/156055. (Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran v. 1984 jäsenet saavat julkaisun lähiaikoina ilmaiseksi postitse.)

Teos sisältää seuraavat tutkielmat:

Risto Eräsaari: Sosialisatio- ja palvelutyön strategioiden hahmottelua.

Airi Mäki-Kulmala: Kulttuuri massakulttuurina ja toimintana.

Jukka Tuomisto: Sosialisatio- ja kva­lifikatointressit työelämässä.

Kari Toikka: Kadonnutta käytäntöä etsimässä. Vanha ja uusi työ­kulttuuri.

\* \*

*Opintotoiminnan Keskusliitto, Miten järjestän lyhytkurssin,* 63 s. Orivesi 1985.

Kirjanen on käytännön opaskirja henkilöille, jotka toimivat järjestöissä lyhytkurssien suunnittelijoina, johtajina tai kouluttajina ja joilla ei ole varsinaista koulutusta tähän tehtävään.

Kirjassa on kolme osaa. Ensimmäisessä pääluvussa käsitellään järjestöjen kurssitoiminnan luonnetta ja merkitystä. Toinen pää­luku sisältää käytännön ohjeita lyhytkurssien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Kolmas pää­luku selvittää tarkemmin oppimista ja opettamista aikuiskasvatuksessa sekä opetusmenetelmien soveltamista.

\* \*

*Ulla Jylhä, Lähtisitkö?,* Toimihenkilö- ja Virkamiesjärjestöjen Opintoliitto, 74 s., Gummerus, Jyväskylä 1985.

Kirja on tarkoitettu lähinnä ammattiyhdistysliikkeen piirissä toimivien aktivointioppaaksi. Siinä käsitellään tutkivaa ryhmää, ihmisten elämisen kirjoja, ay-liikkeen toiminnan kehittämistä sekä herätellään ihmisiä uudenlaiseen toimintaan. Kirja on opintoaineistoksi ennakoluuloton.

\* \*

*Aili Kantola (toim.), Tulevaisuuden opettaja,* 179 s., Jyväskylä 1985. Kirjaa voi tilata toimittajalta, os. Koulutie 8, 40450 Jyväskylä.

Kirja on tarkoitettu opetuksen uudelleen arviointiin lähinnä peruskoulussa, mutta ajatukset sopivat myös aikuiskasvatukseen.

Kirja sisältää seuraavat artikkelit:

Jaakko Numminen: Opettajan asema

Erkki Viljanen: Opettajan kuva opettajan kasvatuksen lähtökohtana

Jorma Heikkilä: Luokanopettajan opetus­tyyli ja luovuus

Suoma Mäki­virta: Kysymykset MIKÄ — MITÄ — MIKSI kasvatuksessa

Vieno Myllylä: Itsetunnon puutostauti

Juhani Aaltola: Humanismi kasvatuksen perustana

Eira Korpinen: Koulu ja oppilaan persoonallisuuden kehittäminen

Marjukka Vasunta: Luovuuden virittämisestä opettajan koulutuksessa

Alli Kantola: Opettamisesta oppimaan oppimiseen

# Ulkomaisia konferensseja 1986

## **The Process of Adult Education**

The International League for Social Commitment in Adult Education järjestää toisen kansainvälisen konferenssin Iossa Britanniassa Nottinghamin yliopistossa 13.—18.7. Konferenssissa pohditaan aikuiskasvatusta erityisesti hakevan toiminnan, osallistumisen ja opintojen ohjauksen kannalta.

Tarkoituksena on erityisesti edistää eri maiden aikuiskasvattajien kokemusten vaihtoa. Henkilöiden, jotka haluavat saada tutkimuksensa tai jonkun projektinsa konferenssissa käsiteltyksi, tulisi lähettää enintään 350 sanaa käsittävä englanninkielinen tiivistelmä välittömästi prof. J. E. Thomasille. Lopullinen "paper" saa olla enintään 10 konekirjoitettua liuskaa ja sen tulee olla perillä viimeistään 1.5.

Tiedusteluihin vastaa prof. J. E. Thomas, Department of Adult Education, 14—22 Shakespear Street, Nottingham NG1 4FJ, Great Britain.

\* \* \*

## **Adult Education and the Challenges of the 1990's**

Leuvenin katolisen yliopiston sosiaalipedagogiikan laitos järjestää 29.9.—1.10. kansainvälisen konferenssin aikuiskasvatuksen haasteista 1990-luvulla.

Konferenssiin kutsutaan aikuiskasvatuksen tutkijoita ja opettajia, käytännön aikuiskasvattajia sekä poliitikkoja. Teemoina ovat: rauha, kehitys, työllisyys, ympäristö ja teknologia. Aamupäivisin on yleisluentoja ja iltapäivisin ryhmätöitä, joiden yhteydessä osanottajilla on mahdollisuus esitellä projektejaan. Niiden, jotka haluavat esiintyä ryhmätöiden aikana, tulee toimittaa 3—4 sivuinen projektinsa yhteenveto järjestäjille 1.3. mennessä joko englanniksi, saksaksi tai ranskaksi.

Tiedustelut os. prof. W. Leirman, Section Social Pedagogy, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven, Belgium.

\* \* \*

## **Danish adult education**

Tanskan Kulttuuri-instituutti järjestää Askovin kansanopistossa 20.—29.5. aikuiskasvattajille, poliitikoille ja virkamiehille seminaarin, jonka tavoitteena on tutustuttaa osanottajat tanskalaiseen aikuiskasvatukseen. Pyrkimyksenä on syventää osallistujien käsitystä aikuiskasvatuksesta, sen päämääristä, filosofiasta sekä yhteiskunnallisesta merkityksestä.

Ilmoittautumiset os. Det Danske Selskab, Kulturvet 2, DK-1175 Copenhagen K, Denmark.

\* \* \*

## **Popular Education at the beginning of the 20th Century**

Lillen yliopistossa Ranskassa järjestetään 13.—14.6. symposium kansansivistyksestä 20. vuosisadan alkaessa.

Lähtökohtana on Länsi- ja Pohjoismaissa tapahtunut voimakas demokratisoituminen, ja sen vaikutukset kansansivistykseen: uudet aikuiskasvatuksen metodit, sisällöt ja tavoitteet. Symposiumissa on tarkoituksena analysoida ja arvioida esitettyjen arvojen kestävyyttä uuden teknologian ja joukkotiedotuksen aikakautena.

Tiedustelut ja ilmoittautumiset (englanniksi, saksaksi tai ranskaksi) os. M. G. Ueberschag, U.E.R. d'Etudes Germaniques, B.P. 149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France.

