

- ITSEOHJATTU OPISKELU
- ONKO TUTKIMUKSELLA
TEHTÄVÄÄ
- KORKEA-ASTEEN
DIDAKTIIKAN TARVE
- KOULUTUSPOLITIIKAN
SUUNTIA
- KESKUSTELUA
AIKUISOPISKELUN
TALOUDELLISESTA
TUESTA

AIKUISKASVATUS 1/86

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 1/1986

6. 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,
Timo Toiviainen, 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 1986

Ilmoitushinnat

Koko sivu 800 mk,
puoli sivua 500 mk.

Toimitusneuvosto

Erkki Aho (pj.), Olavi Alkio,
Jouko Haavisto, Yrjö-Paavo
Häyrynen, Helena Kekkonen,
Seppo Kontiainen, Veli Lehtinen,
Liisa Korhonen, Jorma Turunen,
Lea Salminen ja Heikki Sederlöf.

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>Jorma Taskinen</i>	Avoin korkeakoulu — kymmenen vuotta kokeilua ja kiistelyä	2
<i>Dusan M. Savićević</i>	Elinikäinen kasvatus ja itseohjattu opiskelu	4
<i>Eero Pantzar</i>	Tutkimuksen asema aikuiskasvatuksessa selkiytymätön	11
<i>Tapio Varmola</i>	Tarvitaanko korkea-asteen täydennyskoulutuksessa omaa didaktiikkaa?	16
<i>Juha Hämäläinen</i>	Vanhempainkasvatus — haaste aikuiskasvatukselle	20
	Kirjoittajat	27
<i>Anja Hatva</i>	Opetuskuvan tehtävät ja suunnittelu	28
Katsaus		
<i>Liekki Lehtisalo</i>	Tulevan — samalla nykyisen — koulutuspolitiikan eräitä ydinkysymyksiä	34
<i>Pentti Yrjölä</i>	Ruotsalaisen aikuiskasvatuksen ongelmia ja painopisteitä	37
<i>Juha Varila</i>	Koettu koulutustarve — näkökulmia ja kritiikkiä	40
Keskustelua		
<i>Jari-Pekka Jyrkänne</i>	Aikuisten opintotuki alkaa hahmottua	43
<i>Eero Kurri</i>	Miten lisätä aikuisten opintotukea?	46
<i>Manu Altonen</i>	Näkymiä aikuisopiskelun rahoittamisesta	48
Kirjallisuutta		
<i>Hypén, Keskinen</i>	Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet (Antti Kauppi)	50
<i>Vaherva & Juva</i>	Koulutuksen talous (Jukka Tuomisto)	52
<i>Manni & Tuomisto</i>	Humanistin teemojen tuntumassa (Pekka Kalli)	54
	Aikuiskasvatuksen 1985 sisältö	56
	Koulutustilaisuuksia	

Avoim korkeakoulu — kymmenen vuotta kokeilua ja kiistelyä

Suomen Kulttuurirahasto kutsui vuonna 1973 keskustelemaan joukon korkeakoululaitosta ja vapaata sivistystyötä lähellä olevia henkilöitä, jotka katsoivat avoimen yliopiston vaativan yksityiskohtaisempaa selvitystä. Rahaston asettama toimikunta jätti kahden vuoden työn jälkeen mietintönsä huhtikuussa 1976.

Nyt on huhtikuu 1986. Jännityksellä odotetaan, esittääkö hallitus eduskunnalle lisäbudjetissa määrärahan korkeakoulujen avoimeen korkeakouluopetukseen? Kanteleeko Helsingin Seudun Kesäyliopiston säätio jälleen Jyväskylän yliopiston rahoitusratkaisusta? Esittääkö korkeakoulujen valintoja pohtiva toimikunta selkeätä ratkaisua, miten aikuisiällä voi päästä avoimien korkeakouluopintojen väylää tutkintoon johtavaan koulutukseen? Saadaanko ylipäätään kymmenen vuoden kokeilun ja kiistelyn jälkeen ratkaisuja, joilla pysyvästi turvataan aikuisväestön oikeus saada osallistua korkeakouluopetukseen?

SKR:n toimikunta pyrki valmistelemaan sellaista avointa korkeakoulua, joka pystyy koulu- ja nuorisoiän ohittaneelle ja nykyisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle jäävälle aikuisväestölle opettamaan tieteellistä ajattelutapaa, ja tiedon hankinnan ja luomisen taitoa sekä tarjoamaan mahdollisuuksia korkeakouluotasoiseen opiskeluun. Toteutuksen perusmuotona toimikunta piti korkeakoulujen ja vapaan sivistystyön välistä organisoitua yhteistyötä. Aina tutkintoon johtavien akateemisten opintojen suorittamisen lisäksi avoimen korkeakoulun tehtävänä tuli olla tieteen yleistajuistaminen ja ”ehkä myös taiteen ymmärtämisen syventäminen”.

Entä huhtikuussa 1986? Ovatko toimikunnan ehdotukset toteutuneet? Kymmenen vuotta on kokeiltu. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset ovat pyrkineet erittäin niukoin voimavaroin kehittämään toimikunnan hengen mukaisia uudenlaisia opetusjärjestelyjä (mm. etäopetus) ja parantamaan näin koulutuksen saavutettavuutta.

Kuitenkin avoin korkeakouluopetus on muutamia poikkeuksia lukuunottamatta erillisten korkeakouluopintojen välittämistä. Kesäyliopistot ovat hoitaneet opintojen välitystä 1950-luvulta lähtien kuntien rahoituksen, opiskelumaksujen, valtionavun ja korkeakoulujen tuntiopetusmäärärahojen turvin. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset ovat voimavarojen puutteessa suunnanneet opetuksensa kansalais- ja työväenopistoihin.

Täydennyskoulutuskeskuksissa on tällä hetkellä noin 15 000 ja kesäyliopistoissa noin 10 000 sellaista aikuisopiskelijaa, jotka eivät ole minkään korkeakoulun varsinaisia opiskelijoita. Yhteismäärä on noin kolmannes korkeakoulujen varsinaisista opiskelijoista, joita lienee 75 000.

Mikä on tämä uljas avoin korkeakoulu?

- Onko se hallinnollisrationaalinen kone, joka ylläpitää yhteyksiä, yhteistyötä ja välitystoimintaa?
- Onko koulutuksesta tehty hyödyke, joka markkinoidaan, välitetään ja kulutetaan kuin mikä tahansa tavara?
- Puhutaanko koulutuksellisista päämääristä, mutta toteutetaankin muita päämääriä? Kone esitellään poliittisille päätöksentekijöille hallinnollisesti joustavana ja taloudellisesti tehokkaana.

Moninaiset intressit ja välttämättömiksi katsotut yhteydet tekevät hal-

linnosta erittäin monimutkaisen, koska toiminnalta puuttuu selvästi määritelty normisto, vastuu, työnjako ja organisointi. Tästä syystä esiintyy jatkuvaa kiistaa ja ristiriitaa kesäyliopistojen ja korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten välillä. Tämä koneisto tuottaa vain niukasti itse koulutuksellista innovaatiota, kehittää opetusta tai sen sisältöjä. Kone välittää sitä opetusta, joka yliopistojen laitoksilla on kertaalleen suunniteltu.

Pelkkä välitystoiminta ei aiheuta opetuksen suunnittelukustannuksia. Kaikki voimavarat voidaan kohdistaa mahdollisimman laajaan tarjontaan, mikä esitellään päätöksentekijöille tilastoissa osoituksena taloudellisesta tehokkuudesta. Sen sijaan välittäjillä ei ole vastuuta tarjonnan sisällöstä tai oppimisen tuloksista. Opetus, joka annetaan lukukauden aikana korkeakoulussa, saatetaan järjestää muutaman päivän aikana esim. kesällä. Kun tiedekunta on antanut ns. vastaavuuspäätöksen, suorituksilla on sama arvo kuin yliopistossa muutoinkin. Oppimisen ja opiskelun edellytysten turvaamiseksi on tehty vain vähän.

Avoimella korkeakouluopetuksella on kuitenkin suuri merkitys tuhansille aikuisopiskelijoille, jotka eivät tavoittele korkeakoulututkintoa tai edes halua muodollisia suorituksia. Syyt siihen, miksi mieluummin kuunnellaan illalla yliopiston luentosalissa sosiologian peruskurssia kuin päällistellään Dallasin sisällyksettömiä kiiltokuvia, ovat moninaiset. Vähäisin ei liene halu tieteellisen tiedon ja myös ”taiteen ymmärtämisen syventämiseen”, kuten kulttuurirahaston toimikunta avoimen korkeakoulun erään tavoitteen ilmaisi.

Kymmenessä vuodessa avoimen korkeakouluopetuksen perustaa ei ole kyetty rakentamaan, vaikka Kulttuurirahaston mietintö antoi hyvät piirustukset. Poliittisille päätöksentekijöille on ilmeisesti tarjottu käsitys, että korkeakoulupoliittista merkitystään yhäti lisäävä avoin korkeakoulu voidaan saada aikaan ilman keskitettyjä voimavaroja. Näin ei ole. Tieteelliset laitokset tarvitsevat opettajia, korkeakoulu aikuiskoulutuksen asiantuntijoita toiminnan kehittämiseen. Pelkät tuntiopetusmäärärahat eivät riitä, vaikka ne ovat tällä hetkellä välttämättömät, jotta toimintaa korkeakouluissa syksyllä 1986 voitaisiin jatkaa.

Sekä avoimen korkeakouluopetuksen organisointi- että rahoitusongelma ovat nousseet yhtäaikaan esille. Nyt on poliittisten päätöksentekijöiden otettava kanta kahteen kysymykseen:

1) Onko päävastuu avoimen korkeakouluopetuksen järjestämisestä korkeakouluilla ja niiden täydennyskoulutuskeskuksilla vai kesäyliopistoilla? Vastauksesta riippuu, tyydytäänkö vain välitystoimintaan vai päästäänkö Kulttuurirahaston toimikunnan esittämiin tavoitteisiin.

2) Maksavatko aikuisopiskelijat toiminnan kustannukset vai käytetäänkö niihin yhteiskunnan varoja kuten sivistykseen ja urheiluunkin. Jos kustannukset peitetään yksinomaan maksuin eli maksullisena palvelutoimintana, avoin korkeakouluopetus irtaantuu yliopistojen perusyksiköistä, tieteellisistä laitoksista, joiden toimintaan sen tulisi entistä kiinteämmin kytkeytyä kuten ammatillisen täydennyskoulutuksenkin. Avoin korkeakouluopetus ei pitkään voi olla opettajien selkänahasta revittyä ylimääräistä työtä, vaan sen tulisi olla opetusvelvollisuutena ja tuntiopetusmäärärahoihin annettavaa opetusta kuten muukin yliopiston opetus.

Avoin korkeakoulu on osa yleismaailmallista korkeakoulujen laajenusliikettä. Korkeimman opetuksen alueellinen ja määrällinen laajeneminen tapahtui 1960—70 -luvulla. Nyt laajentuminen ilmenee uusien ryhmien mukaantulona, uusien opetusjärjestelyjen kehittelynä ja tieteellisen tiedon ja ajattelun hankkimisena myös aikuisiällä. Suomen Kulttuurirahaston toimikunta viitoitti tien korkeakoulujen aikuiskoulutukselle, kymmenen vuotta on kokeiltu. Nyt on vakavan kehittämistyön aika.

Jorma Taskinen

Elinikäinen kasvatusta ja itseohjattu opiskelu

Savićević, Dusan M. 1986. Elinikäinen kasvatusta ja itseohjattu opiskelu. Aikuiskasvatusta 6, 1, 4–10. — Artikkelissa tarkastellaan kasvatuksen olemusta ja tehtäviä sekä itseohjaukselta lähinnä ihmisen persoonallisuuden kehittämisen kannalta. Elinikäisen kasvatuksen periaatteen toteuttaminen edellyttää koulukasvatuksesta itseohjauksen ja itsenäisten opiskelumenetelmien entistä laajempaa käyttöä. Itseohjauksen onnistuminen ihmisen kehitysprosessissa vaatii mm. opettajien asenteiden muutosta, työympäristön ilmapiiriin muuttumista sekä yksilön omaa tahdonvoimaa.

Kasvatuksen historia osoittaa, että elinikäisen kasvatuksen juuret ovat syvällä ihmiskunnan kehityksessä. Elinikäisen kasvatuksen perustana on yhteiskunnan ja ihmiselämän kehityksen dialektiikka. Kuitenkin omallakin aikakaudellamme on erityisiä, elinikäiseen kasvatukseen liittyviä piirteitä. Nämä kuvastavat laajempia pyrkimyksiä saavuttaa elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen ihanteet. Tässä yhteydessä käsite elinikäinen kasvatusta sisältää ajatuksen yleismaailmallisesta kasvatuksesta, että kaikkea mahdollista kasvatusta tarjottaisiin mahdollisimman monelle ihmiselle heidän kaikissa elämänvaiheissaan. Oman historiallisen, taloudellisen ja kulttuurillisen kehityksen pohjalta, kukin yhteiskunta etsii sille sopivinta tapaa saavuttaa elinikäisen kasvatuksen ihanteet. Näihin tapoihin kuuluvat myös erilaiset itseohjatut oppimismuodot.

Elinikäisen kasvatuksen käsite sisältää kaikki kasvatustilanteiden keskeiset tekijät, sekä muodolliset että epämuodolliset. Tällaisessa käsitteessä kuvastuu kunkin maan koko opetusjärjestelmän yhtenäisyys ja johdonmukaisuus. Elinikäisellä kasvatuksella on kaksi pääperiaatetta: jatkuvuus ja integrointi. Jatkuvuuden perusajatus on siinä, että jokaisella ihmisellä tulisi olla mahdollisuus hankkia tietoja kaikissa elämänsä vaiheissaan, riippuen heidän omista tarpeistaan, tehtävistään ja rooleistaan. Kasvatusta on ihmiselämän tärkeä osa sen kaikissa vaiheissa. Tärkeää on myös integrointi, jonka perusajatus on, että kunkin maan

kaikki mahdolliset kasvatusta- ja koulutusmuodot, sekä myös itseohjattu oppiminen, saatetaan yhtenäiseksi järjestelmäksi. Vaikka elinikäisen kasvatuksen käsite painottaakin jatkuvuutta, useat eri asiantuntijat tähdentävät, että jatkuvuus ei merkitse pelkästään ajallista jatkuvuutta, vaan myöskin sekä yksilön että sosiaalisen ympäristön jatkuvuutta (Schwartz, 1974). Vaikka onkin totta, että sekä lapsen että aikuisen elämää luonnehtivat hieman erilaiset määreet, kuten Schwartz on aivan oikein todennut, ihmisen elämällä on useita eriteltävissä olevia aspekteja. Ihminen on jakamaton olento, joka edustaa tiettyä jatkuvuutta kasvussaan, kehityksessään ja edistymisessään. Ihmiselämän biologisia ja psyykkisiä tekijöitä ei voi erottaa toisistaan. Kasvatusta ja itseohjauksen tulisi edistää elämän eri tekijöiden yhdistämistä, niiden tulisi vähentää kaikkea sellaista, mikä johtaa näiden tekijöiden erottamiseen toisistaan. Tässä mielessä elinikäisen kasvatuksen periaate sisältää kokonaisvaltaisen näkemyksen luonnosta, yhteiskunnasta, ja ihmisen henkisestä elämästä. Kasvatusta jatkuvuuden suhteen tulee painottaa, että ihmiselämän aikana ei muutu pelkästään ihminen, vaan muutoksia tapahtuu myöskin ihmisympäristössä, sekä työ- että sosiaalisessa ympäristössä. Tällaiset muutokset suovat ihmisille mahdollisuuden saada ja omaksua uutta tietoa, joka voi liittyä työelämään tai olla laadultaan yhteiskunnallista. Elinikäinen kasvatusta vaikuttaa ympäristössä (työ, kulttuuri,

perhe) ja yksilössä tapahtuviin muutoksiin. Kaikki tällaiset muutokset ovat toisistaan riippuvaisia.

Sen lisäksi että kasvatus ja itseohjaus olisivat alituisesti ihmiselämässä läsnäolevia piirteitä, niiden tulisi myös olla elämän sisäisenä osana. Tällainen näkemys elinikäisestä kasvatuksesta auttaisi sitä muuttamaan staattisesta prosessista dynaamiseksi, nykyihmiselle soveltuvaksi elämänmuodoksi. Siitä tulisi kaikkien ihmistoimintojen — työelämän, sosiaalisen toiminnan, perhe-elämän ja henkilökohtaisten harrastusten — keskeinen osa.

Kun näemme elinikäisen kasvatuksen käsitteenä, kasvatustilafilosofiana, se on suunnattu, tai me haluamme sen suunnata, kohti ihmistä, kohti ihmisen perusolemusta, kohti hänen kehitystään; sen tarkoitus ei ole luoda ”hyötyihmistä”, jonka arvo perustuu pelkästään hänen tekemäänsä työhön. Elinikäinen kasvatus on ihmisonnen olennainen osatekijä. Kun kasvatusta ei tähtää pelkästään sosiaalisiin, taloudellisiin tai poliittisiin hyötynäkökohtiin, vaan sen tulisi kehittää ihmisen omia mahdollisuuksia, sen tulisi luoda onnellisuutta. Tästä syystä on filosofisessa mielessä täysin oikeutettua nähdä elinikäinen kasvatus yksilöllisenä arvona. Jos ihminen on oman onnensa seppä, tulisi hänen ottaa vastuu omasta henkilökohtaisesta elinikäisestä kasvatuksestaan ja itseohjauksestaan. Tämä on suuri filosofinen kysymys: miten ”herättää” yksilö ottamaan perimmäinen vastuu omasta henkilökohtaisesta kehityksestään, sekä myöskin vastuu sen yhteiskunnan kehityksestä, johon tämä kaikki perustuu. Tällaista vastuuta ei aikaansaada ilman, että hankitaan tietoja niiden valintojen pohjaksi, jotka ihminen sosiaalisen ja yksilöllisen kehityksensä aikana tekee.

Elinikäinen kasvatus -käsitteen ydinkohtana on, että ihmisyksilö muuttuu jatkuvasti. Nämä muutokset johtuvat myöskin järjestelmällisen kasvatuksen ja oppimisen vaikutuksista. Kasvatuksella ja itseohjauksella on avainasema näissä muutoksissa. Kasvatus- ja oppimisprosessit eivät pysty vastaamaan yksilön ja yhteiskunnan vaatimuksiin tai mahdollisuuksiin. Tästä puutteesta johtuen, ihmisen potentiaalinen kapasiteetti on edelleen keinotekoisesti rajattu, kehittämätön ja riittämättömästi hyödynnetty. Tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmisen kapasiteetti vähenee mikäli sitä käytetään väärin, tai sitä ei käytetä ollenkaan. Kasvatuksen ja koulutuksen päämääränä ei ole pelkästään loppututkinto tai ammatillinen ura, vaan se tuo myös mukanaan tietoja, joihin perustuu ihmisen selviytyminen ja kehittyminen.

Kasvatus ja itseohjaus ovat erittäin tärkeitä tekijöitä luotaessa yksilöiden välistä tasa-arvoa. Tästä syystä on hyvin tärkeää tajuta, että elinikäinen kasvatus voi auttaa poistamaan ihmisten väliset erot. Elinikäinen kasvatus auttaa poistamaan hengen ja tunne-elämän köyhyyden. Tällainen suhtautuminen, joka näkee kasvatuksen ja itseohjauksen eräänä inhimillisena ja sosiaalisen kehityksen osatekijänä, perustuu humanistiseen näkemykseen ihmisestä ja yhteiskunnasta.

Perinteisesti kasvatus -käsite on liitetty lähinnä koulunkäyntiin. Tänä päivänä kasvatus nähdään paljon laajempaan käsitteeseen, kuin pelkkänä instituutioihin perustuvana järjestelmänä.

Koko ihmisympäristö — työ, koulutus, yhteiskunta ja perhe — kuuluu kasvatuksen piiriin. Eräs tärkeä sosiaalinen ja tieteellinen kysymys on, kuinka integroida eri vaikutteet ja kasvatuserät, jotka ovat tähän asti olleet erillään toisistaan, yhdeksi kokonaisvaltaiseksi kasvatuseräksi, sekä kuinka määritellä tavat, joilla eri ihmiselämän eri tekijät voivat vaikuttaa kasvatuseränsä kehittämiseen. Kaikkien eri osatekijöiden yhdistäminen yhdeksi kokonaisuudeksi, joka huomioi kaikki kasvatuksen ja itseohjauksen ongelmat ja osatekijät, on erittäin tärkeä toimenpide saatettaessa elinikäisen kasvatuksen teoriaa käytäntöön. Elinikäisen kasvatuksen periaatteen pohjalta laaditun koulutusjärjestelmän peruspiirteitä on kaikkien kasvatuseränsä ja -mahdollisuuksien monimuotoisuus, olivatpa nämä kasvatuserät muodollisia tai epämuodollisia, institutionaalisia tai vapaita.

Itseohjauksen luonne ja olemus

Eräs yhteiskunnallistuneen ihmisen peruspiirteistä on hänen pyrkimyksensä hankkia uutta tietoa. Työssään, sosiaalisessa kanssakäynnissään ja yksityiselämässään ihminen yrittää päästä paremmin perille luonnon ja yhteiskunnan salaisuuksista. Tällaisessa prosessissa hän saattaa kehittää ja edistää omaa itseään. Näyttäisi siltä, että itseohjaus soveltuisi hyvin tämäntyyppiseen kehitykseen. Kasvatus ja itseohjaus ovat yhden kokonaisprosessin kaksi eri osaa, riippumatta siitä, millä tasolla ne esiintyvät. Niiden keskinäinen riippuvuus on ilmeistä, ja tästä syystä näemmekin niiden keskeisen suhteen olevan luonteeltaan dialektinen.

Itseohjauksen historialliset juuret löytyvät ihmisen halusta ylittää omat rajansa ja muuttaa vallitsevaa todellisuuttaan sekä maailmaa,

missä hän elää. Monet ihmiset, sekä historiallisesti merkittävät, että tavalliset ihmiset, ovat hyötynet paljon itseohjauksesta. Tämä on kiistämätön tosiasia, jota tukevat tunnettujen kirjailijoiden, tiedemiesten ja filosofien elämäkerrat.

Mutta sen ohella, että itseohjauksen juuret ovat syvällä inhimillisen ajattelun ja toiminnan kehityksessä, on sillä vieläkin laajempi perusta teoriassa ja käytännössä. Useat tekijät vaikuttavat siihen, että itseohjaus on tärkeä osa nykyaikaamme. Näitä tekijöitä ovat tiede, teknologia ja viestintä. Aika jossa elämme pakottaa yksilön hakemaan turvaa, ei niinkään stabiilisuudesta ja staattisuudesta, vaan muutoksesta. Nopeat, usein toistuvat muutokset vaativat, että ihmiset kehittäisivät itseään, hankkisivat tietoja, aloittaisivat itseohjattuja opintoprojekteja, ts. harrastaisivat itseohjausta. Usein sanotaan, että yksilö voi suuresti vaikuttaa omaan luontaiseen kapasiteettiinsa harrastaa yllämainittuja toimintoja. Nykytieteen keinoin on saatu selville, että ihminen käyttää keskimäärin 10 % aivokapasiteetistaan. Kaikissa ihmisen elämänvaiheissa on luonnolliset edellytykset itseohjauksen harjoittamiselle.

Itseohjaus ja persoonallisuuden kehittyminen

Keskeisenä ja jakamattomana kasvatuksen osatekijänä, itseohjaus tarjoaa uusia mahdollisuuksia kehittää persoonallisuutta. Persoonallisuuden luominen on monitahoinen, jatkuva prosessi, jossa toimivat sekä ulkoiset että sisäiset tekijät. Näiden keskinäinen vuorovaikutus riippuu persoonallisuuden kehityksen asteesta ja vaiheista. Nuoremmissa iässä persoonallisuuden kehitys on hyvin riippuvainen ulkoisista tekijöistä. Kasvatusprosessien ulkoinen säättely, sekä oppimisen kautta hankitun tietouden lisääntyminen johtaa jatkuvasti kohti sisäistä itsesäättelyä, joka sitten muuttuu itseohjaukseksi. Näin ollen itseohjaus on yksilön itse toteuttamaa, henkilökohtaisen kehityksen säättelyä ja johtamista.

Tästä kaikesta ei tulisi tehdä sellaista johtopäätöstä, että ulkoisen ympäristön vaikutus olisi vähenemässä. Kysymys on pelkästään siitä, että tietyn kehitysvaiheen jälkeen, kun yksilö saavuttaa kokemuksia ja tietoutta, ulkoiset vaikutteet kulkevat yhä enemmän ihmisen psyyken kautta, ja ihmisyksilö voi suorittaa niistä arviointeja, hyväksyä tai hylätä ne, perustaen arviointinsa tiettyihin standardeihin, periaatteisiin, arvostuksiin ja ihanteisiin. Näin

ollon sellainen persoonallisuuden kehitysmi-
nen, joka on varhaisessa vaiheessa määräyty-
nyt ulkoisten tekijöiden pohjalta, määräytyy
jatkossa yhä enemmän itseohjauksen pohjalta.
Täten itseohjaus on tarpeellinen ja tärkeä teki-
jä persoonallisuuden kehittämisessä. Itseoh-
jaus on ihmisyksilön tarkoituksellista ja syste-
maattista toimintaa itseään kohtaan, jonka
tarkoituksena on hankkia tietoutta, poistaa it-
sessään olevia epäkohtia, ja muodostaa yksi-
lön itsensä sekä yhteiskunnan kannalta toivot-
tavia luonteenpiirteitä.

Itseohjauksen intensiteetti kuvastaa yksilön
henkistä kypsyyttä. Työssään, elämäntoimin-
noissaan ja itseohjauksessaan ihminen löytää
itsensä täydellisemmin; hän löytää maailman
jossa hän toimii, hän vertailee yhteiskunnan
tarpeita omiin tarpeisiinsa ja mahdollisuuksii-
nsa, ja näin säätelee nykyistä ja tulevaa käyt-
tymistään. Ihmisen toimintaprosessi ei pää-
ty kun ihminen saavuttaa tietyn iän tai koulu-
tustason. Elämä vaatii ihmiseltä yhä enem-
män, ja tällaisten vaatimusten tyydyttäminen
johtaa uusiin tarpeisiin ja vaatimuksiin. Tästä
syystä itseohjauksessa on tietty jatkuvuus.

Tämä tarkoittaa sitä, että persoonallisuuden
kehityksen eräänä osatekijänä itseohjauksen
vaikutus ulottuu vanhuusikään asti. Se ei suin-
kaan tarkoita, että itseohjauksen päämäärät
pysyisivät muuttumattomina samalla kun per-
soonallisuus kehittyy ihmisen roolien ja tehtä-
vien myötä. On itsestään selvää, että se riippuu
myöskin koulutuksen tasosta ja eräistä muista,
ihmisen ulkoiseen ja sisäiseen maailmaan vai-
kuttavista tekijöistä. Koulutuksen taso on hy-
vin olennainen seikka. Korkeasti koulutetulla
ihmisellä on suurempi tarve ja mielenkiinto it-
seohjausta kohtaan. Hän havaitsee selvemmin
omat koulutukselliset puutteensa, hän on rea-
listisempi asettaessaan itseohjauksen päämä-
riä ja tehtäviä, ja hän myöskin tietää mihin
suuntaan hänen tulisi itseään kehittää. Itseoh-
jausprosessia läpikäyvä ihminen kehittää per-
soonallisuuteensa tärkeän piirteen, itsenäisyy-
den eli autonomian. Tällainen itsenäisyys an-
taa yksilölle mahdollisuuden hankkia tietoja,
kehittää kykyjään ja harrastuksiaan, muodos-
taa tieteellisen käsityksen maailman olemuk-
sesta, sekä muuntaa tiedot vakaumuksiksi ja
soveltaa omat teoreettiset käsityksensä käytän-
töön.

Itseohjaus on välttämätön edellytys älyllis-
ten kykyjen, etenkin loogisen ajattelun, kehi-
tykselle. Se vaatii, että analyysiin perustuvalla
älyllisellä toiminnalla yhdistetään tieto ja sosi-
aalinen käytäntö, se vaatii että suoritetaan ver-
tailuja ja tehdään johtopäätöksiä, ja se edis-

tää luovaa ajattelua. Kyky vastaanottaa yksilöllinen vastuu yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä kehityksestä riippuu kyvystä kehittää itsenäistä arviointi- ja toimintakykyä. Itsenäisen toimintakyky ei merkitse, että yksilön tulisi olla välittämättä ulkoisista toiminnoista, jotka vaikuttavat yksilön toimintaan. Autonominen käyttäytyminen perustuu kriittiseen ajatteluun ja itseohjaukseen. Näin ollen itseohjauksen tulisi kehittää kriittistä ajattelua, joka taas takaa autonomisen, itsenäisen käyttäytymisen. Perinteinen opetus ja kasvatustieteet eivät tukenet itsenäistä ja osallistuvaa oppimista, eikä itseohjausta. Kasvatustieteiden tutkimukset eivät ole tietoisia siitä, kuinka paljon perinteinen opetuksen organisointi ja perinteinen oppilas-opettaja suhde aiheuttavat sitä, että oppilaan asema on passiivisen tarkkaileva, ja kuinka paljon tämä tulee myöhemmin vaikuttamaan sosiaalisten ja työelämän roolien suorittamiseen. Itse asiassa tällainen käyttäytyminen johtuu opettamisen ja oppimisen mukauttamisesta; se johtuu siitä, että oppiminen tulkitaan eräänlaisena prosessina, joka mukautuu muuttuviin olosuhteisiin. Nykytiede suhtautuu kriittisesti väittämään, että oppiminen olisi pelkästään eräänlainen mukautumisprosessi, siitä yksinkertaisesta syystä, että mukautuva oppimismalli vähentää vaatimuksia käyttää ihmisen omaa aloitekykyä, joka taas on mitä olennaisiin seikka ihmisen osallistuessa kaikkiin hänen elämänsä tärkeisiin toimintoihin, sekä myöskin hänen harrastaessaan itseohjausta.

Kasvatustieteet ja itseohjaus ovat yksilöllisiä ja sosiaalisia toimintoja, joissa tulisi tehdä ero sovinnaisen ja epäsovinnaisen oppimisen välillä. Kun otetaan huomioon nykyihmisen moninaiset toiminnot, ei riitä, että tiedetään miten jokin asia tehdään, vaan tulisi myös tietää miksi ja missä se tehdään. Tämä taas edellyttää huomion kohdistamista sosiaalisiin ja yksilöllisiin päämääriin puhuessamme yksilön kasvusta ja kehityksestä, sekä myös kehittäessämme ihmiselämän laatua. Nämä ovat pohjimmiltaan filosofisia kysymyksiä. Opettajat ovat yhteiskunnan edustajia, ja näin ollen heillä on moraalinen velvollisuus aikaansaada yksilöissä muutoksia. Tutkimtaessa itseohjauksen ongelmallisuutta, ei voida hyväksyä sellaista mielipidettä, jonka mukaan oppiva yksilö on täydellisesti eristetty olento, tai joka näkee kaiken järjestelmällisen vaikuttamisen kasvatukseen ja itseohjaukseen aggressiona muiden mielipiteitä kohtaan. Määritelmänsä mukaisesti, kasvatustieteet merkitsevät tarkoituksellista pyrkimystä muuttaa ihmisen käyttäytymistä tavalla tai toisella (Lawson, 1979). Autonomiaan tähtäävä

kasvatustieteet ja järjestelmällinen kasvatustieteet eivät sulje toisiaan pois, jos tarkastelemme kasvatustieteiden ja itseohjausprosesseja dialektisesti. Perinteinen auktoriteetti kasvatustieteissä ja opetuksessa, joka on aiemmin kuulunut opettajille, tulisi korvata yhteistoiminnallisella suhteella, jonka intensiteetti kasvaa iän ja koulutustason mukaan. Mutta olisi väärin hylätä se ”panos”, jonka opettaja kasvatustieteelle ja itseohjaukselle tarjoaa järjestelmällisenä vaikuttamisena ihmisiin, ei pelkästään nuorten ihmisten kasvatustieteissä vaan myös aikuiskasvatustieteissä. Olisi mahdollista siirtää ne tiedot, jotka voidaan hankkia ilman opettajan apua, kunnes oppilaat ovat saavuttaneet korkeamman koulutustason. Silloin heillä on vaadittava tietotaso, jolla itse voivat etsiä tietoja ja tehdä riittävin perustein johtopäätöksiä. Ilman riittävää koulutustasoa on mahdollista vaikuttaa rakentavasti itseohjaustoimintoihin, tai järjestelmällisiin kasvatustoimintoihin.

Kun tutkimme itseohjauksen ja yksilön kehityksen välisiä suhteita, ei tulisi keskittyä pelkästään ratkaisemaan kysymystä, mitä ihminen on, vaan vielä tärkeämpää olisi, kuten kanadalainen J.R. Kidd (1967) on aivan oikein todennut, tarkastella kysymystä, millaiseksi ihminen voisi tulla. Tämä vaatisi todellisen muutoksen perinteiseen kasvatustieteeseen, joka ei ole kiinnittänyt riittävästi huomiota persoonallisuuden kehitykseen tai ihmisen kapasiteetin tai kykyjen kehitykseen, eikä ihmisten kykyä rajoittavien tekijöiden poistamiseen. Näen itseohjauksen prosessina, joka sekä poistaa että synnyttää tällaisia tekijöitä.

Motivointi itseohjaukseen

Itseohjauksen onnistuminen perustuu moneneen eri tekijään. Näistä eräs tärkein on motivaatio. Motivointi itseohjaukseen riippuu sekä kunkin yksilön tarpeista, että kunkin yksilön mahdollisuuksista ja valmiuksista aloittaa itseohjaus. Tällaiset mahdollisuudet ovat luonteeltaan sekä objektiivisia että subjektiivisia. Objektiivisiin mahdollisuuksiin kuuluvat aika joka ihmisellä on käytettävissään itseohjaukseen, ihmisen työstään tai sosiaalisesta ympäristöstään saamat virikkeet, sekä itseohjauksen mahdollistavat varat ja resurssit. Subjektiivisiin mahdollisuuksiin kuuluvat koulutustaso, aiemmat itseohjauskokemukset, yksilön omat, itsenäiset työskentelytekniikat ja menetelmät, joko kirjojen tai muiden välineiden piiristä, ideologiset näkökohdat, sekä yksilön suhtautuminen työtään ja sosiaalisia sitoumuksiaan kohtaan.

Mitä tulee itseohjaustoimintaan johtavien motivoivien luokitteluun, asiaa tutkivat eivät ole päässeet yksimielisyyteen sopivasta luokittelusta. Eräs seikka johon on kuitenkin viitattu on, että ihmisen työympäristössään nauttima kunnioitus tuntuisi stimuloivan ihmisen kykyä harrastaa itseohjausta. Eräs yhteiskunnallisen ihmisen perustarpeista on nauttia muiden ihmisten kunnioitusta. Näin ollen, mikäli itseohjaus lisää yksilön auktoriteettia ja kunnioitusta työpaikallaan tai sosiaalisessa ympäristössään, tästä muodostuu eräs hyvin tärkeä motiivi, miksi harrastaa itseohjausta. Eräs toinen tärkeä motiivi on kyky kohdata koulutuksessa, työssä tai sosiaalisessa kanssakäynnissä ilmaantuneita vaikeuksia tai haasteita. Kun ihminen ottaa suorittaakseen uusia, vastuunalaisia työelämään tai sosiaaliseen toimintaan liittyviä tehtäviä, ilman että hänellä olisi niiden suorittamiseen vaadittava kokemus, tai mikäli hänellä on riittämättömät tiedot tällaisten tehtävien suorittamisesta, hän voi löytää vastauksen näihin ongelmiin itseohjauksen avulla.

Työympäristö, joka sisältää paljon yksittäisiä arvoja, on tarjonnut paljon esimerkkejä ja virikkeitä yksilön itseohjaukselle. Siis mikäli ihminen on valmis ja halukas aloittamaan itseohjauksen, ja hän saa tähän tukea sekä työympäristöltään että omalta perheeltään, on onnistuminen tässä tehtävässä taattu. Tällaisissa tapauksissa, saavutetuista tuloksista johtuva onnellisuus tulee olemaan laadultaan syvällisempää ja täydellisempää. Ison Britannian Avoimessa yliopistossa suoritettut tutkimukset ovat osoittaneet, miten tärkeää itseohjausta yksilölle on työ-, sosiaali- ja perheympäristönsä tarjoama tuki ja kannustus.

Itseohjauksen onnistuminen on riippuvainen työn ja päämäärien olemassaolosta, näiden toteuttamissuunnitelmasta, sekä yhteiskunnan tarpeiden ja vaatimusten tiedostamisesta. Menestys riippuu myös yksilön kyvystä tunnistaa omat kykynsä ja tarpeensa, sekä hänen kyvystään saavuttaa asetetut päämäärät ja suorittaa asetetut tehtävät. Tehokkaampi itseohjaus edellyttää parempaa itsetuntemusta, omien kykyjen tiedostamista ja tuntemista, ja niiden kriittistä arviointia. Tämä voidaan saavuttaa opiskelulla, kriittisellä analyysillä, sekä omien toimintojen arvioinnilla, vertailemalla omia arvioita muiden kyseistä yksilöä koskeviin arvioihin; siis siihen, miten muut arvioivat kyseisen yksilön työn ja toimintojen tulokset. Pelkkä oma arviointi ja näin saavutettu tyydytys saattaa vähentää itseohjauksen tarvetta ja näin ollen hidastaa edistymistä. Vastaava negatiivinen ilmiö on epäluottamus omia kykyjä

kohtaan, niin että jokainen, jopa itseohjaukseen liittyvä toiminta vaikuttaa turhalta koska yksilö epäilee omia kykyjään saavuttaa halutut tulokset. Luottamus omiin kykyihin tulisi yhdistää omiin puutteisiin kohdistuvaan kritiikkiin, niin että kyseiset puutteet voitaisiin minimoida. Itseohjauksen kehittymistä edistää päämäärien ymmärtäminen ja tietty näkemys omasta kehittymisestä. Itseohjauksen onnistuminen ei riipu pelkästään yksilön älyllisistä resursseista, vaan myöskin omasta tahdonvoimasta, sekä siitä, miten sitkeästi yksilö suorittaa tehtävät jotka vaativat häneltä suuria ponnistuksia ja uhrauksia.

Eri itseohjausmuodot

Andragoginen teoria viittaa kahteen perimmäiseen itseohjausmuotoon: suunnattuun itseohjaukseen ja vapaaseen itseohjaukseen. *Suunnattu itseohjaus* toteutetaan kasvatustieteiden (koulujen ja muiden kasvatustieteiden ja kulttuuri-instituutioiden) avustuksella, sekä yksilön itsensä aktiivisella panoksella. Sillemuotoisia ovat konkreettinen ohjaus, sekä kasvatustieteiden ja kulttuuri-instituutioiden järjestelmällinen vaikuttaminen, joka näkyy asiantuntija-apuna ja kongressien, seminaarien ja muiden kollektiivisten kasvatustieteiden muodossa, ja kasvatustieteiden tehtävien usein toistuva yksilöllinen ja kollektiivinen arviointi. Suunnattu itseohjaus voi olla monimuotoista, ts. sen tulisi käyttää useita eri kasvatustieteiden tai kommunikointikeinoja: postia, radiota, televisiota, äänitteitä, kalvoja, dioja yms. Suunnattu itseohjaus tarjoaa kaksisuuntaisen yhteydenpidon, jota voivat joko kontrolloida sekä yksilöt että kasvatustieteiden tiimit. Tällä alalla on saavutettu huomattavia tuloksia ja aloitettu tärkeitä tutkimuksia sekä Jugoslaviassa että eräissä muissa maissa.

Vapaa itseohjaus tapahtuu yksilön itsensä kautta, ja on riippuvainen yksilön omista henkilökohtaisista tarpeista ja mielenkiinnon kohteista. Se ei ole sidottu kasvatustieteiden tai kulttuuri-instituutioiden ennalta määrättyyn suunnitelmaan tai ohjelmaan, vaan se perustuu henkilökohtaiseen valintaan ja arviointiin; se on luonteeltaan jaksottaista, episodimaista, ja siitä puuttuu tiukka kontrolli. Itseohjausta harrastava ihminen omalla yleensä korkean koulutustason, tietyn pitkäjänteisyyden, kyvyn hyödyntää lähdemateriaaleja ja resursseja, sekä pitkälle kehittyneen vastuuntunnon oman itsensä kehittämistä. Tämän tyyppinen itseohjaus saattaa myöskin muuttua ohjatuksi itseohjaukseksi. Päinvastainen muutos on myöskin

mahdollinen. Teknologian kehitys ja sen tuleminen myös kasvatukseen piiriin, tulee tuomaan mukanaan uusia mahdollisuuksia yhdistää kasvatusta ja itseohjausta, sekä yhdistää suunnattu ja vapaa itseohjaus.

Itsenäiset työskentelymenetelmät, niiden tunnustaminen ja kehittäminen, ovat erityisen tärkeitä edellytyksiä itseohjauksen onnistumisen kannalta. Koulujen ja muiden kasvatusta ja kulttuuri-instituutioiden tulisi sallia yksilöiden tutkia kaikkea itseä, ja myös hankkia kaikki tarvitsemansa tiedot itse.

Eräs systemaattisen ja järjestelmällisen kasvatuksen perustehtävästä on valmentaa ja kouluttaa ihmisiä jatkuvaan itseohjaukseen, kouluttaa heidät tutkimaan ongelmia itsenäisesti ja opettaa heitä hyödyntämään kirjallisuutta ja muita lähteitä. Tällainen koulutus ei sovellu pelkästään nuorille ihmisille, vaan myös aikuisille, joilta useissa tapauksissa on puuttunut tilaisuus hankkia, muodollisen koulutuksensa puitteissa, taitoa työskennellä itsenäisesti kirjojen ja muun lähdemateriaalin parissa. Monet aikuiset, jotka ovat joskus tällaiset taidot hankkineet, ovat ne sittemmin kadottaneet, koska heidän muodollisesta koulutuksestaan on jo hyvin pitkä aika; näin ollen heidän täytyy kehittää nämä taidot ja valmiudet uudelleen.

Osallistuminen itseohjaustoimintaan

Itseohjausprosessin tutkiminen on lisääntynyt viimeisten kymmenen vuoden aikana, ja on kohdistunut enemmän aikuisiin kuin nuoriin ihmisiin. Tshekkoslovakiassa, Unkarissa, Puolassa, Ranskassa, Neuvostoliitossa, Jugoslaviassa, USAssa, Kanadassa, jne. on suoritettu mielenkiintoisia empiirisiä tutkimuksia. Omissa tutkimuksissani minua kiinnosti aikuisten osallistuminen itseohjaustoimiin. Tutkin yhdeksää kaupunkiyhdyskuntaa, kohderyhmänäni oli tuhat ihmistä, joiden ikä vaihteli 18—65. Kriteerinä käytin kohderyhmän sukupuolta, koulutustasoa, ikää, ammattia, järjestöaktiiviteettia, tulotasoa, sekä siviilisäätyä. Samalla tutkin erilaisten lähdemateriaalien käyttöä, mm. kirjojen, aikakauslehtien, sanomalehtien käyttöä, jota ilman olisi vaikea suunnitella itseohjausta.

Tulokset osoittivat, että suuri osa (54,2 %) kohderyhmästä ei harrastanut itseohjausta tiedonhankkimistapana. Sain myös selville, että naiset harrastavat itseohjausta vähemmän kuin

miehet. Havaittiin korkean korrelaation koulutustason ja itseohjauksen harrastamisen välillä: mitä korkeampi koulutustaso, sitä suurempi osallistuminen itseohjaustoimintoihin. Niistä, jotka eivät osallistuneet itseohjaukseen, 86,9 % oli jättänyt kansakoulun kesken, 85 % oli käynyt kansakoulua epäsäännöllisesti, ja vain 24 % oli saanut koulutusta 16:een ikävuooteen asti. Tällaiset tilastot todistavat selvästi, kuinka tärkeää on lisätä ihmisten koulutustasoa, sekä kasvatuksen edistämisen kannalta, että heidän itseohjauksensa kannalta. Tutkimuksieni mukaan, itseohjauksen kannalta tärkein tekijä on, että yksilöllä tulisi olla vähintään kahdeksan vuoden peruskoulutus; tämä on tärkeää sekä ammattia, että kaikkea muutakin koulutusta ajatellen.

Ihmisen ammatti vaikuttaa suuresti hänen osallistumiseensa itseohjaustoimintaan. Kohderyhmän suhteen kävi ilmi, että eläkeläiset harrastivat itseohjausta hyvin harvoin; 68,9 % työläisistä ei myöskään harrastanut itseohjausta, kun taas vastaavat luvut ammattitaitoisille työntekijöille olivat 52,6 %, teknisille toimihenkilöille 34,8 %, sekä virkamiehille 21,9. Kohderyhmän itseohjaustoimet olivat läheisesti sidoksissa heidän tulotasoonsa; niistä jotka eivät harrastaneet itseohjausta 63,3 % kuului alhaisimpaan palkkaryhmään. Sosiaalinen toiminta vaikuttaa myöskin itseohjauksen harrastamiseen; järjestöaktiivit harrastavat itseohjausta enemmän kuin järjestöihin kuulumattomat. Tulokset osoittivat myös, että yksi toiminta aiheuttaa toisen toiminnan, yhden tarpeen tyydyttäminen johtaa toisiin tarpeisiin.

Yllämainittujen, itseohjaukseen vaikuttavien tekijöiden lisäksi tulevat myös ikätekijät. Tulosten mukaan suurin osa itseohjausta harrastavista oli iältään 26—35 v., seuraavaksi suurin ryhmä oli 36—45 v., ja viimeiseksi tulivat 18—25 v. 45. iän jälkeen, ja etenkin 55 v. iän jälkeen, niiden määrä, jotka eivät koskaan harrastaneet itseohjausta nousee jyrkästi. Siitä ryhmästä, jotka eivät harrastaneet itseohjausta, 72,1 % olivat iältään 56—65 v.

Tulosten pohjalta voi tehdä sen johtopäätöksen, että useat eri tekijät vaikuttavat aikuisten osallistumiseen itseohjaustoimiin. Nämä tekijät ovat: aiempi koulutustaso, sosiaaliset sitoumukset, ammatti, ikä, sukupuoli, sekä yksilön taloudellinen tilanne. Kaikkia näitä tekijöitä, kuten myös muitakin, tulisi tutkia hyvin tarkasti itseohjausta suunniteltaessa, jotta voitaisiin luoda sopivia itseohjausohjelmia ja pystyttäisiin tarjoamaan oikeita neuvoja itseohjauksen avulla tietoja hankkiville ihmisille.

Yhteenveto

Tässä artikkelissa olen tarkastellut itseohjausta elinikäisen kasvatuksen keskeisenä osana. Käsitteisenä on, että itseohjaus liittyy hyvin läheisesti kasvatukseen, että sillä on vuorovaikeus kasvatuksen kanssa, ja että se myös täydentää kasvatusta. Tiedonhankkimiskeinona, itseohjaus auttaa meitä toteuttamaan elinikäisen kasvatuksen periaatteen. Sen tärkein toimintaperiaate on jatkuvuus.

Itseohjaus vaatii työtä ja vaivannäköä, sekä vapaa-ajan uhraamista tähän tarkoitukseen. Itseohjausta harrastava kohtaa vaikeuksia ja esteitä, jotka voivat olla luonteeltaan ulkoisia tai sisäisiä. Ihmisen työ- tai asuinympäristö voi kannustaa tai estää hänen itseohjaustaan. Oppiminen on vaikeaa jo sinänsä, ja jotkut yksilöt eivät omaa riittävästi tahdonvoimaa saattaa niin suurta pitkäjännitteisyyttä vaativaa tehtävää päätökseen. Tällaisissa tapauksissa itseohjauksen tavoitteiden kollektiivinen tavoittelu saattaa olla myöskin hyödyllistä koska tällä tavalla voi itseohjausta harrastava kannustaa ja rohkaista itse itseään sekä ottaa vastaan haasteita muiden ihmisten edessä. Henkilökohtaisten toimintojen oma-kohtainen kontrollointi on erittäin tärkeää, koska yksilö voi suunnitella toimintansa tältä pohjalta.

Kasvatuksen kannalta itseohjauksella on erityisen tärkeä rooli muodostettaessa maailmankuvaa. Kirjallisuutta ja muuta lähdemateriaalia referoidessaan, ihminen saattaa selvittää teoreettisia ongelmia, ja muodostaa uskomuksia joiden pohjalta hän saattaa rakentaa suhteensa elämän eri osatekijöihin, sekä myöskin työhönsä.

Sain tutkimuksessa myöskin selville, että osallistuminen itseohjaustoimintaan riippuu elämän ulkoisista olosuhteista, yksilön aiemasta koulutustasosta, ammatista, sosiaalisista sitoumuksista, ja aktiivisuudesta sekä yhteiskunnan, että koko elämänpiirissä. Itseohjaus laajentaa yksilön mahdollisuuksia kehittää omaa persoonaansa, tunnistaa erilaiset sosiaaliset voimatekijät, yksilölle tulee tietoisuus näiden olemuksesta ja hänelle tulee tietty kypsyys sekä valmius ohjata omaa elämäänsä. Itseohjaus auttaa integroimaan oppimisen ja ymmärtämisen siten, että näistä muodostuu ihmisen elämän keskeinen osa ja välttämätön osatekijä. Tästä syystä itseohjauksen problematiikan ymmärtäminen ja sen tärkeyden tunnistaminen elinikäistä kasvatusta ajatellen on äärettömän tärkeä asia. Kasvatus- ja kulttuuri-instituutioiden tulisi ymmärtää, että itseohjaus on kasvatuksen keskeinen osa, ja näiden tulisi

myös luoda sellaiset olosuhteet, joissa kasvatusta ja itseohjausta voitaisiin yhdistää. Avainongelmana on oppia, ei pelkästään oppimaan, vaan myös järjestämään kasvatusta tavalla, joka mahdollistaisi sen, että oppimisesta ja kasvatuksesta tulisi ihmiselle luonteenomainen toiminta. Uuden teknologian tukema, uusi kasvatustilafilosofia tarjoaa mahdollisuuksia, jotka ylittävät perinteisen kasvatuksen rajat. Perinteinen kasvatusta näki kasvatuksen pelkästään erään ihmiselämän osan sivuosana (lapsuus ja nuoruus), joka oli rajoitettu tiettyyn osaan vuodesta, tiettyyn aikaan päivästä, joka oli sijoitettu vartavasten tätä tarkoitusta varten pystytettyihin rakennuksiin (luokkahuoneisiin). Itseohjaus saattaa auttaa meitä toteuttamaan muutoksia, ei pelkästään kasvatustilafilosofiassa ja sen organisoinnissa, vaan myös ihmisten ajattelutavassa.

Lähteet

- Ajzenberg, A.J. 1969, 'Pedagogical problem of self-education', *Soviet Pedagogy*, Vol. 12 (venäjäksi).
- International Conference on the Problem of Self-Education of Adults 1971, *Andragogija*, 3—4 (serbo-croatiaksi).
- Jovanovic-Ilic, M. 1966, *Education for Self-Education*, Zavod za udzbenike (Institute for Textbooks), Belgrade (serbo-croatiaksi).
- Kidd, J.R. 1967, *The Implications of Continuous Learning*, Gage, Toronto.
- Lawson, K.S. 1979 (2nd edition), *Philosophical Concepts and Values in Adult Education*, Open University Press, Milton Keynes.
- Mrman, I. 1975, *Self-Education*, Vojno izdavacki Zavod (Military Publishing Institute) Belgrade (serbo-croatiaksi).
- Prodanovic, D. 1973, *A Man and Self-Education*, Zavod za udzbenike, Sarajevo (serbo-croatiaksi).
- Problems of Modern Self-Education*, 1971, Zbornik Institute za pedagogiska istrazivanja, 4, Belgrade.
- Savičević, D. 1983, *A Man and Lifelong Education* Republicki zavod za unapredjenje školstva, Titograd (serbo-croatiaksi).
- Schwartz, D. 1974, *Permanent Education*, Martinus Nijhoff, The Hague.
- Span, M. 1980, *Model of Multimedia Education for Self-Management*, Birotehnika, Zagreb (serbo-croatiaksi).
- Tough, A. 1976, 'Self planned learning and major personal change', in Smith, R.M. *Adult Learning: Issues and Innovations*, Eric.

Tutkimuksen asema aikuiskasvatuksessa selkiytymätön

Eero Pantzar 1986. Tutkimuksen asema aikuiskasvatuksessa selkiytymätön. Aikuiskasvatus 6, 1, 11–16. Artikkelissa tarkastellaan tutkimuksen asemaa aikuiskasvatuksen teorian, suunnittelun ja käytännön määrittämässä kokonaisuudessa. Aikuiskasvatuksen alkuvaiheissa, vapaan kansansivistystyön kaudella tutkimusta ei vielä tehty. Vasta 1950-luvulla alkoi esiintyä aikuiskasvatukseen kiinnittynyttä tieteellistä tutkimusta. Sen jälkeen se on varsin nopeasti laajentunut. Tutkimuksen asema ja merkitys eivät kuitenkaan ole vakiintuneet. Erityisesti 1970-luvun voimakkaan koulutuspoliittisen kehittämisen aikana toimintaa ohjaava tutkimus näyttää jääneen vähäiseksi. Lähtötilanteissa tutkimuksen itsensä ja koko aikuiskasvatuksen kannalta on välttämätöntä pohdita, voidaanko aikuiskasvatusta ja sen teoriaa kehittää ilman edellä käyppää tutkimusta.

Aikuiskasvatustutkimusta aikaisemmin tarkastellessani olen paneutunut erityisesti tutkimuksen pragmaattisuuteen (esim. Pantzar 1985a) tai tutkimuksen asemaan aikuiskoulutuspoliittisessa suunnittelussa ja kehittämissäytössä (Pantzar 1985b ja 1985c). Tällä tavalla on tullut esiin joitakin olennaisia asioita aikuiskasvatustutkimuksesta ja sen tilasta. Aiemmin käyttämäni tarkastelutapa ei ole kuitenkaan tuonut riittävästi valaistusta siihen, mikä on tutkimuksen paikka teorian ja käytännön määrittämässä aikuiskasvatuskokonaisuudessa. Siis, onko tutkimuksessa kysymys tieteellisyyteen perustuvasta suunnannäytöstä vai jo tapahtuneen monentasoisesta toteamisesta.

Aikuiskasvatuskokonaisuuteen liittyviä prosesseja tarkastellessa aikuiskasvatustutkimuksen voi havaita olevan vuorovaikutussuhteessa aikuiskasvatusteorian kehittämiseen, aikuiskasvatuskäytännön muutoksiin ja aikuiskoulutuspoliittiseen kehittämistoimintaan.

Aikuiskasvatustutkimus ja -teoria liitetään usein toisiinsa niin kiinteästi, ettei niiden välillä tehdä eroa. Aikuiskasvatustutkimuksella on kiistatta aikuiskasvatuksen teorianmuodostuksessa keskeinen asema. Kuitenkin teorianmuodostus saa aineksia muualtakin kuin tutkimuksesta (Siebert 1985) ja toisaalta tutkimus on vuorovaikutussuhteessa välittömästi myös teorian ulkopuoliseen aikuiskasvatuskokonaisuuteen. Näin nähtynä aikuiskasvatustutkimuksen ja teorian toisistaan erottaminen vuorovaiku-

tussuhteeksi on sittenkin perusteltua. (vrt. Tuomisto 1985, 181).

Tutkimuksen aseman voi paljastaa tutkimusongelmien suhde aikuiskasvatuksen historialliseen kehitykseen. On merkitsevää, ovatko käytännön suuntaa ohjanneet tieteellisen tutkimuksen tulokset vai onko tutkimus vain kirjannut muuttuneen ja kehittyneen käytännön.

Myös tutkimuksen ja aikuiskoulutuspoliittisen kehittämistoiminnan vuorovaikutussuhteen vaihtoehdot määrittävät aikuiskasvatustutkimuksen paikkaa. Ratkaisevaa ei yksinomaan ole se, pääseekö tutkimus mukaan kehittämistyöhön. Merkityksellistä on se, kumpi vuorovaikutussuhteen osapuoli on lähtökoh-tien määrittäjä.

Jos tutkimukselle hyväksytään aikuiskasvatuskokonaisuudessa tiennäyttäjän rooli, merkitsee se aikuiskoulutuspoliittisessa kehittämistoiminnassa tutkimukseen perustuvaa toimintamallia eli muun muassa sitä, että kehittämisestä vastuulliset organisaatiot laativat toimintaohjelmansa olemassa olevaan tai varta-vasten hankittuun tutkimustietoon perustuen.

1. Tutkimuksen asema aikuiskasvatuksen alkuvaiheissa

Tutkimuksen paikkaa aikuiskasvatuskokonaisuudessa määriteltäessä ei historiallista tarkastelua voi ohittaa.

Saksalainen *Hamacher* on kuvannut aikuiskasvatuksen alkuvaiheita ilmeisen osuvasti myös tutkimustoiminnan osalta todetessaan aikuiskasvatuksen syntyneen ilman tutkimusta yhteiskunnallisten liikkeiden läheisyydessä. *Hamacherin* mukaan aikuiskasvatustutkimus on varsin myöhäsyntyinen ilmiö. (*Hamacher* 1984, 9—11).

Aikuiskasvatus kansansivistystyönä kehittyi todellakin yhteiskunnallisen murroksen seurauksena, aikana jolloin kasvatustai yhteiskuntatieteellistä tutkimusta nykymuodossa ei edes vielä ollut. Kansansivistys toimintana sai suuntaviivansa arkikokemuksen kautta ja teoriatasolla aatefilosofisena määrittämisensä (vrt. *Alanen* 1985).

Usein esitetty näkemys tieteellisen tiedon tarpeesta toiminnan laajentumisen myötä (esim. *Tuomisto* 1985, 171) ei näytä toteutuneen aikuiskasvatuksen (kansansivistystyön) alkuvuosikymmenillä. *Alanen* onkin todennut, että niin kauan kuin aikuiskasvatus käsitettiin korostuneesti vapaaksi kansalaistoiminnaksi ei järjestelmällistä teoreettisten perusteiden selvittelyä pidetty kovin tarpeellisenä. (*Alanen* 1985, 45).

Toisaalta on huomattava, että vapaan sivistystyön kehitys eteni pitkään muutoinkin ilman ulkopuolista ohjailua. Vasta toiminnan vakiintuminen ja valtiotodent kiinnostus siihen aiheuttivat mm. valtionapulainsäädännön tarvetta. Ja pohtihan toiminnan suuntaviivoja laajemmin muun muassa *Castrén* (*Castrén* 1929). Sellaisenaan varhainen komiteatoiminta ja lainsäädäntötyö eivät kuitenkaan suoranaisesti liittyneet tutkimukseen. Aikuiskasvatuskäytäntöön kohdistuneena toimintana ne joka tapauksessa antoivat viitteitä tulevasta tarpeesta etsiä toiminnan perusteita syvällisemmin — myös tieteelliseen tutkimukseen tukeutuen.

Tutkimus oli vaatimatonta pitemmällekin aikuiskasvatustieteessä ehtineissä maissa 1950-luvulle saakka. Katsaus tutkimuksen kehittämiseen nykytilanteeseen — tässä se ymmärretään laajasti ajankohdaksi 1960- ja 1970-lukujen taitteesta alkaen — kertoo asian selkeästi.

Alanen on tarkastellut teorian ja tutkimuksen kehitystä vapaan sivistystyön alkuajoista lähtien. Hän liittyy teorian ja tutkimuksen kehittämisen läheisesti alueen yliopistollisen oppiaineen kehitykseen. (*Alanen* 1985, 45—47). Jo tämän, läheisyyttä korostavan käsityksen pohjalta voisi vetää laajoja johtopäätöksiä tutkimuksen historiallisesta kehityksestä. Tosin *Alanen* tarkastelee asiaa laajemmin, mikä sinänsä puolustaa esittämänsä käsitystä tutkimuksen lukuisista vuorovaikutussuhteista ai-

kuiskasvatuskokonaisuudessa. Kansainvälinen tarkastelu todistaa aikuiskasvatuksen kehittyneen ilman tutkimuksellista suunnannäyttöä melko pitkään. Aikuiskasvatuksen empiirisen tutkimuksen voi *Alasen* mukaan katsoa alkaneen Yhdysvalloissa 1920-luvulla, Euroopassa myöhemmin ja aluksi varsin niukkana määrältään ja laadultaan (emt., 46; vrt. *Pantzar* 1985a, 81).

Toisen maailmansodan jälkeen näyttää alkaneen vaihe, jossa aikuiskasvatuksen tieteellisen perustan rakentaminen nojaa myös tutkimukseen. Kuitenkin vasta 1960-luvulla on havaittavissa laajamittaisempi tutkimuksen käyttöönotto aikuiskasvatuksen perusteiden rakentamisessa. (*Alanen* 1985, 47—48).

Tutkimuksen merkityksen yleinen huomaaaminen aikuiskasvatuksen peruskysymysten selvittelyssä antoi aihetta tarkastella myös tutkimuksen paikkaa ja tehtäviä aikuiskasvatuskokonaisuudessa. Asiaa on pohdittu eri syistä myöhemminkin. Ilmeisesti 1970-luvun alusta alkaneen nykytutkimuksen kauden aikana tutkimuksesta on tullut toimintana jonkinlainen itseäänselvyys. Sen paikka, tehtävät ja merkitys aikuiskasvatuskokonaisuudessa ovat vaihdelleet kokonaisuuden muiden osien merkityksen muutosten mukaan. Viime vuosina näyttää, erityisesti tutkijoiden keskuudessa, pohditun perusteellisesti aikuiskasvatustutkimuksen paikkaa ja luonnetta.

Ennen kuin siirryn tarkastelemaan aikuiskasvatustutkimusta nykytilanteessa, lainaan kahta käsitystä aikuiskasvatustutkimuksen tehtävästä ja paikasta. *Hamacher* näkee tutkimuksen merkityksen erityisesti suhteessa aikuiskasvatuskäytäntöön sen itseymmärryksen ja olemassaolon oikeutuksen selvittelyssä yhtä hyvin kuin toiminnan rationaalistamisessa. (*Hamacher* 1984, 9—11). *Hamacherin* näkemys on selvästi tutkimuksen suuntaa näyttävän aseman puolesta puhuva. *Alanen* luonnehtii yhdestä näkökulmasta tutkimusta käytäntöä ohjaavien itseäänselvyyksien problematisointina. Tutkimuksen tehtäväksi hän näkee ilmiöiden olennaisten merkityssuhteiden etsimisen. Yhteistyössä aikuiskasvatuskäytännön kanssa tutkimuksen tulee *Alasen* mukaan pyrkiä yhteiskunnallisen todellisuuden yhä syvällisempään ja totuudellisempaan tiedostamiseen. (*Alanen* 1985, 104). Tulkitseen myös *Alasen* näkevän tutkimuksen aikuiskasvatuskokonaisuudessa suunnannäyttäjänä.

Tutkimuksen luonteessa korostetaan teoreettisten perusteiden kehittämisen kautta tapahtuvaa aikuiskasvatuskäytännön kriittistä tarkastelua ja merkityksellisen suunnan etsi-

mistä. Huolimatta monista, tutkimusta ohjailtuna välineenä pitävistä näkemyksistä, edellä mainitulla tutkimuksen kriittisenä suunnan- näyttäjänä ymmärtävällä käsityksellä on vankka asema erityisesti korkeakouluissa ja alan tutkijoiden keskuudessa (ks. esim. Siebert 1980; Kenny & Harnisch 1982).

2. Tutkimuksen vaihteleva nykyasema

1970- ja 1980-luvun aikuiskasvatustutkimuksen arviointi on kahdesta syystä ongelmallista. Ensiksikin lyhyestä aikavälisestä huolimatta aikuiskasvatuskokonaisuudessa on tapahtunut paljon sellaista, mikä on muuttanut aikuiskasvatuksen sisäisiä asetelmia, myös tutkimuksen paikkaa. Toinen ongelmia aiheuttava tekijä on *Alasen* mainitsema tiedeanalyysin ja omintakeisen teoriajärjestelmän koostamisen nuoruus. (Alanen 1985, 47).

Aikuiskasvatustutkimuksen asemaa kansainvälisesti tarkastellessa on huomattava eri maiden väliset erot aikuiskasvatustieteen ja akateemisen oppiaineen luonteessa. Erityisesti niissä maissa, joissa aikuiskasvatusta on itsenäisen yliopistollinen oppiaine ja näin ollen sillä on myös itsenäistä tiedeidentiteettiä, aikuiskasvatuksen oman tutkimuksen arvostus ja merkityksen näkyminen ovat tärkeitä jatkuvan tarkkailun kohteita. (vrt. Jütting - Jung - Scherer 1984, 135—136).

Aikuiskasvatuskokonaisuuden kehittymisessä voidaan erottaa monin perustein erilaisia vaiheita. Näiden vaiheiden välitön heijastuminen tutkimukseen on yleensä vaikea osoittaa. Muun muassa saksalaisen *Siebertin* 1960-luvulta (Siebert 1981, 299—301) lähtevään vaiheiden jaoitteluun liittyvä vertailu osoittaa, että tutkimus, esimerkiksi Saksan liittotasavallassa, ei selvästi ole seurannut aikuiskasvatuksen yleissuuntauksissa havaittavia linjamuutoksia. Tämä osoittaa lähinnä sen, että tutkimus jostain syystä on irtautunut aikuiskasvatuskokonaisuudesta osittain omillaan toimeentulevaksi toiminnaksi.

Aikuiskasvatuksen voi katsoa 1970- ja 1980-luvuilla edustavan laajenevan aikuiskasvatuksen vaihetta, jolle on ominaista aikuiskasvatuksen määrällinen ja laadullinen kasvu. Määrällinen kasvu on näkynyt osallistumismahdollisuuksien, osallistumisen ja organisaation laajenemisenä, laadullinen kasvu on ollut lähinnä ammatillisen aikuiskoulutuksen laajenemista.

Erityisesti jakson alkupuolella näyttää tutkimuksella olleen myös vahva asema kehityksen ohjaajana. Muun muassa monien osallistumistutkimusten joukossa on ollut sellaisia, jotka aikanaan ovat antaneet aikuiskasvatuksen tulevaisuutta suuntaavia perustietoja.

Jo nyt nähtävissä olevat merkit viittaavat aikuiskasvatuksen uuteen kehitysvaiheeseen, eriytyvän aikuiskasvatuksen kauteen. Huomattakoon tässä yhteydessä, että Alanen käyttää termiä ”eriytynyt aikuiskasvatusta” toisessa yhteydessä ja eri merkityksessä (Alanen 1985, 22—25; vrt. Harva 1985, 122).

Uuden kehitysvaiheen merkittävin piirre on aikuiskasvatuksen aikaisempaa selkeämpi jakautuminen kiinteätavoitteiseksi, erityisesti ammatilliseksi aikuiskoulutukseksi ja väljätavoitteiseksi, harrasteopintoihin kiinnittyväksi aikuiskasvatukseksi. Kehityksen taustalla on toisaalta tietoisin koulutuspoliittisen kehittämisen vaikutus, toisaalta aikuiskasvatuksen eri lohkojen yhteiskunnallisten ja opetuksellisten tehtävien eriytyminen. Tieteellisen tutkimuksen tuleekin uudessa kehitysvaiheessa pystyä asettamaan tavoitteensa ja tutkimusongelmanensa koko aikuiskasvatuksen lisäksi eriytyneitä alueita koskeviksi.

Kansainvälisesti ja kansallisesti 1970-luku ja osittain 1980-luku ovat aikuiskasvatuksessa olleet korostuneesti aikuiskoulutuspoliittisen kehittämistyön aikaa. Ja juuri kehittämistyön monet mutkat ovat hämärtäneet tutkimuksen paikanmäärittystä ja asemaa aikuiskasvatuskokonaisuudessa. Laajassa perspektiivissä tarkastellen voidaan todeta kehittämistoiminnan yleensä olleen ensisijaisesti koulutuspolitiikkaa suunnittelevien intressien mukaista toimintaa tutkijoiden näkemysten jäädessä taka-alalle. Tämä ei kuitenkaan ole merkinnyt täydellistä tutkimuksen sivuuttamista. Ongelmana on enemmänkin ollut tutkimuksen aseman vaihtelu kehittämistoiminnan eri vaiheissa ja muodoissa. Suomalaisessa kehittämistyössä 1970-luvun alkupuoli — aikuiskoulutuskomitean aika — on selvimmin ollut tieteellisen tutkimuksen keskeisen aseman oivaltamisen aikaa. Aikuiskoulutuskomitean perusti työskentelytään merkittävän osan useampaan tutkimukseen ja selvitykseen (esim. Lehtonen - Tuomisto 1973), joiden tulosten perusteella se kykeni antamaan mm. kuvan silloisesta aikuiskasvatuksesta. Aikuiskasvatustutkimuksen aseman tunnustamisen kannalta oli tärkeää se, että komitea perusti monet kehittämistä koskevat ehdotuksensa tieteellisen tutkimuksen tuloksiin. Komitean jälkeisessä kehittämistyössä on ollut selvästi aikaisempaa painottuneempi virka-

miestyön luonne. Kehittämistyön rutiineihin kohdistunut ajoittain kirpeä kritiikki (Sandelin 1983, 71—79) ei kuitenkaan koskenut asennoitumista tutkimukseen kehittämistyössä. Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation työssä on nähtävä myönteisenä ”Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelmaan” (Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1980) sisältyvä toiminnallinen lähtökohta. Se perustui aiempiin tutkimuksellisiin arvioihin tekijöistä, joiden merkittävimmin oletetaan tulevaisuudessa vaikuttavan yhteiskunnassa ja siten myös aikuiskasvatukseen.

Aikuiskoulutuskomitean tapaista selkeää tieteelliseen tutkimukseen nojautuvaa linjanvetoa ja mahdollisuuksien arviointia ei kuitenkaan kehittämistyön myöhemmissä vaiheissa ole ollut nähtävissä. Saksan liittotasavallassa aikuiskoulupolitiikkaan liittyvää keskustelua kuvaa yhdestä näkökulmasta hyvin *Hamacherin* käsitys, jonka mukaan ”aikuiskasvatustutkimus on aikuiskoulutuspolitiikkaa, myös aikuiskasvatustutkimus on aikuiskoulutuspolitiikkaa”. *Hamacherin* mukaan aikuiskasvatustutkimus edistää aikuiskasvatusta tukemalla, ohjaamalla ja suuntaa muuttamalla. Aikuiskoulutuspolitiittisessa suunnittelussa tutkimus on *Hamacherin* mukaan hyödyllistä vasta, kun tutkimuksen tulokset ovat riittävän eriytyneitä luomaan lähtökohtia pedagogiselle toiminnalle ja uusille tutkimusongelmille. (*Hamacher* 1984, 9-11) *Hamacherin* ajatuksissa on nähtävissä laajemminkin hyväksytty jako hyödylliseen ja hyödyttömään tutkimukseen. Hyödyllisyyden arvioon perustana, ei tosin ainoana, on tutkimuksen välinearvo aikuiskoulutuspolitiikassa ja suunnittelussa. Tutkimuksen hyödyllisyydelle voidaan asettaa ilman muuta muitakin arviointikriteerejä. Mutta tutkimuksen ja koulutuspolitiikan suhteeseen kytkeytyvän arvioinnin voi nähdä antavan tutkimukselle arvoa ja sijoittavan sen paikkaan, johon se aikuiskasvatustutkimusolosuhteissa vähintäänkin kuuluu.

Käytännön aikuiskasvatustyön ja tutkimuksen välisen suhteen ehkä myönteisimpänä kansallisena edistysaskeleena voi pitää 1970-luvulla alkanutta kansalais- ja työväenopistojen kokeilutoimintaa. Kokeilutoiminta näyttää nyt olevan laajentumassa myös kansalaisopistotoimintaa laajemmalle alueelle, mm. kansanopistoihin ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Kokeilutoiminnan merkitys ei ole kokeiluissa sinänsä eikä välttämättä aina saaduissa tuloksissa. Käsitteäkseni oleellista on se, että perusteellisesti toteutettu kokeilutoiminta on myönnetytys käsityksille tieteellisen toiminnan tarpeesta käytännön aikuiskasvatuksen ohjaaja-

na. Kokeilutoimintaa voidaan harjoittaa varsinaisen tieteellisen tutkimuksen rinnalla sitä tukien ja siitä hyötyen. Laajentuva ja laadullisesti kehittyvä käytännön aikuiskasvatustoiminta ei voi perustua sattumanvaraiseen oikeiden ratkaisujen haeskeluun eikä kokemuksen tuomaan laajaan näköalaan.

1970- ja 1980-luvuilla aikuiskasvatustutkimukseen on vaikuttanut myös lähitieteiden alueella tapahtunut kehitys. Kiinnostus aikuiskasvatukseen tutkimuskohteena on lisääntynyt, mikä on merkinnyt uusien, aikuiskasvatukseen sellaisenaan väljemmin liittyvien tutkimusongelmien löytymistä. Toisaalta lähitieteiden oma kehitys on vaikuttanut aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen suuntaan (esim. Tuomisto 1985, 192—193). Ajatelkaamme esimerkkinä vaikkapa sosiologisten elämäntapatai elämäntutkimusten vaikutuksia. Tieteellisen kiinnostuksen laajenemisella aikuiskasvatusta kohtaan on nähdäkseni ollut myönteinen vaikutus aikuiskasvatukseen omaan tutkimukseen, koska laajeneva perspektiivi voi irroittaa tutkimuksen liiasta sidonnaisuudesta aikuiskasvatuskokonaisuuteen. Tutkimuksen uudet ulottuvuudet ovat mahdollistaneet yhä laajemman ja myös laadullisesti paremman tiedon käyttämisen aikuiskoulutuspolitiittisen suunnittelun ja aikuiskasvatuksen käytännön ohjaajana.

Aikuiskoulutusneuvoston asettamista ja viime vuonna alkanutta toimintaa voi pitää mielenkiintoisena ja moniin tutkimukseen kohdistuvien ratkaisujen kannalta tärkeänä tapahtumana. Tutkimuksen asemaan viittaavilta osilta neuvoston tehtävät (VnP 1984) eivät oleellisesti poikkea valtion kansansivistyslautakunnalle aikanaan määritellyistä tehtävistä (ks. esim. Kom. miet. 1971, 65—66). Aikuiskoulutusneuvoston tutkimuksen seuraamista ja edistämistyötä koskeva tehtävämääritys on niin väljä, ettei sen perusteella voi sanoa mitään tutkimuksen tulevasta asemasta tai asemän mahdollisista muutoksista aikuiskoulutuspolitiittisen toiminnan seurauksena.

3. Tutkimuksen tuleva asema -keskustelu jo käynnissä

Aikuiskasvatustutkimusta tehdään tulevaisuudessa nykyistä enemmän ja sen ongelmakenttä tulee laajenemaan ja kohdistumaan uusille alueille. Kansainvälisesti keskustelu aikuiskasvatustutkimuksen asemasta on selvästi lisääntynyt. Saksalainen *Weymann* on toden-

nut — hänen käsitykseensä on helppo yhtyä — että aikuiskasvatuksen yhteiskuntatieteisiin samaistumisen hämärtyminen kytkeytyy aikuiskasvatuksen liittämiseen osaksi yhteiskunnan rationaalipolitiikkaa. Tällaisen politiikan vallitessa aikuiskasvatustutkimus kokee olemassaolonsa oikeutusta koskevia ja taloudellisia vaikeuksia. Weymann'in mukana tiedeyhteisön tuleekin itse hakea ulospääsyä tilanteesta. Esimerkkinä mahdollisuuksista Weymann mainitsee lähestymisen yhteiskunnallisiin liikkeisiin, mikä sinänsä on aikuiskasvatuksen syntyvaiheesta tunnistettava suhde. Hänen mukaan sitä vastaavana ilmiönä nykyhetkessä voi pitää muun muassa ajankohtaista naisliikkeeseen lähestymistä. (Weymann 1984, 169—171). Suomessa yhteiskunnallisiin liikkeisiin reagoiminen ei aikuiskasvatustutkimuksen piirissä ole ollut yhtä voimakasta ja välitöntä kuin esimerkiksi Saksan liittotasavallassa. Weymannin mukaan aikuiskasvatustutkimuksessa on ylipäänsä nyt tarkasteltava tiedetradiotiota ja yritettävä suunnata sitä tutkimustoitinnan yleistä asemaa ja tieteenalaa vahvistavaan suuntaan. (emt.).

Tutkimukseen kohdistuvan kiinnostuksen yksi ilmenemismuoto on lisääntyvä pyrkimys viedä tutkimus kentälle. Erityisesti muissa Pohjoismaissa näyttää vahvistuvan luottamus ns. amatööritutkimukseen (alkuperäisenä käsitettä on kuvattu monin termein: amatörforskning/ barfotaforskning/ gräsrotsforskning/ folklig forskning). Amatööritutkimuksessa on lähinnä kysymys varsinaisen akateemisen, tieteellisen tutkimuksen ulkopuolisesta tutkimuksesta aikuiskasvatuksen kentällä pyrkimyksenä lähiympäristön ongelmien kartoittaminen omia kokemuksia hyväksi käyttäen. (NFA 1985).

Amatööritutkimuksen esiinnousun vaikutuksista varsinaiseen akateemiseen tutkimukseen on vielä vaikea sanoa mitään. Jos ruohonjuuritasolla tehtävä amatööritutkimus ymmärretään tieteellisen tutkimuksen vertaiseksi kaikilta osin, on tutkimuksen ammattilaisten enmistä voimakkaammin pyrittävä nostamaan tieteellisen tutkimuksen profiilia. Aikuiskasvatuksen tieteenala ei kestä taantumista tilanteeseen, jossa tieteellisen tutkimuksen tulokset saataisiin muilta tieteenaloilta ja aikuiskasvatuksen sisällä riittäväksi tulkittaisiin amatööritutkimus. Sen sijaan amatööritutkimuksen ymmärtäminen analyyttisenä, tieteellisenä lähestymistapana käytännön aikuiskasvatuksen ongelmiin vahvistaisi tieteellisen ajattelutavan asemaa aikuiskasvatuksessa yleensä. Se osoitaisi käytännön aikuiskasvatuksen vaativan ar-

kiajattelua vankemman perustan.

Aikuiskasvatuksen nopean kehityksen ja muutoksen vaiheessa aikuiskasvatuksen tutkimus ja tutkijat saattavat kokea identiteettinsä epämääräiseksi. Silloin kun ei tiedä tarkalleen tehtävänsä ei myöskään tieteellinen itsentuntemus voi kehittyä. Oireellista tilanteelle esim. Saksan liittotasavallassa on se, että Saksan kasvatustieteellisen yhdistyksen aikuiskasvatustoimikunnan vuosipäivillä 1984 pohdittiin — eikä suinkaan sattumalta — kysymystä aikuiskasvatustieteen identiteetistä. (Schlutz - Siebert 1984). Sen pohtimisella tulisi olla keskeinen sija myös Suomessa tulevina vuosina käytävässä keskustelussa aikuiskasvatustieteen ja -tutkimuksen olemuksesta ja asemasta.

Lähteet

- Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1980. Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleisuunnitelma. Helsinki
 Alanen A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Yleisradio: Helsinki
 Castren Z. 1929. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Kansanvalistus- ja kirjastolehti. Eripainos.
 Hamacher P. 1984. Weiterbildung und Weiterbildungsforschung. In: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Universität Bremen. 7—21
 Harva U. 1985. Aikuiskasvatuksen käytäntö ja teoria. Aikuiskasvatustutkimus 3, 121—125
 Jütting D. - Jung W. - Scherer A. 1984. Bestimmungstücke zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung: Aufgabenverständnis und Ausbildungsaufgabe. In: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Universität Bremen. 125—148
 Kenny W. - Harnisch D. 1982. A Developmental Approach to Research and Practice in Adult and Continuing Education. Adult Education 1, 29—54
 Kom.miet. 1971. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. Komiteamietintö A:29. Helsinki
 Lehtonen H. - Tuomisto J. 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käytöt. Tampereen yliopiston tutkimuslaitos. A-tutkimuksia, n:o 45
 NFA 1985. Folklig forskning - vad är det? Nordens folkliga akademi. Rapport 3. Kungälv.
 Pantzar E. 1985a. Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa: Vertaileva tutkimus aikuiskasvatuksen tutkimustoiminnan yleisistä lähtökohdista ja tehdystä tutkimuksesta Saksan liittotasavallassa, Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 20.
 Pantzar E. 1985b. Aikuiskasvatustutkimuksen asema ja kehityssuunta Suomessa ja Saksan liittotasavallassa. Aikuiskasvatustutkimus 3, 96—101.
 Pantzar E. 1985c. Aikuiskasvatuksen kehittäminen ja tutkimus. Teoksessa: Manni E. — Tuomisto J. (toim.), Humanistin teemojen tuntumassa.

Tapio Varmola

Tarvitaanko korkea-asteen täydennyskoulutuksessa omaa didaktiikkaa?

Varmola, Tapio 1986. Tarvitaanko korkea-asteen täydennyskoulutuksessa omaa didaktiikkaa? Aikuiskasvatus 6, 1, 16—20. — Artikkelissa esitellään korkea-asteen täydennyskoulutuksen didaktisen kehittelyn suuntaa lähinnä suomalaisten esimerkkien pohjalta. Artikkelissa painotetaan koulutettavan näkökulman monipuolista huomioonottamista didaktisessa kehittäytyössä sekä vertaillaan didaktisen kehittelyn organisatorisia ehtoja. Artikkelissa arvioidaan, että suhteessa korkea-asteen perus- ja jatkokoulutukseen tarvitaan täydennyskoulutuksessa erilaista didaktista otetta, mutta yhtä oikeaa didaktiikkaa ei täydennyskoulutukseen ole kehitettävissä.

Toisinaan epämääräinen kysymys voi jäädä vaivaamaan sitä, jolle kysymys on esitetty. Näin on käynyt tämän artikkelin kirjoittajalle, kun sain Joensuun yliopistossa järjestetyn, ”Täydennyskoulutuksen vaikuttavuus ja arviointi -seminaarin” alustuksen aiheeksi otsikon kysymyksen. Jäljempänä esitetty perustuu seminaarissa pitämäni puheenvuoroon ja niihin kommentteihin, joita minulle esitettiin.

1. Käsitteitä

Didaktiikka eli opetusoppi sisältää vanhassa muodossaan *opetussuunnitelmaopin* ja *opetusmenetelmäopin* (Koskeniemi 1978). Tässä yhteydessä tämä määrittely riittää: huomattakoon, että didaktiikkaan sisältyy sekä opetussuunnitelmaoppi että opetusmenetelmäoppi. Perinteisissä opetusopissa opetuksen suunnit-

Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 196, 198—206.

Sandelin S. 1983. Suunnittelu, tulevaisuuden kuvat ja suunnittelevien ryhmien elämäntapa. *Aikuiskasvatus* 2, 71—79.

Schlutz E. - Siebert H. (Hrsg.) 1984. Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Universität Bremen.

Siebert H. 1980. Zur Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung. Ideologischer Verschleiss und offene Aufgaben In: Kurzdörfer K. (Hrsg.), Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung. Klinkhardt: Regensburg. 100—111

Siebert H. 1981. Der Beitrag der Wissenschaft der Weiterbildung. Hessische Blätter für Volksbild-

ung 4, 297—301.

Siebert H. 1985. Stand der theoretischen Diskussion in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Rundschau. Sonderdruck.

Tuomisto J. 1985. Aikuiskasvatuksen kehittymisestä käytäntönä, oppiaineena ja tieteenä. Teoksessa: Manni E. - Tuomisto J. (toim.), Humanistin teemojen tuntumassa. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 196, 170—197.

Weymann A. 1984. Bilanz und Perspektive einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Universität Bremen. 169—172.

Vnp 1984. Valtioneuvoston päätös aikuiskoulutusneuvostosta 18.10.1984

telun kautta valittu oppiaines määräsi niitä menetelyjä, joilla opetus toteutettiin.

Korkea-asteen täydennyskoulutus voidaan tässä yhteydessä määritellä nykyisten toteutusmuotojensa kautta. Täydennyskoulutukseen katsotaan kuuluvaksi avoin korkeakouluopetus, ammatilliset täydennyskoulutuskurssit ja -ohjelmat sekä työllisyyskoulutus. Korkea-asteen täydennyskoulutuksen käsite ei ole erityisen selvä, mutta ehkä riittävän yhteneväisesti tulkittu: eihän käsite ”korkein opetus” ole sekään laadullisesti kovin selkeä, mutta ymmärrämme käsitteen alan kohtalaisen yhteneväisesti.

2. *Kaksi alustavaa vastausta*

Otsikon kysymykseen voidaan ensin vastata kielteisesti — joskin varauksellisen kielteisesti — kahdesta näkökulmasta.

1) Korkea-asteen täydennyskoulutus on eräs aikuisopetuksen alue. Sitä voidaan didaktisen tutkimuksen kannalta lähestyä kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen välineistöin. Tällöin on tietenkin muistettava, että kasvatustieteellä ei sinänsä ole omia tutkimusmetodeja, vaan se nojaa monien tieteenalojen — mm. filosofian, historian, psykologian, sosiologian — metodiseen välineistöön.

Didaktisen tutkimuksen kentässä korkea-asteen täydennyskoulutus on epäilemättä uusi alue. Milloin didaktisessa tutkimuksessa on pyritty erottamaan itsenäisiä osa-alueita, on se tapahtunut ns. ainedidaktiikkojen muodostamisena. Korkea-asteen täydennyskoulutus ei ole tällainen osa-alue.

2) Vastauksen sisältö muuttuu, kun tarkastellaan korkea-asteen täydennyskoulutukseen liittyvää didaktiikkaa jokapäiväisenä suunnittelu- ja menetelmätyönä. Täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa mukana olleet tietävät, että korkea-asteen perus- ja jatkokoulutukseen sovelletut didaktiset menettelyt eivät sellaisenaan sovi korkea-asteen täydennyskoulutukseen. Vähin mitä voidaan tehdä on ottaa huomioon kuulijakunnan erilainen koostumus suhteessa perusopetuksen (esimerkkinä avoin korkeakouluopetus). Usein pyritään kuitenkin tietoisesti erilaisiin didaktisiin menettelyihin kuin perus- ja jatkokoulutuksessa.

Vastaukseni otsikon kysymykseen voisi kuulua näin: korkea-asteen täydennyskoulutuksessa ei tarvita omaa didaktiikkaa. Suhteessa korkeakoulujen perus- ja jatkokoulutukseen tarvitaan täydennyskoulutuksessa usein *erilaisia* didaktista otetta.

Tätäkin tärkeämpi on mielestäni tunnustaa se, että ei ole olemassa yhtä (oikeaa) didaktiikkaa täydennyskoulutusta varten. Tämän väitteen lähempi tarkastelu edellyttää, että pohdimme kysymystä suunnittelijan, opettajan ja vastaanottajan näkökulmasta.

3. *Opetuksen suunnittelun kehityslinjoja täydennyskoulutuksessa*

Suomessa on ehkä laajimmin dokumentoitu täydennyskoulutuksen suunnitteluun liittyvää problematiikkaa valtion koulutuskeskuksen eri julkaisusarjoissa. Didaktisesta kehittelystä käytän seuraavassa pohjana Reijo Miittisen esityksiä (1984; 1985).

Valtion koulutuskeskuksen koulutustarjonta nojautui 1970-luvun alkupuolella *lyhytkursien* tuotantoon. Tarkoituksena oli tällöin uusien käytäntöjen läpiajo hallintoon. Lyhytkursseilla pyrittiin välittämään koulutettaville niitä erillistietoja ja -taitoja, joita he valtionhallinnossa tarvitsevat.

Miittisen mukaan koulutussuunnittelun tietoperustana oli tällöin behaviorismi ja assosiaatiopsykologia ja koulutuksen suunnittelun apuvälineenä yksinkertainen opetusteknologinen malli.

Viime vuosikymmenen vaihteessa siirryttiin kokeilemaan ja kehittämään *koulutusohjelmia*, joiden tavoitteena oli koulutuksen ”perusteellistaminen”. Taustana oli idea profesioammateista: käsitys siitä, että hallinnossa tarvitaan ennen muuta vankkaan teoriaan perustuvaa asiantuntemusta, jota voitaisiin välittää pitkäkestoissa koulutusohjelmissä. Koulutussuunnittelun perustaksi nousi kognitiivinen psykologia, jolloin koulutusohjelmien suunnittelussa käytettiin paljon aikaa tietorakenteiden ja mallien muodostamiseen. Aina-kin eräissä sovellutuksissa suunniteltiin opetusmuodotkin ennakolta hyvin tarkkaan.

Miittisen mukaan viime aikoina on suuntauduttu koulutusohjelmista koko työyhteisöä käsittäviin *kehittämishjelmiin*. Eräänä syynä lienee se havainto, että perusteellisenkaan täydennyskoulutusohjelman läpikäyneet henkilöt eivät ole työpaikoillaan saaneet aikaan sellaisia muutoksia kuin koulutusta suunniteltaessa on ajateltu. Kehittämishjelmillä pyritään luomaan yhteyttä teorian ja työkäytännön kehittämisen välille: pyritään koko työyhteisön opimiseen.

Koulutussuunnittelun perusta ei kehittämissuunnitelmissä ehkä ole aina selkeä. Yleisenä pe-

rustana lienee psykologiasta tunnettu toiminnan teoria. Keskeistä on työn kehityksen analysointi. Tavoitteen mukaisesti on tärkeää työyhteisön oppimisen teoria sovellutuksineen.

Edellä on hyvin karkeistaen kuvattu valtion koulutuskeskuksessa tapahtunutta kehittelyä. Se on kiinnostavaa, koska siinä näkyy tietty looginen eteneminen. Samansuuntaista kehitystä on ollut havaittavissa myös korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa, joskin hitaammin. Lyhytkursseista ollaan siirtymässä yhä useammin täydennyskoulutusohjelmiin. Myös työyhteisön kehittämistoiminnan kokeilua on toteutettu mm. kouluyhteisöissä (Hämäläinen-Lonkila 1985). Jokseenkin dokumentoimatta on se moni-ilmeinen kehittelytyö työllisyyskoulutuksessa, jolla on usein ollut didaktista arvoa.

Edellä kuvatut didaktisen kehittelyn mallit koskevat ennen kaikkea ammatillista täydennyskoulutusta. Tuolloin ajatellaan, että työ on täydennyskoulutuksessa olevalle henkilölle hyvin keskeinen elämänareena. Koulutuksen kohteena olevan ihmisen ajatellaan lisäksi — niin luulen — käyttäytyvän koulutustilanteessa rationaalisti.

Suomalaisessa kasvatustieteessäkin on viime vuosina tuotu esiin ns. tulkintatieteellisen paradigman mahdollisuuksia kasvatuksen tutkimuksessa. Täydennyskoulutuksen kannalta on alustavia sovellutuksia esittänyt Kari Niinistö (1984). Kuvittelen, että tulkintatieteellinen lähestymistapa avaa mahdollisuuksia ymmärtää täydennyskoulutuksen eräitä piirteitä — mm. oppimistilanteiden ainutkertaisuus, oppimisen mielekkyys, koulutettavien elämäntilanne — laajemmin kuin teknisrationaaleissa malleissa. Ehkäpä on perusteltua myös väittää, että tulkintatieteellinen näkökulma voi aikaa myöten kokonaan muuttaa käsityksiämme koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta.

Korkea-asteen täydennyskoulutuksen didaktisen kehittämisen kannalta on tärkeää, että koulutusta suunnittelevissa ja toteuttavissa organisaatioissa tunnetaan erilaisten koulutusmallien taustat ja että niitä pystytään vertailemaan. Koulutussuunnittelijan ammattitaitoa on tuntee erilaisia koulutussuunnittelun taustatekijöitä ja pystyä perustelemaan ratkaisut, joihin täydennyskoulutuksen didaktisessa toteutuksessa päädytään.

Voidaanko samoja vaatimuksia asettaa opettajalle, joka useassa tapauksessa ei ole osallistunut perinpohjaisesti koulutustilaisuuden suunnitteluun? Yleensä ei voida. Toistuvien koulutusohjelmien tai yksittäistenkään kehittämishojelmien toteuttamista ei kuiten-

kaan voitane ajatella ilman keskeisten opettajien osallistumista jo suunnitteluun.

On selvää, että vakinaisemmin täydennyskoulutuksessa opettavan opettajan tulee myös tietää jotakin siitä, miten aikuisia tulee opettaa. Luulen, että tavallinen järjevä ihminen saavuttaa tässä tyydyttävän tason, jos hänellä on sisällöllisesti edellytykset jotakin sanoa. Se joka ei menesty näillä markkinoilla, huomaa tilanteen nopeasti.

Korkea-asteen täydennyskoulutuksen myönteisenä puolena on pidettävä sitä, että se on saanut monet opettajat suhtautumaan hie-man vakavammin didaktisiin kysymyksiin. Niin paljon kuin korkeakoulupedagogiikasta onkin puhuttu, on peruskoulutuksessa käytännössä tapahtunut aika vähän. Täydennyskoulutus on tuonut uusia didaktisia virtauksia myös peruskoulutukseen.

4. Koulutettavan näkökulma didaktisiin kysymyksiin

Korkea-asteen täydennyskoulutuksessa kiintoisan mahdollisuuden didaktisen kehittelyn syventämiseen tuo koulutettavien palautteen hyödyntäminen. Usein tässä jäädään kuitenkin hyvin alkeelliselle tasolle. Esimerkiksi kysytään pintapuolisia toivomuksia koulutusaiheista (ns. koulutustarpeiden arviointi) tai ensivaikutelmia koulutustilaisuuden eri osioista (ns. palaute). Seuraavassa joitakin ideoita siitä, miten koulutettavien erilaisuus pitäisi ottaa didaktiikassa huomioon.

a) Täydennyskoulutukseen *hakeudutaan* erilaisista motiiveista käsin. Esimerkiksi avoimeen korkeakouluopetukseen tulee osa (vain) sivistämään itseään, osa opiskelijoista osallistuu tiettyyn kokonaisuuteen täydennyskoulutuksena, joku haluaa suorittaa opintoja tiettyä kelpoisuutta tai tutkintoa varten.

Opiskelumotivaatioon voi vaikuttaa myös se onko koulutus pakollista vai vapaaehtoista. Opettajien virkaehtosopimuksen mukainen koulutus (VESO-koulutus) tarjoaa tässä mielessä hyvän esimerkin motiiviristiriidoista ja motivaatio-ongelmista.

b) Eri ammattiryhmillä on erilaisia *koulutusperinteitä*, jotka ohjaavat niiden odotuksia koulutuksen järjestämisessä. Ainakin väitetään, että toimittaja ei koulutuksessakaan jaksa kuunnella saman henkilön puhetta tuntia kauempaa, valtion virkamies taas jaksaa. Lääkärin välinen konsultaatio työssä ja työn ulkopuolella on aktiivista ja luontevaa, kun taas peruskoulun opettajat eivät oppituntien ulko-

puolella keskustele paljoakaan työskentelymenetelmistään — jollei siitä makseta. Yrittäjäkoulutuksen perinteeseen taas kuuluneen aikaa tyylikkää puitteet: pitkillä kursseilla näyttää yrittäjäkoulutuksessa olevan tärkeää myös erilaiset oheistoiminnot, joilla on kansainvälisiä esikuvia.

Ammattiryhmien koulutusperinteet ovat ainakin Suomessa vähän tutkittu alue. Niiden merkitys tulisi tuntea ainakin siinä suhteessa, että koulutettavia ei aina kuviteltaisi samanlaisiksi massaksi.

c) Koulutettavien *elämänkaaren vaihe* ja *elämäntilanne* vaikuttaa myös didaktisiin menetelyihin. Ammatilliseen täydennyskoulutukseen hakeutuu tavanomaisesti muutaman vuoden työssäolleet, varsin aktiivisia ihmisiä. Tilanne muuttuu, jos koulutettavana ovat esimerkiksi työttömät henkilöt, jolloin paljon aikaa voi mennä heidän itsetuntonsa kohentamiseen.

Kovin ongelmatonta ei myöskään ole pitkään työelämässä olleiden, vähän täydennyskoulutusta saaneiden kouluttaminen. Osovasti on sanottu, että opetuslalla vaikein täydennyskoulutettava on keski-ikäinen miesopettaja: hän, joka on ollut pian parikymmentä vuotta työssä, joka hallitsee koulun ”rutiinin”, jonka kaverit kansakouluaajoilta ovat menestyneet taloudellisesti paremmin kuin hän ja jota vaivaa keski-ikäinen kriisi (myös siksi, että aktiiviset naispuoliset kollegat kehittävät määrätietoisesti itseään). Tällainen opettaja huutelee vakaasti mielipiteitään koulustilaisuudessa, jos niihin ylipäättään tulee.

Vastanottajan näkökulman osalta tiedetään enemmän siitä, että koulutustarpeiden kartoituksessa olisi tärkeää selvittää heidän subjektiivisia odotuksiaan. Usein koulutukseen osallistuneet ovatkin jatkokehittelyssä tärkeitä linkkejä. Myös tunnetaan se, että viime kädessä täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden keskeisiä arvioitsijoita ovat koulutukseen osallistuneet: he määräävät millaiselle koulutukselle on elintilaa.

5. Didaktisen kehittelyn organisatorisista ehdoista

Nykytilanteessa kannattaa esittää myös kysymys, millä ehdoilla vakava didaktinen kehitys on mahdollista. Tilannetta havainnollistakoon seuraava ryhmittely, jossa Schmitzin (1975) artikkelin pohjalta kuvataan täydennyskoulutuksen suunnittelun eri vaihtoehtoja organisatoriselta kannalta:

Eristäytynyt suunnittelu

— kurssit suunnitellaan koulutuskeskuksen ulkopuolella (myös sisällöllisesti), ulkopuolinen suunnittelija kiinnittää opettajat

— koulutuskeskus on vain kurssin toteuttaja, keskus antaa ”nimensä” (esimerkiksi yliopiston nimen) koulutukselle

— suunnittelijan rooli on ”kahvinkeitäjä”

Yhteissuunnittelu

— alustava idea koulutuksesta keskuksen ulkopuolelta, *tilaus*

— koulutuskeskuksen tehtävänä on selvittää ristiriitaiset tarpeet ja odotukset, jotka sovitetaan yhteen (tilaajalla tiettyjä odotuksia, korkeakoulun opettajalla tieteenalasta lähtevät odotukset)

— opettajat varsin irrallisia suunnitteluvaiheissa

— suunnittelija on eri tahojen välinen ”postikonktori”

Koordinoitu suunnittelu (eli yhteen sovittava suunnittelu)

— suunnittelutehtävä ei ole loppuun asti muotoiltu, vaan kehiteltävissä

— koulutuskeskuksen tehtävänä on sisältöjen ja toimintatapojen suunnittelu

— toteuttavat opettajat ovat suunnittelussa mukana alusta asti

— suunnittelija on sisällöllinen asiantuntija, joka ideoi ja kommentoi suunnittelun eri vaiheissa

— didaktisessa toteutuksessa on laadullista eroa suhteessa perusopetukseen.

Schmitzin artikkeli käsittelee korkeakouluisa tapahtuvaa tieteellistä täydennyskoulutusta. Loogista on, että hänen ryhmittelyssään viimeisenä vaiheena on *integroitunut suunnittelu ja toteutus*, jossa täydennyskoulutuksen suunnittelu ja toteutus on liitetty suoraan yliopiston perusyksiköihin eli laitoksiin. Jokainen laitoksen opettaja on silloin täydennyskoulutuksen suunnittelija ja toteuttaja.

Suomessa voitaneen sanoa kesäyliopistojen edustavan varsin tyypillisesti eristäytyneen suunnittelun mallia. Täydennyskoulutuskeskuksilla on edellytyksiä yhteissuunnitteluun ja koordinoituuun suunnitteluun ja tässä on (tai voi olla) niiden didaktinen merkitys. Laadullinen kehittäminen ei ole mahdollista ilman pitkäjänteistä työtä. Tähän olisi korkeakoulujen täydennyskoulutuksessa nyt määrätietoisesti suuntauduttava.

Vakavamman didaktisen kehittelyn yhteydessä voidaan törmätä aikuiskasvatuksen filosofisiin kysymyksiin, joita Aulis Alanen (1985) on kiintoisasti analysoinut. Ristiriita koulutus- ja laadun määrän ja laadun välillä on kysy-

Vanhempainkasvatus — haaste aikuiskasvatukselle

Hämäläinen, Juha 1986. Vanhempainkasvatus — haaste aikuiskasvatukselle. Aikuiskasvatus 6, 1, 20—27. — Artikkelissa tarkastellaan vanhempainkasvatuksen lähtökohtia, tavoitteita ja kehittämistarpeita. Vanhempainkasvatuksen kehittäminen nähdään erityisesti aikuiskasvatuksen alaan kuuluvaksi tehtäväksi. Varsinkin vanhempainkasvatuksen erityisongelmiin paneutuvan aikuisdidaktisen tutkimuksen ajatellaan palvelevan vanhempainkasvatuksen kehittämistä kulttuurin ja yhteiskunnallisen rakentamisen osatekijänä. Lisäksi tarvitaan vanhempainkasvatuksen integroimista yhteiskunnan tiede-, koulutus- ja hallintojärjestelmään.

1. Vanhempainkasvatuksen käsite

Maatalousvaltaisessa, suurperheistä rakentuneessa yhteiskunnassa perhe-elämän kannalta välttämättömät tiedot ja taidot välittyivät luontevasti sukupolvelta toiselle. Modernissa, kaupungistuneessa elämänmuodossa sosiaalisuus on pirstoutunut, minkä seurauksena myös perhe- ja lastenkasvatustietouden välittyminen nuorille vanhemmille ja perhettä perustaville nuorille on häiriytynyt. Jatkuvan kasvatuksen lisäämisen tarve yhteiskunnassa koskee

myös vanhempainkasvatusta.

Länsimaisen oikeuskäsityksen mukaan vanhemmilla on ensisijainen oikeus kasvattaa omia lapsiaan. Tämä periaate itse asiassa on tunnusomainen useimmille ihmisten yhteisöille ja kulttuureille ja on kirjattu myös YK:n ihmisoikeuksien julistuksen 26. artiklaan. Vanhempien kasvatusoikeus merkitsee myös sitä, että vanhemmat ovat ensisijaisesti vastuussa lastensa kehityksestä, terveydestä ja hyvinvoinnista. Mutta toisin kuin joskus halutaan uskoa, se ei merkitse, että vanhemmat ”automaattisesti” osaisivat kasvattaa oikein.

mys, johon jatkuvasti törmätään. Jos tästä näkökulmasta haluaisi vastata otsikon kysymykseen voisi sanoa ainakin tämän: laadulla on tekijänsä.

Lähteet

- Alanen, A. (1985) Tehokas palvelu aikuiskasvattajien ammatti-ideaalina. Teoksessa Manni, E. & Tuomisto, J. (toim.) Humanistin teemojen tuntemassa. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol 196. 134—150.
- Hämäläinen, K. & Lonkila, T. (1985) Koulun sisäisen kehittäminen. Kunnallispaino.
- Koskenniemi, M. (1978) Opetuksen teoriaa kohti. Otava: Helsinki.
- Miettinen, R. (1984) Henkilöstökouluttajan ammatikäytäntö ja sen tiedollinen perusta. Valtion

koulutuskeskus Julkaisusarja B no 31.

- Miettinen, R. (1985) Valtionhallinnon henkilöstökoulutuksen suunta ja koulutussuunnittelun ammatillinen problematiikka. Alustus Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen koulutussuunnittelun kehittämisseminaarissa 16.9. 1985.
- Niinistö, K. (1984) Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B no 23.
- Schmitz, H-D. (1975) Insitutionelle Probleme der wissenschaftlichen Weiterbildung. Teoksessa Schulenberg, W. et al. Transformationsprobleme der Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Westermann: Brannschweig.

Vanhempainkasvatuksessa pyritään opettamaan vanhemmille perheen jäsenenä elämistä ja lastenkasvatusta. Se sisältää vanhemmuuteen ja lastenkasvatukseen liittyvää tietojen jakamista, taitojen harjoittamista ja asennekasvatusta. Vanhempainkasvatusta tulee käsitteellisesti erottaa psykoterapiasta ja avioliittoneuvonnasta, jotka ovat henkilö- ja suhdeorien-

toituneita toimintamuotoja. Vanhempainkasvatusta on pikemmin *tehtäväsuuntautunutta* ja *kognitiivisesti painottunutta*. Sen sisällöllinen painopiste on vanhemmuuteen liittyvien tehtävien hoitamisessa, lastenkasvatustieteen hankkimisessa ja perheen vuorovaikutussuhteiden kehittämisessä. (Taulukko 1) (Lamb & Lamb 1978; Fine 1980)

Taulukko 1. Vanhempainkasvatuksen käsitteen sisällön ja alan hahmottelua. (Soveltaen Lamb & Lamb 1978, 16)

Vanhempainkasvatusta on	Vanhempainkasvatusta ei ole
Lasten kasvatusta ja hoidon opettamista ja harjoittelua	Vanhempien psykoterapiaa
Lapsen normaaliin kehitykseen liittyvien asioiden opiskelua	Avioliittoneuvontaa tai perheen terapiaa
Kommunikointitaitojen opettamista	Ensisijaisesti vanhempien auttamista vapautumaan omasta lapsuudestaan
Toimintaa, joka perustuu oletukseen, jonka mukaan tietyt taidot ovat yhteydessä ”parempaan vanhemmuuteen” ja että nämä taidot voidaan oppia	Paikka, jossa vanhemmat valittavat lapsistaan tai nykyajan kakaroista
Tehtäväsuuntautunutta	Henkilö- ja suhdesuuntautunutta

Jo vanhalla ajalla kirkkoisä *Hieronymus* opetti vanhempia lastenkasvatuksessa. Uuden ajan alusta lähtien pyrkimys vanhempainkasvatukseen voimistui, kun *Luther*, *Comenius*, *Rousseau*, *Pestalozzi*, *Fröbel* ja eräät muut teoreetikot kiinnittivät kasvatusopillisissa kirjoituksissaan huomiota vanhempien edellytyksiin toimia lastensa kasvattajina. Itse vanhempainkasvatusta käsittelee (Parent Education, Elternbildung, L'Education des Parents) on kuitenkin syntynyt vasta tällä vuosisadalla. (ks. Sturk 1976)

Vanhempainkasvatusta voidaan nähdä ”interventiona”, pyrkimyksenä vaikuttaa epäsuorasti lasten persoonallisuuden kehitykseen. Tuella vanhempiä heidän kasvatustehtäväänsä ja edistämällä perheen vuorovaikutussuhteiden kehittämistä vanhempainkasvatusta luo suotuisaa kasvupohjaa lasten kasvuun ja kehitykselle. Useimmissa vanhempainkasvatustieteellisissä ensisijaisena tavoitteena ja toiminnan kriteerinä pidetään lapsen terveyttä ja tasapainoista kehitystä (ks. Fine 1980; Lamb & Lamb 1978; Bronfenbrenner 1976; Dokecki & Morony 1983).

2. Vanhempainkasvatusta tavoitteet

2.1. Perhekohtaiset tavoitteet

Vanhempainkasvatusta on viime kädessä kysymys koko perheen hyvinvoinnin edistämisestä ja perheenjäsenten välisten tunne- ja kommunikaatiosuhteiden kehittämisestä. Tähän tavoitteeseen pyritään välittämällä vanhemmille perhe- ja lastenkasvatustietoutta. Vanhempainkasvatusta ”peruskaavan” (Bäuerle 1976) mukaan uusi tieto synnyttää vanhemmissa uutta tietoisuutta, mikä puolestaan saa aikaan muutosta vanhempien käyttäytymisessä ja perheen elämäntavassa. ”Uusi tietoisuus” tarkoittaa syventynyttä näkemystä itsestä, lapsesta tai lapsista, kasvatustehtävästä, puolisoista ja perheestä, yhteistyöstä toisten kasvattajien (opettajat, lastentarhanopettajat, kerho-ohjaajat) kanssa sekä niistä ehdoista ja olosuhteista, joissa perhe toimii ja lapset kasvavat.

Vanhempainkasvatukselle voidaan asettaa useita perhekohtaisia tavoitteita, kuten vanhempien kasvatus- ja perhetietoisuuden syventäminen, vanhempien kasvatustasojen muuttaminen, vanhempien kasvattajana tunteen epävarmuuden vähentäminen ja vanhempien ja lasten välisen vuorovaikutuksen kehittäminen pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti. Kasvatus- ja perhetietoisuuden syveneminen merkitsee lisääntyvää arvostelukykyä ja uudenlaista asennoitumista kasvattajana ja perheen jäsenenä. Perheen vuorovaikutussuhteiden kehittäminen ilmenee muun muassa vanhempien kasvatustyön pedagogisen tason kohoamisena, mikä edelleen heijastuu lasten kehitykseen ja käyttäytymiseen. Siten vanhempainkasvatuksen tavoitteet kytkeytyvät *perhe-elämän kokonaisuuteen*.

Modernissa yhteiskunnassa vanhempien kasvatustehtävään sisältyy yhä enenevässä määrin kasvuvirikkeiden koordinoitua ja kontrolloitua: erilaisten kasvuvirikkeiden yhteensovittamista ja karsimista lapsen tasapainoisen kehityksen turvaamiseksi ja lapsen suojelemista haitallisilta vaikutteilta. Jakku-Sihvosen (1982) mukaan juuri koordinoitua ja kontrolloitua menestyksellisen hoito edellyttää vanhemmilta kasvatusta koskevaa tietämystä, selkeää ja johdonmukaista kasvatustajatteluja sekä kykyä arvioida ja analysoida erilaisten kasvuvirikkeiden vaikutuksia lapseen.

Pelkistetysti voidaan sanoa, että vanhempainkasvatuksen tavoitteena on vastata vanhempien tuen tarpeeseen lastenkasvatustehtävän hoitamisessa. Varsinkin sukulaisistaan kaukana asuvat nuoret vanhemmat saattavat kokea itsensä hyvin epävarmoiksi ja alemmuudentuntoisiksi kasvattajiksi. Vanhempien epävarmuus, sopimattomat kasvatuskäytänteet ja kyvyttömyys kohdata lapsen tarpeita heijastuvat perheen vuorovaikutussuhteisiin ja lapsen persoonallisuuden kehitykseen. Vanhempainkasvatusta ei kuitenkaan tulisi nähdä yksinomaan ennaltaehkäisevänä erityispedagogisena toimintana, vaan pikemmin kaikkia vanhempia ja perheitä palvelevana aikuiskasvatuksen alana. Siitä voivat rikastua ja hyötyä myös ne vanhemmat, joilla ei ole erityisiä ongelmia lastenkasvatuksessa ja jotka eivät välttämättä koe itseään epävarmoiksi kasvattajina.

2.2. Vanhempainkasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä

Tarkastellessaan perheessä tapahtuvaa kasvatusta Kosmale (1976) huomauttaa, että kas-

vatus — tai tarkemmin sanottuna sosialisointiprosessi — ei ala koulussa, eikä edes esikoulussa tai lastentarhassa, vaan kasvatusta alkaa lapsen ensimmäisinä elinkuukausina perheessä. Lapsen varhaisessa kasvatuksessa tapahtuvat virheet ja laiminlyönnit ovat korjaamattomia: ne ovat usein syynä myöhemmin ilmeneville käyttäytymishäiriöille, integraatio-ongelmille ja erilaisille vaurioille yksilön persoonallisuudessa. Siksi yhteiskunnassa ei ole sellaista instituutiota, joka kykenisi korvaamaan perheen alkuperäisessä sosiaaliammattitehtävässä. (Kosmale 1976, 38—39).

Monet yhteiskunnan sosiaaliset ongelmat, kuten rikollisuus, päihteiden väärinkäyttö ja mielenterveysongelmat, kytkeytyvät perheen ongelmiin. Vanhempainkasvatusta voidaan nähdä *yhteiskunnan pyrkimyksenä puolustautua* ja eliminoida näiden ongelmien syntymistä. Esimerkiksi Suomen uudessa sosiaalilainsäädännössä (Laki 1983a; Laki 1983b), jossa painotetaan lapsen huoltajan velvollisuutta turvata lapsen tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi, korostetaan myös huoltajan oikeutta saada yhteiskunnalta tukea lastenkasvatustehtävässään. Tässä mielessä formaalinen vanhempainkasvatusta voidaan ymmärtää *osaksi yhteiskunnan harjoittamaa perhepolitiikkaa* — samalla kun sillä on preventiivinen tehtävä yhteiskunnassa: sosiaalisten ongelmien ehkäiseminen.

3. Perhe- ja lastenkasvatustietouden välittyminen vanhemmille

3.1. Epävirallinen sosiaalinen verkosto tietouden välittäjänä

Epävirallinen sosiaalinen verkosto — ystävät, naapurit ja sukulaiset — vaikuttaa vanhempien rooliin lähinnä kolmella tavalla: antamalla emotionaalista ja materiaalista tukea, kontrolloimalla vanhempien kasvatustapoja ja menettelyjä ja tarjoamalla käyttökelpoisia roolimalleja ja esimerkkejä vanhempina toimimisesta. Epävirallisen sosiaalisen verkoston kautta välittyy perhe- ja lastenkasvatustietoutta vanhemmille usein hyvinkin tehokkaasti. Kiinteän ja usein toistuvan vuorovaikutuksen ystäviin ja naapureihin on todettu vähentävän lapsuuden kodista saatujen mallien käyttöä vanhemman roolissa. Lisäksi sen on todettu edistävän kyvykkyyden kokemista vanhempina ja lisäävän vanhempien herkkyyttä havaita lapsen tarpeita. (Cohran & Bassard 1979)

Sosiaalisissa suhteissa esiintyvät puutokset lisäävät nuorten äitien kohdalla yhteiskunnan

tarjoamien palveluiden käyttöä (Strandén 1982). Yhteiskunnan viralliset tukimuodot eivät kuitenkaan välttämättä kykene korvaamaan puutosta, mikä syntyy yhteyden katkaisemisesta epäviralliseen sosiaaliseen verkostoon. Pelkän kasvatustiedon ilman ystävien antamaa tukea on arveltu jopa heikentävän vanhempien itseluottamusta ja itsearvostusta kasvattajana (Cohran & Bassard 1979). Epävirallisen sosiaalisen verkoston antamaan ”vanhempainkasvatukseen” saattaa liittyä sellaisia laadullisia aspekteja, joita virallisessa vanhempainkasvatuksessa ei koskaan ole mahdollista saavuttaa.

Laajassa amerikkalaisessa (1458 tapauksen) kartoituksessa todettiin alle 36 kk:n ikäisten lasten äitien saavan epävirallisen sosiaalisen verkoston kautta tietoa erityisesti perhe-elämän ongelmista ja lastenkasvatuksesta, varsinkin lapsen elinympäristön järjestelyjä koskevista asioista. Sen sijaan lapsen kehitystä koskeissa asioissa lääkärit ja terveydenhoitajat sekä kirjallisuus olivat useimmille äideille merkittävämpi tietolähde kuin ystävät. (Sparling & Lowman 1983)

3.2. Puoliviralliset tiedonvälityskanavat

Puolivirallisina vanhempainkasvatuksen muotoina voidaan pitää vanhemmuutta ja lastenkasvatusta tarkastelevaa kirjallisuutta ja aikakauslehdistöä, vanhemmille tarkoitettuja leirejä, kurseja ja seminaareja, joukkotiedotusvälineiden vanhempainkasvatusohjelmia ja videotekniikan mahdollistamaa tarjontaa vanhemmille. Puolivirallisen vanhempainkasvatuksen tarjonta on viime vuosina Suomessakin voimakkaasti lisääntynyt.

Schafferin (1979) mukaan vanhempien tiedontarpeita tyydyttämään on viime aikoina kehittynyt todellinen teollisuudenhaara. Sekä vanhempainkasvatuskirjallisuutta että vanhemmille tarkoitettuja seminaareja perustuvat usein popularisoituun tutkimustietoon ja sen pohjalta kehiteltyihin vanhempainkasvatustieteisiin. Varsinkin Yhdysvalloissa on syntynyt tällä vuosisadalla lukuisia vanhempainkasvatuksen suuntauksia, jotka yleensä pohjautuvat johonkin persoonallisuusteoriaan tai sen sovellutukseen (ks. Fine 1980; Lamb & Lamb 1978).

Suomessa puolivirallista vanhempainkasvatustoimintaa toteuttavia organisaatioita ovat kirkko ja seurakunnat, Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Lastensuojelun keskusliitto ja eräät muut järjestöt sekä muutamia yksittäisiä yhdistyksiä. Julkaisutoimintansa lisäksi nämä organisaatiot järjestävät vanhemmille leirejä ja seminaareja, joiden aiheina ovat vanhem-

muus, perhe-elämä ja lastenkasvatus.

Puolivirallisen vanhempainkasvatuksen ilmeinen menestys ja elinvoimaisuus perustuu kaiketi siihen ”markkinarakoon”, mikä syntyy vanhempien epävarmuudesta ja tarpeesta saada tietoa lastenkasvatuksesta ja perheen vuorovaikutussuhteiden hoitamisesta. Kirjallisuus, lehdet, filmit ja seminaarit voidaan nähdä yrityksenä vastata yhteiskunnassa vallitsevaan perhe- ja lastenkasvatustietouden — käyttäkäsemme kaupallista ilmaisu — kysyntään. Puolivirallinen vanhempainkasvatus saattaa tarjota merkittävää apua ja tukea sitä tarvitseville vanhemmille, vaikka siihen usein liittyvät kaupalliset intressit saattavatkin heikentää esitettyjen tietojen tieteellistä pätevyyttä ja johtaa liialliseen popularisointiin.

3.3. Yhteiskunnan virallinen vanhempainkasvatus

Yhteiskunnan virallinen vanhempainkasvatus liittyy kiinteästi yhteiskuntapolitiikan, erityisesti perhepolitiikan arvioihin ja tavoitteisiin. Suomalaisessa yhteiskunnassa virallisesta vanhempainkasvatuksesta vastaavia instituutioita ovat lähinnä terveyskeskusten neuvolat, koulut ja päiväkodit. Tosin vanhempien ohjaaminen ja neuvonta on opettajan ja lastentarhanopettajan toimenkuvassa melko uusi asia, mikä vaikeuttaa vanhempainkasvatuksen antamista kouluissa ja päiväkodeissa (ks. Tasinen & Tirkkonen 1984).

Suomalaisen terveydenhuollon kehittämisessä yhtenä keskeisenä tavoitteena on perhekeskeisten työmuotojen kehittäminen. Pyrkimys perhekeskeisiin työmuotoihin on erityisen tyypillistä neuvolatyölle, jossa perhekeskeisyyden puuttuminen on aikaisemmin koettu suurena ongelmana. Nykyisen järjestelmän kehittämistä koko perheen terveysneuvontaan keskittyväksi perheneuvolajärjestelmäksi, jossa neuvonta laajenee koskemaan myös kasvatusta, lastenhoitoa ja koko perheen hyvinvointia, on esitetty ja suunniteltu (ks. Taulukko 2).

Taulukossa 2 esitettyjen lyhyen aikavälin tavoitteiden saavuttaminen luo edellytykset pitkän aikavälin tavoitteiden saavuttamiselle. Perhekohtainen neuvolatyökin pyrkii viime kädessä turvaamaan lapsen terveen ja tasapainoisen kehityksen. Samaan tavoitteeseen pyrkivät myös perheneuvolat (entiset kasvatusneuvolat), joiden tehtävänä on ”tukea ja edistää lasten ja perheiden myönteistä kehitystä järjestämällä ohjausta, neuvontaa ja muuta asiantuntija-apua ihmissuhteisiin, perhe-elämään ja lasten kasvatukseen liittyvissä kysy-

Taulukko 2. Perhekohtaisen neuvolatyön tavoitteet. (Soveltaen Nupponen 19785, 527; Rimpelä 1976, 280)

	Lyhyen aikavälin tavoitteet	Pitkän aikavälin tavoitteet
TERVEYS	Äidin ja lapsen terveys raskausaikana ja synnytyksessä Terveyttä tukevat elintavat perheessä	Perheen terveystottumukset ja perheenjäsenten terveys Lapsen terveyskasvatus kodissa
HYVINVOINTI	Perheenjäsenten psyykinen hyvinvointi ja mielenterveys Puolisoiden keskinäinen suhde hyvä ja hoidettu Taito käyttää yhteiskunnan tarjoamia palveluita hyvinvoinnin edistämiseksi	Äidin ja isän myönteinen asenne vanhemmuuteen, lapseen ja perhe-elämään Halu täydentää lapsen hoitoa ja kasvatusta koskevaa tietoa Perheen hyvinvointi
KEHITYS	Sopeutuminen äitiyteen, isyyteen ja vanhemmuuteen Tiedolliset ja asenteelliset valmiudet tukea lapsen kehitystä	Suotuisa perheilmaisto lapsen kehitykselle Lapsen terve ja tasapainoinen kehitys

myksissä sekä tutkimusta ja hoitoa lasten kasvatukseen ja perhe-elämään liittyvissä ongelmissa" (Asetus 1983).

Lastensuojelulain (683/83) mukaan "kunnan on sosiaali- ja terveydenhuoltoa, koulutointa sekä muita lapsille, nuorille ja lapsiperheille tarkoitettuja palveluja kehittäessään pidettävä huolta myös siitä, että näiden palvelujen avulla tuetaan huoltajia lasten kasvatuksessa ja kyetään saamaan selville, lasten, nuorten ja lapsiperheiden erityisen tuen tarve". Edelleen lastensuojelulaki sanoo, että "sosiaalilautakunnan ja muiden kunnan viranomaisien on seurattava ja kehitettävä epäkohtia ja ehkäistävä niiden syntymistä". Myös uusien koululakien (Laki 1983c; Laki 1983d) mukaan koulun "on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä". Näiden säästösten toteutuminen edellyttää vanhempia tukevan formaalisen neuvontajärjestelmän kehittämistä yhteiskunnassa. Lapsen opettaja on yksi luonnollinen neuvonantaja tukea tarvitseville vanhemmille.

Yhtenä uutena formaalisen vanhempainkasvatuksen muotona mainittakoon vielä *avoin päiväkot*, joita Suomessa on kokeiluun otettiin toimintu muutaman vuoden ajan yli kymmenellä paikkakunnalla. Sosiaalihuollituksen (1983) määritelmän mukaan avoin päiväkoti on asuinalueen lapsiperheiden kohtaamispaik-

ka ja kontaktikeskus, jonka tehtävänä on luoda kontakteja asuinalueen lapsiperheiden ja muiden asukkaiden välille, aktivoida vanhempia omaan toimintaan, antaa vanhemmille kasvatusneuvontaa ja välittää tietoa kunnan sosiaalipalveluista. Avoimen päiväkodin toiminnassa yhdistyvät virallinen, puolivirallinen ja epävirallinen vanhempainkasvatus: kasvatusneuvontaa toteutetaan kahdenkeskisissä ja ryhmäkeskusteluissa, minkä lisäksi toimintaan osallistuvat vanhemmat ovat toimintatilanteissa vuorovaikutuksessa keskenään saaden toisiltaan virikkeitä omaan kasvatustyöhönsä.

4. Vanhempainkasvatuksen kehittäminen

4.1. Kehittämistarpeet

Vanhempainkasvatus ei ole valmis teoreettinen rakennelma tiettyine vastaavuuksineen yhteiskunnan kasvatuserjestelmässä. Pikemmin vanhempainkasvatukselle on tunnusomaista hajanaisuus, satunnaisuus ja teorian löyhyys. Nämä puutteet ovat samalla haaste vanhempainkasvatuksen kehittämiseksi. Kehittämistyön pontimena on viimekädessä modernin perheen "rakenteellinen kasvatuspuutos" (Kosmale 1976), minkä seurauksena sosialisatio ja lasten persoonallisuuden kehitys häiriin-

tyvät.

Vanhempainkasvatuksen kehittämisessä olisi otettava huomioon ainakin seuraavat *kehittämistarpeet*:

1. Vanhempainkasvatus tarvitsee *selkeän kasvatustilafilosofisen perustan*, mikä edellyttää sen lähtökohtana olevien arvojen selkiyttämistä. Ilman aksiologista viitekehystä vanhempainkasvatus ja sen kehittäminen ajautuvat helposti tekniseen näpertelyyn ja päämäärättömään kokeiluun.
2. Vanhempainkasvatus tarvitsee *aikuisdidaktiikkaan pohjautuvan opetusopin*, jossa vanhempainkasvatuksen erityispiirteet otetaan huomioon. Keskeisinä opetusmenetelmällisinä periaatteina vanhempainkasvatuksen didaktiikassa mainittakoon ongelmanakeskeisyys, käytännöllisyys ja oppimisprosessin yhdistäminen vanhempien omaan elämäntilanteeseen. Näiden periaatteiden toteutuminen merkitsee avoimen opetus suunnitelman käyttöä ja vanhempien osallistumista opetuksen suunnitteluun. (ks. Strunk 1976)
3. Formaalin vanhempainkasvatusjärjestelmä tarvitsee *pätevän, hyvin koulutun opetus- ja hallintohenkilöstön* kyetäkseen välittämään vanhemmille perhe- ja lastenkasvatustietoutta tehokkaasti ja relevantilla tavalla. Tämän toteutumiseksi tarvitaan luonnollisesti myös päteviä kouluttajia ja korkeatasoisia koulutusmateriaalia. Vanhempien neuvonnasta ja ohjauksesta vastaavat työntekijät tarvitsevat tiedollisten valmiuksien lisäksi myös opetustaidollisia valmiuksia vanhempien kohtaamiseen, mikä on otettava huomioon myös heidän koulutuksessaan.

Vanhempainkasvatuksen kehittäminen tulisi kyetä niveltämään muuhun kasvatustietoutteen kehittämistyöhön. Tässä niveltämisessä on periaatteessa useita erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja.

Vanhempainkasvatuksen sisältöjä koskevan suunnittelun lähtökohdaksi on ehdotettu ”sellaisen kasvatusta koskevan tietämyksen opettamista vanhemmille, josta he hyötyisivät halutessaan kehittää itseään kasvattajina, ei vain omaksumalla tietoja, jotka ovat välttämättömiä kasvattajille, vaan myös pyrkiessään lisäämään omaa itsetiedostustaan” (Jakku-Sihvonen 1982, 217). Tällaisen vanhempainkasvatuksen tulisi rakentua jäsentyneen ja teoreettisesti pätevän tiedon varaan, mikä edellyttää määrätietoista didaktista kokeilu- ja kehittämistyötä vanhempainkasvatuksen erityisongelmien parissa. Vanhempainkasvatuksen didak-

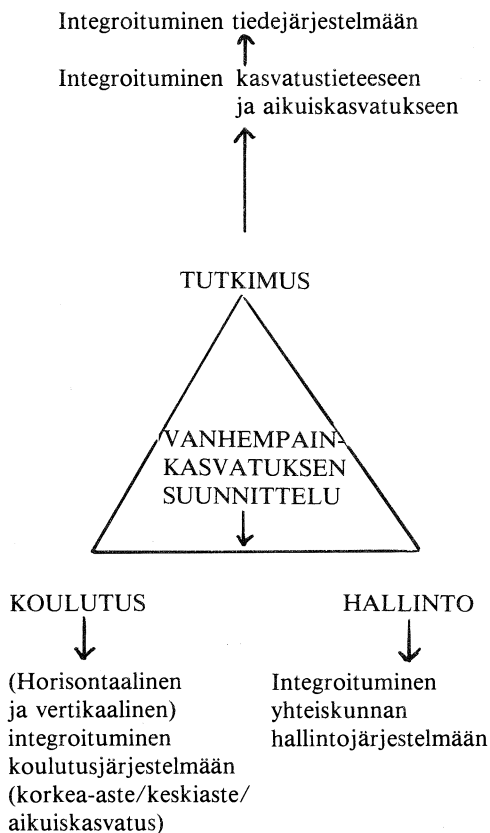
tinen kehittäminen luonnollisesti edeltää sen laajamittaista organisointia yhteiskunnassa. (Jakku-Sihvonen 1982)

Strunk (1976) painottaa vanhempainkasvatuksen kytkeästä yhdyskuntatyöhön, mikä merkitsee yhteistyötä sosiaalityöntekijöiden, kunnan eri hallintokuntien, järjestöjen ja vapaaehtoistyöntekijöiden kanssa. Vanhempainkasvatuksen kehittämisessä tarvitaan eri tahojen yhteistyötä. Kuitenkin on Bäuerlen (1976) tavoin huomautettava, että vanhempainkasvatus ei kykene vähentämään modernin pienperheen vieraantumista rakenteellisesti epävaakaassa nyky-yhteiskunnassa eikä se voi ratkaista ahdistavaa asuntotilannetta, epäinhimillistä rakennuskulttuuria, tarvittavien sosiaalisten palvelujen puuttumista eikä mitään muitakaan yhteiskuntajärjestelmän synnyttämiä elinolosuhteita, jotka merkittävästi vaikuttavat perheiden elämään ja vanhempien kasvatustoimintaan. Vanhempainkasvatus lähinnä auttaa isiä ja äitejä toimimaan kasvattajan vastuullisessa tehtävässä niissä olosuhteissa, joissa he kulloinkin elävät.

Suomen aikuiskasvatusjärjestelmän uudistamissuunnitelmissa ei olla juuri lainkaan kiinnitetty huomiota aikuisille suunnatun perhekasvatuksen tarpeeseen. Esimerkiksi valtioneuvoston vuonna 1978 tekemässä aikuiskasvatuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteita koskevassa päätöksessä puhutaan kansalaisten oikeudesta ja mahdollisuudesta hankkia, täydentää ja uudistaa työ-, yhteiskunta- ja kulttuurielämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, mutta ei mainita tietoja ja taitoja, joita ihmiset tarvitsevat perhe-elämässä ja lastenkasvatuksessa. Yhtenä vanhempainkasvatuksen kehittämisen perusteita koskevana kysymyksenä onkin se, onko ylipäätään mielekästä integroida vanhempainkasvatusta viralliseen aikuiskasvatusjärjestelmään. Nimenomaan tämän järjestelmän ulkopuolella on lukuisia kanavia ja tietolähteitä, jotka välittävät perhe- ja lastenkasvatustietoutta aikuisille.

4.2. Tutkimus ja koulutus vanhempainkasvatuksen kehittämisessä

Tutkimus ja koulutus ovat avainkäsitteitä kaikessa modernissa kehittämistoiminnassa, myös vanhempainkasvatuksen kehittämisessä. Tutkimus ja koulutus palvelevat pätevän neuvonta- ja opetushenkilökunnan tarvetta; ne luovat edellytykset käytäntöä tukevan vanhempainkasvatuksen teorian kehittämiselle; ne tukevat vanhempainkasvatukseen liittyviä hallinnollisia ratkaisuja.



Kuvio 1. Tutkimus, koulutus ja hallinto vanhempainkasvatuksen kehittämisessä.

Kuviossa 1 on esitetty konstruktio siitä, millä tavoin tutkimus, koulutus ja hallinto kytkeytyvät vanhempainkasvatuksen kehittämiseen yhteiskunnallisena instituutiona.

Tutkimus, koulutus ja hallinto luovat edellytyksiä vanhempainkasvatuksen muodolliselle ja sisällölliselle kehittämiselle yhtenä yhteiskunnan instituutiona. Samalla ne ovat keskeisiä kehittämistyön kohteita. Vanhempainkasvatuksen integroiminen yhteiskunnan tiede-, koulutus- ja hallintojärjestelmään vahvistaa sen asemaa kulttuurin ja yhteiskunnallisen rakentamistyön osatekijänä. Sellaisena se voi merkittävällä tavalla palvella perheitä, vanhempia ja lapsia sekä lopulta koko yhteiskuntaa.

Vanhemmuus ja perhe ovat monen eri tietealan tutkimuskohteena. Psykologinen, kehityopsykologinen, sosiologinen, antropologinen, lääketieteellinen, hoitotieteellinen, väestötieteellinen, yhteiskuntapoliittinen ja filosofinen perhetutkimus palvelevat kukin omalla sarallaan ja omalla tavallaan vanhempainkasvatuksen teorian ja käytännön kehittämistä. Itse vanhempainkasvatuksen teorian muodostaminen ja vanhempainkasvatuskäytännön ja sen edellytysten, koulutuksen ja hallinnon, kehittäminen ovat kuitenkin lähinnä **kasvatustieteen** ja siinä **aikuiskasvatuksen** alaan kuuluva tehtävä.

Vanhempainkasvatusta voidaan tarkastella yhteiskunnallisena, poliittisena ja juridisena ongelmana, kuten kaikkea yhteiskunnassa tapahtuvaa kasvatusta. Tällöin yhteiskuntapoliittinen ja sosiologinen tutkimus voivat palvelaa kehittämistyötä. Vanhempainkasvatuksen ensisijainen kehittämistarve lienee kuitenkin **didaktiikan** alueella, opeutusmenetelmien kehittämisessä (mm. Bäuerle 1976; Strunk 1976). Se merkitsee erityistä haastetta aikuisdidaktiselle tutkimukselle.

Formaalista vanhempainkasvatusta toteuttavat työntekijäryhmät tarvitsevat vankan peruskoulutuksen lisäksi myös jatkuvaa työnohjausta ja säännöllistä täydennyskoulutusta vanhempien kanssa tehtävään työhön. Tiedollisten valmiuksien ohella opetustaidollisilla valmiuksilla on keskeinen asema tässä koulutuksessa. Vanhempien kohtaamisessa ja opettamisessa tarvittavat taidot saattavat poiketa suuresti niistä opetuskäytänteistä, joita esimerkiksi lastentarhanopettajat, luokanopettajat tai terveydenhoitajat omaksuvat ammatillisen peruskoulutuksensa aikana lasten parissa tehtävää kasvatustyötä varten. Niinpä päiväkotien antamaa lastenkasvatusneuvontaa koskevassa tutkimuksessa (Taskinen & Tirkknen 1984) todettiin sen onnistumisen keskeisiksi edellytyksiksi lisäkoulutus, lisähenkilöstö, uudet työaikajärjestelyt ja konsultaatio. Yleisesti ottaen vanhempien kokemukset ja arviot päiväkodin lastenkasvatusneuvonnasta olivat myönteisiä.

Vanhempainkasvatus on aikuiskasvatusta. Sen didaktinen kehittäminen nojaa moderniin aikuisdidaktiikkaan. Vanhempainkasvatuksen erityispiirteet huomioon ottava aikuisdidaktinen tutkimus on edellytys sille, että vanhempainkasvatuksesta huolehtivien työntekijäryhmien koulutuksessa voidaan relevantisti kehittää vanhempien kohtaamisessa tarvittavia opetustaidollisia valmiuksia.

Lähteet

- Asetus 1983. Sosiaalihuoltoasetus. A 607/83.
- Bronfenbrenner, U. 1976. Is early intervention effective? Facts and principles of early intervention: a summary. Teoksessa A.M. Clarke & A.D. Clarke (Eds.) Early experience: myth and evidence. London: Open Books.
- Bäuerle, W. 1976. Die Aufgabe der Elternbildungsarbeit. Teoksessa L. Kerstiens (Hrsg.) Elternbildung, 87—99. Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cohran, M. & Bassard, J. 1979. Child development and personal social networks. Child Development 48, 601—616.
- Dokecki, P.R. & Moroney, R.M. 1983. To strengthen all families: a human development and community value framework, 40—64. Teoksessa R. Haskins & D. Adams (Eds.) Parent education and public policy. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Fine, M.J. 1980. The parent education movement: an introduction. Teoksessa M.J. Fine (Ed.) Handbook on parent education. 3—26. New York: Academic Press.
- Jakku-Sihvonen, R. 1982. Lastenkasvatustehtävä vanhempain opiskeluhaluukkuuden pontimina. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 99.
- Kosmale, A. 1976. Familie und Erziehung. Teoksessa L. Kerstiens (Hrsg.) Elternbildung, 38—42. Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Laki 1983a. Laki lapsen huollosta ja tapaamisoi-
keudesta. L 361/83.
- Laki 1983b. Lastensuojelulaki. L 683/83.
- Laki 1983c. Lukiolaki. L 477/83.
- Laki 1983d. Peruskoululaki. L 476/83.
- Lamb, J. & Lamb, W. 1978. Parent education and elementary counseling. New York: Human Sciences Press.
- Nupponen, R. 1975. Perhe neuvolatyön kohteena raskauden aikana. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti, 12, 521—527.
- Rimpelä, U. 1976. Äitiyshuollon tavoitteet ja tehtävät. Suomen lääkärilehti, 31, 279—284.
- Schaffer, R. 1979. Äitiys. Jyväskylä: Gummerus.
- Sosiaalihuolto 1983. Teematiedote 4/83.
- Sparling, J. & Lowman, P. 1983. Parent information needs as revealed through interests, problems, attitudes and preferences. Teoksessa R. Haskins & D. Adams (Eds.) Parent education and public policy, 304—323. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Strandén, P. 1982. Nuori lapsiperhe. Tutkimus nuorten perheiden elämäntilanteesta ja toimintaedellytyksistä. Mannerheimin Lastensuojeluliiton lapsiraportti A 38. Helsinki.
- Strunk, G. 1976. Erziehung in einer Gesellschaft des Übergangs / Elternbildung im Rahmen eines situationsorientierten didaktischen Ansatzes der Erwachsenenbildung. Teoksessa L. Kerstiens (Hrsg.) Elternbildung, 7—23 / 100—122. Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Taskinen, S. & Tirkkonen, A. 1984. Perhekasvatusten kehittäminen päiväkotien ja kasvatustieteiden yhteistyönä. Sosiaalihuolto julkaisuja 8/1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kirjoittajat

- Manu Altonen*, dipl.ins., STK:n koulutuspäällikkö
Anja Hatva, tait.kand., Työterveyslaitoksen av-taiteilija
Juha Hämäläinen, kasv. maist., Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen vs. lehtori
Jari-Pekka Jyrkänne, valt. maist., SAK:n koulutussihteeri
Pekka Kalli, yht. kand., Oriveden Opiston opettaja
Antti Kauppi, kasv. maist., Helsingin yliopiston kasvatustieteen vs. lehtori
Eero Kurri, yht. lis., Valtion opintokeskuksen johtaja
Liekki Lehtisalo, fil. maist., opetusministeriön suunnittelupäällikkö
Eero Pantzar, kasv. tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen assistentti
Dusan M. Savičević, Belgradin yliopiston aikuiskasvatuksen professori
Jorma Taskinen, fil. kand., Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen vt. johtaja
Jukka Tuomisto, fil. lis., Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen vs. apulaisprofessori
Juha Varila, kasv. lis., Helsingin yliopiston kasvatustieteen assistentti
Tapio Varmola, fil. lis., Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Seinäjoen toimipaikan koulutuspäällikkö
Pentti Yrjölä, yht. kand., Kansanvalistusseuran pedagoginen johtaja

Anja Hatva

Opetuskuvan tehtävät ja suunnittelu

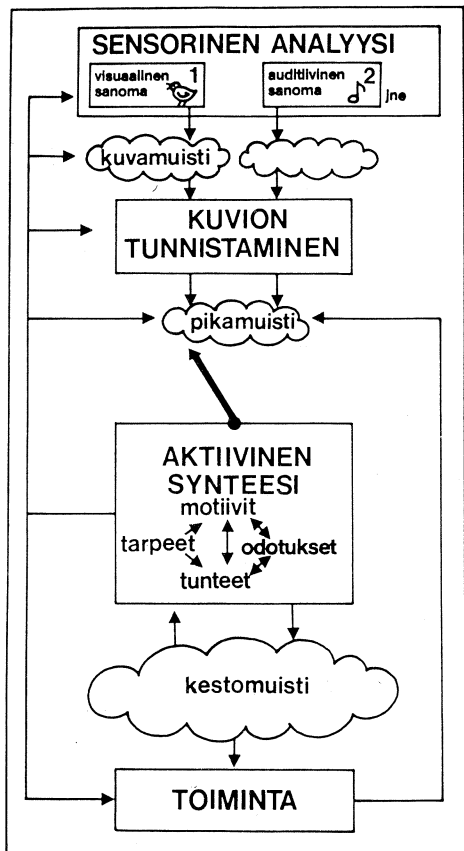
Hatva, Anja 1986. Opetuskuvan tehtävät ja suunnittelu. Aikuiskasvatus 6, 1, 28–33. — Visualisointi on tärkeä opetuksen osatekijä. Heikko kuvatoteutus voi haitata oppimista. Artikkelissa tarkastellaan opetuskuva tehtäviä ja vaatimuksia oppimisen eri tasoilla ja eri muistityypeissä. Artikkelissa esitellään myös vaihtoehtoja joilla opetuksen edetessä voi kuvaa käyttää hyödykseen.

Opetuskuvalla on ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmän eri vaiheissa tehtäviä, jotka saavat vaatimuksiltaan olla keskenään ristiriitaisia. Siksi esim. luennoitsijan olisi tarkkaan mietittävä, **mihin** tarkoitukseen hän aikoo kuvaa käyttää. Loistavasti toteutettu kuva voi muuttua oppimisen haitaksi, mikäli kuva ja sana eivät tue toisiaan. Seuraavassa tarkastelen aikuisen opiskelijan tiedonkäsittelyn vaiheita kuvaa tulkittaessa ja vertaan niitä oppimisen tasoihin.

Esittämäni näkemykset saattavat vaikuttaa liian rohkeilta johtopäätöksiltä. Ne tulisikin ymmärtää jonkinlaisina hypoteeseina alueelta, jolta on olemassa hyvin vähän soveltavaa tutkimusta: taiteilijan kysymyksiä psykologeille ja didaktikoille.

Millainen sitten hyvän opetuskuva pitäisi olla ja miten se voisi vaikuttaa oppimisprosessin tukena?

Käsitykseni ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmästä pohjaa lähinnä Lindsay-Normanin kirjaan Human Information Processing. Olen muotoillut mallia mm. lisäämällä takaisinkytkentöjä aktiivisen synteessin vaikutuksista kaikille tiedonkäsittelyn tasoille ja lisäämällä tarpeiden, motiivien, emootioiden ja odotusten vaikutuksen aktiiviseen synteesiin. Samoin olen lisännyt toiminnan tason Lindsay-Normanin malliin.



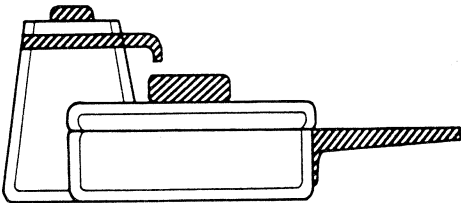
Kuva 1. Ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmä

Opetuskuvan tehtävät ja niitä vastaavat vaatimukset

Sensorisen analyysin vaiheessa kuva vain synnyttää näköhavainnon. Tähän riittää jonkinlainen valoisuus- tai värikontrasti. Jos kontrasti muodostaa riittävän kiinnostavan sisällön, se saattaa pysähdyttää katseen. Kognitiivisten toimintojen osuus näkyy kuitenkin jo tässä vaiheessa: silmän linssi tarkentaa kuvaa siihen, mikä on mielenkiintoista.

Kuvamuisti taltioi hetkeksi verkkokalvolle projisoituneen kuvan, joka eliminoi kilpailevat katselukohteet, mikäli sen on katselijan kannalta kiinnostava.

Nyt käynnistyy havaintosykli, jossa *kuvion tunnistamisen* kautta pyritään analysoimaan kuvan sisältöä. Ensinnäkin on siis selvitettävä, mikä kuvio on. Tämä analyysi on osittain ”automaattista”, osittain odotuksiin pohjaavaa tulkintaa. Tietoa analysoidaan kontrastin, viivojen ominaisuuksien ja suuntien, värien ja tilavaikutelmien mukaan. Tällöin kavalta vaaditaan vähintäänkin, että kuvio erottuu selvästi taustastaan, on riittävän suuri, luo oikean tilavaikutelman ja on sommiteltu niin, että se ohjaa silmää ja ajatusta toivottuun suuntaan. Kuvan tehtävät tiedonkäsittelyn tässä vaiheessa ovat siis havaintosyklin käynnistäminen, ”fyysinen” orientoiminen ja silmän ja ajatuksen ohjaaminen (esim. pedagogisen värinkäytön avulla).



/// puuta (painotekniikasta johtuen rasterointi edustaa väriä)

Kuva 2. Esimerkki pedagogisesta värinkäytöstä

Aikuisen oppiminen on deduktiivista. Se ilmenee jo kuvan katselussa: kuvassa nähdään, mitä uskotaan nähtävän. Ei siis pelkästään katsota kuvan osia ja muodosteta siitä kokonaiskuvaa, vaan tehdään hypoteesi kohteesta ja etsitään sille todistusaineistoa; yksityiskohdat, jotka vahvistavat oletusta.

Jos kuva on aiheeltaan outo, epäselvä tai monimutkainen, nojataan voimakkaammin sensoriseen aineistoon; kuviontunnistamismekanismit analysoivat kuvan yksityiskohtia. (Tässä lähestytään luultavasti lapsen tapaa tulkita kuvaa.) Jos asiayhteyttä aikaisempaan muistitietoon ei ole, tai tulkinta on epäonnistunut, kuvan yksittäisistä piirteistä yritetään muodostaa uutta hypoteesia. Tästä syystä kuvallisella havaintoaineistolla on erityisen suuri merkitys juuri uutta asiaa sisäistettäessä, aikuisellakin.

Hyvä opetuskuva voi koota opetuksen sisältöön liittyvää olennaista tietoa niin, että se vähentää *pikamuistin* (työmuistin) kuormitusta. Mikäli kuvan informaatio on relevanttia tekstiin nähden, kuva ja sana täydentävät onnistuneesti toisiaan.

Mikäli kuvan sisältö on pystynyt säilyttämään mielenkiinnon opittavaan aiheeseen, se suuntaa tarkkaavaisuutta edelleen *aktiiviseen synteisiin*; mielenkiintoa ylläpitäviä piirteitä voivat olla esim. kuvan suggestiivisuus, esteettisyys ja tunteisiin vetoavuus, jotka myös rikastavat verbaalista esitystä. Tässä vaiheessa kuva orientoi katsojaa syvällisemmin: se voi herättää assosiaatioita ja odotuksia tuomalla uusia näkökulmia opetuksen tai tämentää verbaalisen tiedon luomia mielikuvia tarjoamalla konkreettisen mallin todellisuudesta. Se voi luoda vertauskuvia, jotka helpottavat tiedon integrointia kestopuistiin, mikä kuvan sisällöltä vaatii yhteyksiä katsojan henkilökohtaiseen tietotaustaan ja kokemuksiin.

Aikuisen ja lapsen suhde kuvaan on luonnollisesti hyvin erilainen. Lukuunottamatta näköjärjestelmän biologista heikentymistä vanhetessa, aikuisella on tukenaan lukutaito ja mahtavasti suurempi valmius käsitellä kavalistakin tietoa.

Lapsella käsitteet ovat aluksi hyvin epämääräisiä, kun taas aikuisella on muodostunut suuri joukko skeemoja, jotka mahdollistavat tiedon jäsentämistä ja kriittistä arviointia. — Tämä voi olla haittakin, sillä aikuinen hylkää ristiriitaisen tiedon tai muuttaa sitä mieluummin kuin omia uskomuksiaan.

Kestomuistin mahdollisessa taltiointijärjestelmässä kuva voi eliminoida verbaalisten kehämääritelmien syntyä, mikä edellyttää kavalta realistisen, todellisuutta korvaavan ”visuaalisen esimerkin” antamista. Mieleenpalauttamisessa kuvat toimivat hyvinä lähtökohtina, jos ne ovat onnistuneet luomaan selkeän ”muistikuvan” asiasta. *Toiminnan* vaiheessa tämä ”muistikuva” voi ohjata ihmisen tekoja, jos se on todellisuutta oikein tulkitseva. Toi-

minnassa koetellaan tiedon arvoa todellisessa maailmassa — mikä koskee opetuksen sisältöä yleensäkin — ja automatisoitumisen myötä kuva ohjaavana mallina tekee itsensä tarpeettomaksi.

Tiedonkäsittelyn vaiheet ja oppimiset tasot

Yrjö Engeström on kirjassaan Perustietoa opetuksesta erottanut oppimisen eri tasoja sillä perusteella, kuinka **tietoinen** oppija itse on omasta oppimisestaan:

- alinta tasoa edustaa palkkioiden ja rangais-
tusten perusteella tapahtuva *ehdollistumi-*
nen.

Kuvasta oppimisessa tällaista ehdollistu-
mista edustaisi esim. värin symbolimer-
kityksen ”tahaton” oppiminen kuvion
tunnistamisasolla, jos palkkioksi ym-
märretään kuvan sisällön tajuamisen
tuottama hyöty.

- samantyyppistä on *mallioppiminen*, jossa
esim. omaksutaan tiedostamatta esikuvan
käyttäytymismalleja.

Kuten Engeström toteaa, mainonta pe-
rustuu suurelta osin mallioppimiseen.
Tällaista oppimista voisi kuvata oppilas,
joka kuvion tunnistamisasolla on omak-
sunut esim. jonkin organisaation kuvan
(= pystyy piirtämään laatikon ja niiden
väliset suhteet) mutta ei osaa kirjoittaa
niiden sisällä olevia tekstejä (= ei ole
prosessoinut sisältöä)

- korkeampaa tietoisuuden tasoa edustaa
yritys-erehdys-oppiminen, jossa tehtävä ja
tavoite ovat tiedossa, mutta eivät periaat-
teet.

Tämäntasoisista kuvaopetusta on paljon:
esimerkkikuvat jonkin järjestelmän so-
vellutuksista jollakin työpaikalla (esim.
meluntorjuntaan liittyvät) putoavat tä-
hän luokkaan, jos oppilas (tai opettaja)
ei osaa johtaa niistä yleisempiä periaat-
teita. Tällainen oppiminen vaatii kuiten-
kin jossakin määrin aktiivista tiedonkä-
sittelyä.

- korkealaatuinen oppiminen vaatii ennakoiv-
vaa, suunnittelevaa tietoisuutta. Tällaista
oppimista Engeström nimittää *tietoiseksi*,
orientoituneeksi oppimiseksi.

Orientoitunutta oppimista kuvasta voisi
luonnehtia esimerkiksi julisteen allego-
risen sisällön käsittämällä tai kuvalli-
sen systeemikaavion ymmärtämällä,
jota oppilas voi käyttää ”sisäisenä kart-
tana” koko asiakokonaisuuden hallin-
nassa (edellyttäen, että kuva sisältää nä-
mä mahdollisuudet). Itseasiassa vasta
silloin kun oppilas itse rakentaa tämän
kuvan, hän hallitsee asian mahdollisim-
man täydellisesti, sillä kuvan konkreet-
tiseen luonteeseen kuuluu, että sitä ei
voi piirtää, ennen kuin kaikki asioiden
väliset suhteet on selvitetty.

Seuraavassa kaaviossa olen pyrkinyt vertai-
lemaan tiedonkäsittelyjärjestelmän tasoja op-
pimisen tasoihin. Tämä rinnastus on oma hy-
poteesini, joka vaatisi runsaasti psykologista
lisätutkimusta. Sitä olisikin syytä tarkastella
lähinnä yrityksenä soveltaa olemassa olevaa
tutkimustietoa käytännön kuvasuunnitteluun.

TIEDONKÄSITTELYN VAIHE		OPPIMISEN TASO
SENSORINEN ANALYYSI	dataohj.	EHDOTON REFLEKSI
KUVION TUNNISTAMINEN		EHDOLLISTUMINEN, MALLIOPPIMINEN
AKTIIVINEN SYNTEESI	konsept.	YRITYS-EREHDYS, ORIENTOITUNUT OPPIMINEN
TOIMINTA		HARJAANTUMINEN, ”YLIOPPIMINEN”

Kaavio 1. Tiedonkäsittelyn vaiheet ja oppimisen tasot

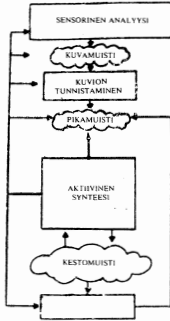
Engeströmin jaotteluun olen lisännyt ehdottomat refleksit sensorisen analyysin tasolle, millä tarkoitan, että aistihavainnot (kuulo-, maku-, näköaisti jne.) toimivat tahdosta riippumatta. Tosin voi sulkea silmät, mutta aina kun ne ovat avoimet, nähdään jotakin.

Tiedonkäsittelyjärjestelmän viimeiseksi vaiheeksi katson toiminnan, jossa oppimisen tasolla tapahtuu harjaantumista ja lopulta "ylioppimista". Tässä vaiheessa kuvasta oppiminen on välillisempää, muistissa olevan kuvan todentamista. Tietenkin harjoittelussakin voidaan käyttää apuna kuvaa, mutta jos ajatte-

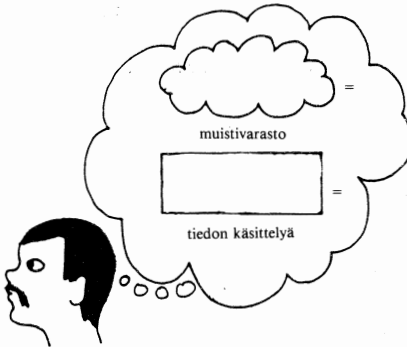
lemme *saman* kuvan funktioita eri tiedonkäsittelyn tasoilla, kuva on jo muuntunut abstraktimmaksi skeemaksi.

Kahden ensimmäisen vaiheen oppimistaso voitaisiin siis saavuttaa pääasiassa data-ohjelmoidun tiedonkäsittelyn varassa, viimeiset kaksi tietoisien konseptuaalisen tiedonkäsittelyn tuloksena.

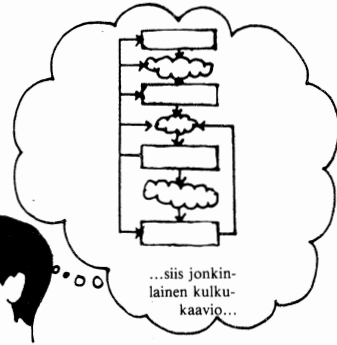
Seuraavassa olen yrittänyt löytää näitä oppimisen tasoja saman kuvan katselussa, joksi olen valinnut kuvan 1. pohjalta laaditun kulkukaavion visuaalisen sanoman havaitsemisesta.



1. EHDOTON REFLEKSI



2. EHDOLLISTUMINEN

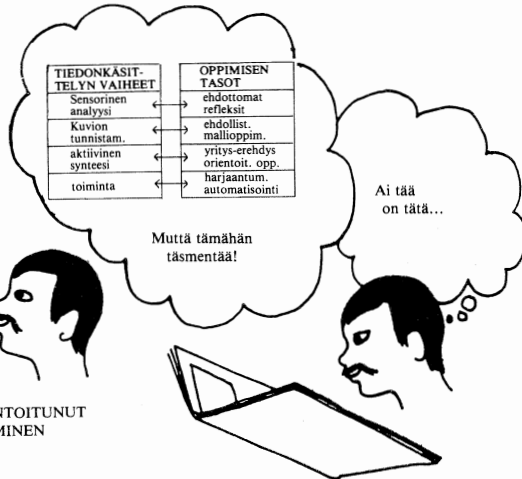


3. MALLIOPPIMINEN

TIEDONKÄSITTELYN VAIHEET



4. YRITYS-EREHDYS



5. ORIENTOITUNUT OPPIMINEN

6. HARJAANTUMINEN

Kuva 3. Tiedonkäsittely ja oppiminen

Kuva oppimisprosessin tukena

Motivointi

Kuva voi tilannekohtaisesti motivoida siten, että se

- herättää kiinnostuksen käsiteltävään aiheeseen:
- kiinnittää katseen, käynnistää havaintosyklin
- suuntaa tarkkaavaisuutta: aktiivisen synteessin tasolla, esim. kuvan ja tekstin yhteyksien kautta
- luo tiedollista ristiriitaa: suhteessa henkilön aikaisempiin mielikuviin, EI tekstiin nähden
- kannustaa toimintaan: esim. osoittamalla hyvien ratkaisujen mahdollisuuden, tai samaistumisen kautta kuvan henkilöihin
- mainonta

Kuva voi motivoida jollakin näistä osaluista tai kaikilla päällekkäisesti — asiasisältö on kuitenkin se määräävä tekijä, joka luo syvällisempää motivaatiota oppimiseen: kuva vain tukee näitä prosesseja. Toisaalta huonosti laadittu kuva voi häiritä oppimista motivoitessaan oppilasta ajattelemaan jotakin aiheen kannalta epärelevanttia.

Orientointi

Opetuskuvan tärkeimpiä funktioita on orientointi. Jo kuviontunnistamisen tasolla kuva luo voimakasta 3-ulotteisuuden vaikutelmaa, sillä ihmisellä on taipumus ”hahmottaa” ympäristöään kolmiulotteisesti: kuvio-tausta, syvyysvaikutelma-perspektiivi, ”minän” sijoittaminen kuvaan, ”etuala-horisontti-taivas”-jaottelu kuvapinnalla, värien syvyysvaikutus, jne.

Paitsi silmää kuva voi ohjata myös ajatusta. Aktiivisen synteessin vaiheessa kuva voi luoda ”kartan”, jonka nojalla ajatus etenee. Kuten Lindsay ja Norman hypoteesissaan esittävät, kuvien luomat mielikuvat saattavat toimia ”todellisuuden ankkureina” muistin semanttisessa verkostossa.

Sisäistäminen

Kuvan käyttö voi helpottaa opetusaiheen sisäistämistä, jos se luo sopivia yhteyksiä henkilön aikaisempaan tietotaustaan. Luomalla uusia assosiaatioita ja odotuksia käsiteltävän aiheen suhteen kuvat voivat aktivoida tiedonkä-

sittelyä ja näin integroida tietoa vahvoihin sitein kestopuistiin. Kuvat ovat aina hyvin konkreettisia luonteeltaan, missä piilee myös niiden heikkous tiedon yleistettävyyttä ajatellen. Hyvä opetuskuva auttaa oppilasta ymmärtämään opetettavan aineksen sisältöä, mikä osaltaan johtaa asian pitkäjänteiseen sisäistämiseen.

Ulkoistaminen

- Mielikuvat ovat mainio muistamisen = mieleenpalauttamisen apukeino (vrt. ”paikkojen menetelmä”).
- Piirtämistä käytetään usein opetusaiheen ulkoistamiseen välineenä, koska se pakottaa jäsentämään tarkasti kokonaisuutta ja osien välisiä suhteita (esim. organisaatio-kaavioissa nuolien suuntia jne.). Ulkoistamisessakin (= tiedon soveltamisessa) aikaisemmin näytetty opetuskuva voi siis toimia joko mieleenpalauttamisen apukeinona tai toiminnan ohjenuorana — tai molempina.

Arviointi

Tässä vaiheessa ei enää käsitellä yksittäisiä kuvia, vaan opetussisältöä kokonaisuutena. Kuvaa voidaan tietenkin käyttää arvioinnissa apukeinona esim. soveltamalla aikaisempien kuvien sisältämiä tietoja ja ”väittämiä” uusiin esimerkkikuviin — ts. herättämällä mahdollinen uusi tiedollinen ristiriita.

Kontrolli

Tätä oppimisen vaihetta, jossa oppilas arvioi omaa oppimistaan, ei juuri voida kuvan avulla edistää, vaan kysymys on pitkäjänteisemmästä suuntautumisesta. Voisiko oppilaan itse hahmottamaa kuvaa, esim. kaaviota, käyttää oppimisen kontrolloinnissa?

Oppimisen kaikissa osavaiheissa on merkilepantavaa, että huonolla kuvasuunnittelulla voidaan haitata oppimista siinä kuin hyvällä edistää.

Lähteet

- Engeström, Yrjö. Perustietoa opetuksesta, Helsinki 1984.
- Hatva, Anja. Opetuskuvan suunnittelu ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmän edellytyksiin. Loppu-työ 1985. Taideteollinen korkeakoulu.
- Lindsay & Norman, Human Information Processing. USA (1977).

Taulukko 1. Yhteenveto opetuskuvan tehtävistä ja vaatimuksista

TIEDON KÄSITTELYN VAIHEET	OPPIMISEN TASOT	(HYVÄN) OPETUSKUVAN TEHTÄVÄT	KUVALLE ASETETTAVAT VAATIMUKSET
SENSORINEN ANALYYSI	ehdottomat refleksit	— synnyttää näköhavainnon (kiinnittää katseen)	— jonkinlainen valoisuus-(tai väri) kontrasti
KUVAMUISTI		— eliminoi kilpailevat katselukohteet	— kiinnostavuus
KUVION TUNNISTAMINEN	ehdollistuminen, mallioppiminen	— panee liikkeelle havaintosyklin — orientoi tilassa — ohjaa silmää ja ajatusta	— kuvalla on sisältö: kuvio erottuu selvästi taustasta ja on riittävän suuri (esim. värikontrasti, kirjainko-ko). — oikea tilavaikutelma (3-ulotteisuus) — ("taitto") sommittelu on looginen, ei sisällä kilpailevia tulkintamahdollisuuksia, pedagoginen värinkäyttö.
PIKAMUISTI		— vähentää kuormitusta	— pelkistys, relevanttius suhteessa tekstiin
AKTIIVINEN SYNTEESI	yritys-erehdys, orientoitunut oppiminen	— suuntaa tarkkaavaisuuden — rikastaa tekstiä — herättää assosiaatioita, odotuksia, — täsmentää mielikuvia (jäsentää) — luo vertauskuvia — integroi tietoa kesto- muistiin	— suggestiivisuus (liityttävä tekstiin) — esim. esteettisyys, tunteisiin vetoaminen — uusien näkökulmien tuottaminen — konkreettinen malli todellisuudesta — analogia tekstin ja kuvan välillä — asiayhteyksiä katsojan henkilökoht. tietotautaan ja kokemukseen
KESTOMUISTI		— eliminoi verbaalisten kehämääritt. syntyä	— tekstin kuvallinen ilmentymä
TOIMINTA	harjaantumisen automatisoituminen	— helpottaa mieleenpauuttamista — tarjoaa toimintamallin — tekee itsensä tarpeettomaksi	— "muistikuvan" tarjoaminen — oikein jäsentynyt malli tai kaavio — oikein jäsentynyt malli tai kaavio

Jos kuvan pedagogiseksi tehtäväksi on asetettu esim. pikamuistin kuormituksen vähentäminen, on selvää, että kuvalle asetettavat vaatimukset ovat toiset kuin vaikkapa mielikuvien täsmentämisessä, jossa saatetaan tarvita hyvin realistista, yksityiskohdiltaan rikasta valokuvaa todellisuudesta. (kts. Taulukko 1.).

Tulevan — ja samalla nykyisen — koulutuspolitiikan eräitä ydinkysymyksiä

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa tapahtuu edelleen. Keskeisinä tapahtumisen ja kehittämisen painopistealueina peruskoulussa ja lukiossa ovat edelleen opetussuunnitelmat, ammatillisessa koulutuksessa opetussuunnitelmien lisäksi lainsäädännön yhtenäistäminen, uusien peruslinjojen perustaminen ja eräät määrällisen suunnittelun kysymykset sekä korkeakoulutuksessa perustutkintojen, täydennyskoulutuksen ja tieteellisten jatkotutkintojen edelleen kehittäminen. Aikuiskoulutuksessa ollaan monivuotisen kokonaissuunnitteluvaiheen jälkeen pääsemässä toisaalta koulutuksen monimuotoiseen käytännön toteuttamiseen, toisaalta yksityiskohtaisemman jatko-suunnittelun vaiheeseen.

Yhteiskunnan ja ennenkaikkea uuden teknologian aiheuttamien *koulutusmuutosten* suorittamisen tarve ei ole vähentynyt — päinvastoin. Muutosten ainakin pintapuolinen nopeutuminen saattaa ruveta aiheuttamaan hämmennyksen lisäksi kohtalokkaita näköharhoja. Kun koulutuskokonaisuudet näyttäisivät olevan yhä hankalammin sekä hahmoteltavissa että hallittavissa, saattaa riskiksi tulla liukuminen helpommalle tielle. Suoritetaan sinänsä usein välttämättömiä ad hoc -toimia, mutta toimien laaja-, syvä- ja pitkävaikutteisten seurausten pohdinta saattaa jäädä liian vähälle.

Elinikäisen/jatkuvan koulutuksen periaatetta on tarjottu koulutuksen ja koulutusjärjestelmien kehittämisen sekä päämääräksi että kokonaisstrategiaksi. Jatkuvan koulutuksen toimikunta piti vuonna 1983 ilmestyneessä eräänlaisessa perusmietinnössään keskeisenä koulutuksen kehittämisperiaatteena jatkuvan koulutuksen ideaa. Opetusministeriön asettama *jatkuvan koulutuksen projektiryhmä* on

konkretisoinut edelleen asiaa viime vuoden lopulla valmistuneessa muistiossaan (opetusministeriön työryhmien muistioita 1986:1). Seuraava esitys pohjautuu ryhmän työhön ja mainittuun muistioon.

Valtioneuvoston periaatepäätös

Muistiossa tiivistetään jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttaminen koulutusjärjestelmässämme *ehdotukseksi valtioneuvoston periaatepäätökseksi*. Jotta koulutusjärjestelmäämme voidaan suunnitelmallisesti ja riittävästi pitkäjänteisesti kehittää tulevaisuudessa, valtioneuvoston tulisi ehdotuksen mukaan tehdä periaatepäätös, jonka kymmenen kohtaa on muistiossa otsikoitu seuraaviksi: 1. Lapsuus- ja nuoruusiän koulutus, 2. koko väestön koulutustason nostaminen, 3. koulutus ja sen ympäristö, 4. koulutusjärjestelmän avoimuus ja opiskeluesteiden poistaminen, 5. koulutuksen sisältöjen ja menetelmien kehittäminen, 6. kattava tutkintojen järjestelmä, 7. opetus- ja hallintohenkilöstön koulutus ja opintoneuvonta, 8. koulutuksen hallinto, suunnittelu ja tutkimus, 9. jatkuvan koulutuksen periaatteen toteuttamisvastuu, yhteistyö ja työnjako sekä 10. toteuttamisen käynnistäminen ja voimavarat.

Jatkuvan koulutuksen toimikunnan vuoden 1983 mietintöön tukeutuen periaatepäätösehdotuksen kunkin olhohan pääsisältö on muistiossa kiteytetty olennaisimpaan. Käytettävissä oleva palstatila ei anna mahdollisuutta puuttua noihin sisältöihin.

Tutkintojen järjestelmä

Tässä kirjoituksessa kiinnitän huomiota vain päätösehdotuksen 6. kohtaan, *tutkintojen järjestelmään*, jota projektiryhmä on tarkastellut erikseen laajemmin. Ehdotus kattavaa tutkintojen järjestelmästä perustuu jatkuvan koulutuksen strategioille ja toimii ikäänkuin jatkuvan koulutuksen yhtenä käytännön (laajana) sovelluksena koulutusjärjestelmässä.

Tutkintojen *nykytilanne* maassamme on varsin epämääräinen ja koordinoimaton. Tutkintoja on koulutukseen aikaa myöten kehittänyt melkoisesti, mutta vailla systemaattista kokonaisuutetta.

Eräänä *yleislähtökohtana* on pidettävä sitä että opinnoilla ja oppimisella on aina itseisarvonsa. Toisaalta sekä opiskelija eri elämäntilanteissaan että yhteiskunta hyötyvät siitä, että koulutusta nivelletään yhteen myös tutkintoja sekä niiden yhteismitallisuutta ja vertailtavuutta kehittämällä.

Tutkinnot jaotellaan 1. peruskoulutuksen, 2. lisäkoulutuksen sekä 3. koulutusjärjestelmän ulkopuolisiin tutkintoihin.

Kattavan tutkintojen järjestelmän aikaansaamisen perusedellytyksiin kuuluu, että koulutusjärjestelmien eri osat mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti niveltyvät toisiinsa. Opiskelijalle on tärkeää, että opinnot eivät missään vaiheessa johda ”umpiperään”, vaan voivat koostua eri aikoina ja eri paikoissa sekä eri koulutusmuodoissa ja -asteilla suoritetuista opinnoista ja opintokokonaisuuksista. Eri koulutusten ja koulutusmuotojen raja-aitoja on alennettava.

Tutkintojen ja niihin liittyvien opintokokonaisuuksien *yhteismitallisuus* merkitsee sitä, että eri oppilaitoksissa ja eri oppilaitosmuodoissa suoritettavat samansisältöiset ja -asteiset sekä -kestoiset tutkinnot tai niiden osat voidaan rinnastaa toisiinsa. *Vastaavuus ja korvaavuus* tulevat arvioitaviksi silloin, kun opiskelija siirtyy opiskelemaan toiselle alalle tai jatkaa opintojaan ylemmällä koulutusasteella. Opintonsa keskeyttäneen tai toiselle alalle hakeutuvan ei pitäisi joutua tarpeettomasti suorittamaan aiempiin opintosuorituksiin nähden päällekkäisiä opintoja. Tältä pohjalta voidaan vähentää päällekkäiskoulutusta ja opintojen keskeyttämistä. Vastaavuus- ja korvaavuusmahdollisuudet saatetaan koskemaan nykyistä selkeämmin myös työssä oppimista.

Vastaavuuden ja korvaavuuden toteamiseksi tulee luoda riittävän selkeät yleisohjeet, joi-

den nojalla oppilaitoksille siirretään mahdollisimman paljon harkintavaltaa yksittäisen opiskelijan kannalta yksilöllisten, mutta samalla tiettyihin yleisiin kriteereihin perustuvien ratkaisujen tekemiseen.

Tutkintojen osia voidaan korvata tiettyinä kokonaisuuksina, kuten jonkin oppiaineen oppimäärinä tai kursseina tai sen tarkoin rajattuna sisältöalueina. Korvattavana kokonaisuutena voi olla myös opintojen tiettyyn ajanjaksoon sisältyvä kokonaisuus, esimerkiksi lukuvuosi tai lukukausi. Eri koulutusmuodoissa suoritettuja opintoja voidaan soveltuvilta osin koota tutkinnoiksi.

Eriasteista *perus- ja lisäkoulutusta sekä työlämää lähennetään toisiinsa*. Siksi työssä suoritettavaa toimintaa ja esimerkiksi harjoittelujaksoja tulee tarkastella koulumuotoista opetusta vastaavina silloin, kun ne kiinteästi tukevat tai syventävät opetusta. Näin voidaan lyhentää alalla työskentelevien tai työskennelleiden opiskeluaikaa ja lisäkoulutuksen hankkiminen tulee aikuisopiskelijalle helpommaksi. Korvaavuusperiaatetta voidaan käyttää myös alaan sopiviin harrastuksiin.

Aikuisopiskelijan kannalta on keskeistä, että hän voi virallisesti hyödyntää aikaisempien opintojensa lisäksi muutkin eri tavoin hankitut tietonsa ja taitonsa. Työssä saavutettu taito ja kokemus on voitava soveltuvin osin lukea hyväksi tutkinnoissa.

Aikuisopiskelijan kannalta on lisäksi olennaista se, missä suhteessa erilaiset opintosuoritukset ovat koulutusjärjestelmän virallisiin tutkintoihin. Järjestelmän on oltava sellainen, että se mahdollistaa erilaisten opintosuoritusten vastaavuuden vertailun.

Aikuisten peruskoulutuksen tutkintojen tulisi olla nimikkeiltään ja perustavoitteiltaan sekä tuottamaltaan kelpoisuudelta samoja koulutusjärjestelmän tutkintojen kanssa. Perustutkintoon edettäessä sekä nuorisostaan koulutuksessa että aikuiskoulutuksessa tulee voida suorittaa tavoitteisia osatutkintoja. Opintojen keskeyttämisen vähentämiseksi on erityisesti aikuisopiskelijoita ajatellen tarpeen muodostaa opinnot sellaisiksi, että päättötutkintoon voidaan edetä välitavoittein.

Aikuisten tulee voida suorittaa keskiasteen yleissivistävän ja ammatillisen peruskoulutuksen tutkintoja tai niiden osia (oppimääriä ja kursseja) yksityisoppilaana (tarvittaessa myös luennoilla käyden), iltainjoilla, työllisyyskoulutuksessa sekä etäopintoina ja oppisopimusteitse koulutusorganisaatioita nykyistä joustavammin käyttäen.

Lisäkoulutuksen tutkintojen tulisi mahdollisuuksien mukaan kytkeytyä koulujärjestelmän tutkintoihin. Lisäkoulutuksen tutkinnoissa otetaan huomioon suoritukset erilaisilla kursseilla ja esim. vapaan sivistystyön harrastusvoitteiset opinnot, vaikka ne eivät olisikaan alun perin tutkintoon tähtäviä. Esimerkiksi teollisuuden ammattioppilaitosten, ammattiopistojen ja muissa selkeää jatko- ja täydennyskoulutustehtävää suorittavissa instituutioissa hankittu koulutus sekä työllisyyskurssit tulee ottaa huomioon opiskelijan suorittaessa ylempitasoisia opintoja.

Jatko-opinnot ja täydennyskoulutus tulee mahdollisuuksien mukaan suunnitella ja organisoida opiskelijakohtaisesti monimuoto-opetuksen periaatteita noudattaen.

Mitä edellytetään opetussuunnitelmilta?

Tiettyyn tutkintoon tähtävää koulutusta varten laaditaan pääsääntöisesti vain yksi opetussuunnitelma tai yhdet opetussuunnitelman perusteet, joihin sisällytetään kyseistä koulutusastetta ja aikuiskoulutusta koskevia sovellushojeita. Siten esimerkiksi aikuisten ammatillista iltaopetusta varten ei laadita erillistä opetussuunnitelmaa, jos kysymyksessä olevalle alalle on jo laadittu opetussuunnitelma nuorisostetta varten.

Koulutusjärjestelmän tutkintojen sisältämä oppiaines tulee jakaa perusoppiaineeseen ja eriytyvään tai valinnaiseen oppiaineeseen. Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen koulutusammattissa perusoppiaineeseen osuus olisi vähintään — alan vaatimuksista riippuen — 2/3 tutkinnon sisältämästä koko oppiaineesta ja loput opiskelijan erityistaipumusten, paikkakuntaakohtaisen tarpeen tai muun syyn johdosta valinnaista oppiainesta.

Perus-, keski- ja korkea-asteen koulutuksen oppiaines tulee laatia siten, että keskinäinen vertailu on mahdollista. Samalla selvitetään eri koulutusasteiden yhteinen oppiaines. On myös selvitettävä lukion ja ammatillisen koulutuksen yleissivistävän oppiaineen yhteiset sisällöt ja suunniteltava ne niin, että vertailu on soveltuvin osin mahdollista. Ammatillisessa koulutuksessa ja lukiossa annettavaa yleissivistävää opetusta korvaavaa koulutusta tulee voida järjestää tarkoituksenmukaisella tavalla myös kansanopistoissa ja kansalais- ja työväenopistoissa sekä muissa vapaan sivistystyön toimintamuodoissa.

Keskiasteen yleissivistävän ja ammatillisen sekä korkea-asteen koulutuksen opintosuoritusten vastaavuus ja hyväksilukeminen on opetussuunnitelmia kehitettäessä selvitettävä myös yksityisoppilaitosten ja erillisten tutkintotilaisuuksien kannalta.

Tutkintojen järjestelmän hallinnosta todetakaan seuraavaa:

- Tutkintojen järjestelmän hallintoa hoitavat mahdollisimman pitkälle jo olemassa olevat elimet.
- Kaikki tutkintoihin liittyvä päätöksenteko, jolla ei ole valtakunnallisesti yhtenäistävää merkitystä, tulee siirtää alimmalle mahdolliselle hallinnon tasolle. Oppilaitos päättää mm. yksityisoppilaiden otosta sekä opiskelijakohtaisten opetussuunnitelmien laadinnasta.
- Tutkintojen järjestelmän ylin hallinto, koordinointi ja suunnittelu sijoittuu yhdessä muun koulutuksen kehittämistä koskevan työn kanssa opetuksen keskushallintoon.

Jatkuvan koulutuksen projektiryhmä on nyt tehnyt *kokonaisehdotuksensa*. Tutkintojen järjestelmää pitää ryhtyä kehittämään asteittain. Jatkokehittäminen vaatii lähivuosien aikana monenlaista yksityiskohtaisempaa selvitys- ja suunnittelutyötä, jota tullessaan tekemään hallinnon eri tahoilla ja tasoilla. Opetusministeriön avuksi on ehdotettu perustettavaksi tutkintoasiain neuvottelukunta, jonka tehtävänä olisi koordinoita tutkintojen järjestelmän kehittämistä jatkuvan koulutuksen periaatteen suunnassa.

Lähteet

- Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö, Kom. miet. 1983:62
- Jatkuvan koulutuksen projektiryhmän muistio, opm:n työryhmien muistioita 1986:1

Ruotsalaisen aikuiskasvatuksen ongelmia ja painopisteitä

Vuoden 1985 lokakuussa valmistui Sune Ahlénin selvitys 1970-luvun Ruotsin toteutetuista aikuiskasvatusreformista ja niiden vaikutuksista. Selvityksessä analysoidaan valtiovallan tukeman aikuiskasvatuksen uudistuksia, niiden perusteita sekä volyymien ja kustannusten kehitystä. Selvityksessä on runsaasti samantyyppistä aineistoa kuin meidän Tilastokeskuksen Aikuiskoulutukseen osallistuminen -tutkimuksessa sekä lisäksi pohdiskelua aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisista tehtävistä.

Olen seuraavaan koonnut eräitä keskeisimpiä selvityksen ajatuksia, mutta aikuiskasvatusorganisaatioiden kehittymisen kuvauksen olen jättänyt pois.

Kehittämisen painopistesuuntien muuttuminen

Ruotsissa on julkisen vallan toimesta kiinnitetty erityistä huomiota kolmen aikuiskasvatuksen osa-alueen kehittämiseen:

- työmarkkinoita palveleva,
- lukiotasoinen ja lukiota edeltävä opetus,
- kansansivistys.

Vuoden 1967 budjettiesityksessä todettiin, että yhteiskunnan tulisi panostaa sellaiseen aikuiskasvatukseen, mikä tehokkaasti tukee Ruotsin talouselämän kehittymistä. Uudelleenopetus ja jatkokoulutus katsottiin tärkeimmiksi toimenpiteiksi. Myös aikuisten yksilöllisten opiskelu- ja sivistystarpeiden tyydyttämistä pidettiin tärkeänä. Tämän tulisi kuitenkin tapahtua pääasiassa yleissivistyksen laajentamisena tai nuorisokoulun opetussuunni-

telmien mukaisena opiskeluna.

Kunnallisen aikuiskoulutuksen kehittäminen oli etusijalla 1970-luvun alkupuolen budjettiesityksessä. Huomiota kiinnitettiin sukupolvien välisten koulutuskuilujen pienentämiseen. Samanaikaisesti aikuiskasvatus nähtiin merkittävänä yhteiskunnallisena instrumenttina työmarkkinapolitiikassa erityisesti kun tavoitteena oli täystyöllisyyden turvaaminen.

1970-luvun puolivälissä valmistuivat aikuiskasvatuksen kokeilutoimintaa ja aikuisten opintotukea selvittäneiden komiteoiden mietinnöt. Näiden mietintöjen pohjalta tehtyjä uudistusesityksiä perusteltiin sillä, että on välttämätöntä parantaa ennenkaikkea lyhyen koulutuksen saaneiden mahdollisuuksia osallistua aikuiskasvatukseen.

Uudistettaessa opintokerhojen valtionapujärjestelmää vuoden 1980 esitystä perusteltiin sillä, että kansansivistyksen tärkeä tehtävä on tavoittaa koulutuksellisesti ja kulttuurisesti vähäosaiset ryhmät.

Sune Ahlén tiivistää mietinnössään aikuiskasvatuksen yleistavoitteet (övergripande mål) seuraavasti:

Aikuiskasvatus pyrkii:

1. ylittämään koulutuskuiluja ja samalla lisäämään tasa-arvoa ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta,
2. lisäämään aikuisten kykyä ymmärtää, kriittisesti tarkastella ja osallistua kulttuuri-, yhteiskunta- ja poliittiseen elämään sekä siten vaikuttaa demokraattiseen yhteiskuntakehitykseen,
3. kouluttamaan aikuisia vaihteleviin työtehtäviin, vaikuttamaan työelämän muutokseen ja täystyöllisyyden saavuttamiseen ja siten edistämään yhteiskunnallista kehitystä,

4. tyydyttämään aikuisten yksilöllisiä toiveita opiskelu- ja koulutusmahdollisuuksien laajentamisesta sekä tarjoamaan mahdollisuuksia nuoruusiän koulutuksen täydentämiseen.

Mietinnössä määritellään myös aikuiskasvatuksen tärkeimmät tehtävät (övergripande uppgifter) ja ne ovat:

1. koulutetun työvoiman hankkiminen työmarkkinoille,
2. tarjota yksityisille ihmisille mahdollisuus kehittyä harrastuksissaan,
3. vahvistaa ryhmien ja yksityisten ihmisten asemaa työelämässä ja yhteiskunnassa.

Sune Ahlén pitää tarpeellisenä, että valtiolta entistä selvemmin määritteli, mitkä aikuiskasvatuksen päämäärät ovat tärkeämpiä kuin toiset. Hän näkee nykyään olevan mahdollista sellaisen aikuiskasvatuksen tukemisen, joka ei noudata niitä jakopoliittisia tavoitteita, joista on päätetty valtiopäivillä. Samanlaisesti voidaan perustellusti väittää, että kyseinen aikuiskasvatustoiminta noudattaa aikuiskasvatuksen yleistavoitteita.

Sune Ahlénin ehdottaakin, että seuraavat kaksi tavoitetta vahvistettaisiin aikuiskasvatuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi, joihin myös tulisi entistä enemmän kohdentaa yhteiskunnan varoja:

1. koulutuskuilujen poistaminen sekä samalla tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lisääminen,
2. pyrkimys lisätä aikuisten kykyä ymmärtää ja kriittisesti tarkastella ja osallistua kulttuuri-, yhteiskunta- ja poliittiseen elämään ja siten osallistua demokraattisen yhteiskunnan kehittämiseen.

Priorisoitaviksi ryhmiksi Ahlén määritteli ne aikuiset, joilla on alle kymmenvuotinen koulunkäynti, ja ne jotka eivät osaa lukea, kirjoittaa eivätkä laskea sekä vammaiset, työttömät ja siirtolaiset.

Aikuiskasvatukseen osallistuminen

Ruotsissa osallistuu aikuiskasvatukseen vuosittain noin 40 % aikuisväestöstä. Suomessa vastaava prosentti lienee nykyään noin 30. Alla olevaan taulukkoon on koottu Ruotsin 20—64-vuotiaiden osallistuminen aikuiskasvatukseen eri muotoihin työvuoden 1982/83 aikana.

Taulukko 1. Ruotsalaisten osallistuminen aikuiskasvatukseen 1982/83 sukupuolen mukaan %.

	miehet	naiset
Henkilöstökoulutus	16,5	11,4
Opintokerhot	11,2	20,3
Ammatilliset kurssit	4,7	3,8
Työllisyyskoulutus	1,0	0,9
Korkea-asteen koulutus	3,2	4,1
Kunnallinen aikuiskasvatus	1,8	3,2
Kansanopistot	0,3	0,6
Koko aikuiskasvatus yht.	39,2	42,3

Kymmenen vuotta aikaisemmin eli vuonna 1974 aikuiskasvatukseen osallistui miehistä 27.4 % ja naisista 29,1 %. Osallistumisen määrä on kasvanut runsaalla 10 prosenttiyksiköllä.

Suomessa tehdyn Tilastokeskuksen osallistumistutkimuksen mukaan työvuonna 1979/80 aikuisista naisista osallistui aikuiskasvatukseen 30 % ja miehistä 23 %. Työvuonna 1971/72 naisista osallistui 21 % ja miehistä 20 %.

Taulukko 2. Aikuisväestön osallistuminen Suomessa eräisiin keskeisiin opintomuotoihin 1.9.79—31.12.80 (%)

	%
Kansalais- ja työväenopistot	16
Muu vapaa sivistystyö	10
Työnantajan järjestämä koulutus	13
Muu ammatillinen aikuiskoulutus	7
Muu aikuiskoulutus	2

Vaikka Ruotsin ja Suomen tilastot ovat eri ajanjaksoilta ja eriperusteisia, voitaneen yleisesti todeta osallistumisen olevan Ruotsissa aktiivisempaa kuin Suomessa ja ehkä kokonaisuutena vapaassa sivistystyössä on melko lähellä Ruotsin tasoa, mutta muussa aikuiskasvatuksessa jäämme selvästi jälkeen.

Sune Ahlénin yhteenveto

Ahlén näkee aikuiskasvatuksen tukemisen olevan osa yhteiskunnallista jakopoliittikkaa. Hän toteaa myös, että mikäli aikuiskasvatukseen suunnattuja resursseja ei jatkuvasti lisätä, niin on jaettava nykyään käytössä olevat resurssit uudella tavalla.

Tiivistetysti hän toteaa:

1. Aikuiskasvatukseen osallistuneiden määrät ovat lisääntyneet,

2. Naiset osallistuvat miehiä aktiivisemmin,
3. Alle 45-vuotiaat opiskelevat vanhempia aktiivisemmin,
4. Paremmassa sosiaalisessa asemassa olevat opiskelevat heikommassa asemassa olevia aktiivisemmin,
5. Suurkaupungeissa opiskellaan aktiivisemmin kuin pienissä kaupungeissa.

Nämä toteamukset noudattavat Suomessa tehtyjä havaintoja.

Ruotsin valtion budjetti

Varojenhoitovuodelle 1986/87 tehdyssä valtion budjetissa käsitellään aikuiskasvatusta poikkeuksellisen runsaasti otsikon "Vuxenutbildning i utjämningsperspektiv" alla. Tämä noin kymmensivuinen jakso perustuu pitkälle Sune Ahlénin selvitykseen. Budjetissa nähdään aikuiskasvatuksen tärkeäksi tehtäväksi vaikuttaminen suuremman oikeudenmukaisuuden saavuttamiseen koulutuksen alueella sukupolvien ja yksilöiden välillä. Tästä seuraa selvä kannanotto niiden priorisoimiseksi, jotka ovat saaneet lyhyen koulutuksen ja ovat vielä pitkään työelämässä.

Budjettiesityksessä todetaan muutamia Ahlénin faktoja, eli aikuisopiskeluaktiivisuus on alhaisinta henkilöillä, joilla on lyhin koulunkäynti. Sama toteamus heijastuu myös ikäluokkatarkasteluun: osallistuminen on alhaisinta niissä ikäluokissa, jotka ovat saaneet lyhimmän koulutuksen. Aikuiskasvatukseen osallistuminen on korkeinta niiden keskuudes-

sa, jotka ovat käyneet lukiokoulun. Suurimmat erot lyhyen ja pitkän koulutuksen saaneiden välillä on nimenomaan henkilöstökoulutuksessa, jossa pitkän peruskoulutuksen saaneiden osuus on erittäin suuri. Henkilöstökoulutuksenhan tarkoituksena ei ole toteuttaa yhteiskunnan koulutuspoliittisia tavoitteita pyrkimällä lisääntyvään tasa-arvoon. Yhteenvedonä todetaankin, että aikuiskoulutuksen resursien pääosa kohdistuu niihin henkilöihin, jotka jo aiemmin ovat saaneet eniten koulutusta.

Budjettiesityksessä ehdotetaan mm. kokeilun aloittamista pyrkimyksenä vapaampi resurssien käyttö. Tämä koskisi erityisesti valtion opintotukikeskusta siten, että sen tulisi väljentää tunti- ja päiväkohtaisen opintotuen säädöksiä ja lisätä hakevaa toimintaa. Samalla ehdotetaan aikuisopintotuen määrän korottamista ja yläikärajan nostamista 45 vuodesta 50:een. Myös ehdotetaan työttömyyskorvauksen säilyttämistä, mikäli henkilö ryhtyy opiskelemaan osapäiväisesti ja erityistapauksissa kokoaikaisesti enintään muutamia viikkoja.

Lisäksi perustellaan lisäresurssien ohjaamista mm. opintoliitoille, jotta ne voisivat aloittaa laajan automattisen tietojenkäsittelyn opetusohjelman. ATK-koulutus saakin budjettiesityksessä runsaasti tilaa.

Lähteet

Vuxenutbildningen, 1970-talets reformer — en utvärdering. Betänkande från utredningen on vuxenutbildningsreformernas effekter. Ds U 1985:10.

Koettu koulutustarve — näkökulmia ja kritiikkiä

Taustaa

Usein todetaan, että koulutustarve muodostaa aikuisten opetus-oppimisprosessin suunnittelun lähtökohdan. Näin epäilemättä on ja niinpä ei ole yllättävää, että koulutustarvetutkimuksia on viime aikoina tehty runsaasti. Tutkimuksien myötä on alan käsitteistö tämentynyt ja yksinkertaistunut. Tämä ilmenee muun muassa siten, että lisääntyvässä määrin käytetään määrällisen koulutustarpeen sijasta nasevampia koulutusmäärien tai koulutusvirtojen käsitteitä ja yhä harvemmin vaivataan lukijaa subjektiivisen ja objektiivisen (kuvitelun ja luullun) koulutustarpeen käsitteillä.

Koulutustarpeen yksi keskeinen osa-alue on yksilön kokemana koulutustarve (myöhemmin koettu koulutustarve). Käsitteinä koulutustarve ja erityisesti koettu koulutustarve ovat ongelmallisia: Yksilö pyrkii koulutuksen avulla lisäämään psyykkistä tai fyysistä hyvinvointiaan — harvemmin koulutusta on itseisarvo sinänsä. Siten koulutustarvetta voi esiintyä ainoastaan siellä, missä koulutus (tai kasvatus) kykenee vaikuttamaan. Koettua koulutustarvetta voi kuitenkin esiintyä vaikka koulutus ei periaatteessa kykenisikään vaikuttamaan — tällöin yksilö odottaa koulutukselta liikaa. Yleisempi tilanne lienee kuitenkin se, että koulutus kykenee vaikuttamaan yksilön psyykkiseen tai fyysiseen hyvinvointiin mutta hän ei syystä tai toisesta tiedosta koulutuksen vaikuttavuutta. Molemmat vaihtoehdot ovat aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen kannalta ongelmallisia.

Tässä artikkelissa pyritään jäsentämään ja erittelemään niitä ennako-oletuksia ja reunaehtoja, jotka nykyisellään sisältyvät koetun koulutustarpeen käsitteeseen ja tutkimusmetodologiaan. Tämä yritetään toteuttaa selvittelemällä tarveilmauksien, -lausumien ja koetun koulutustarpeen välisiä yhteyksiä. Lopuksi

kritisoidaan vallitsevaa koetun koulutustarpeen määritelmää hyväosaisia suosivaksi ja esitetään niiden eräitä kehittämissuuntia, jotka mahdollisesti palvelisivat aiempaa paremmin yhtä aikuiskoulutuspolitiikan keskeistä tavoitetta — sivistyksellistä tasa-arvoa.

Tarvelausumat ja koettu koulutustarve

Koulutustarve ja koettu koulutustarve muodostuu tarveilmauksista. Yleensä ne esitetään kielellisesti, jolloin on luontevaa kutsua niitä tarvelausumiksi. Tarvelausuma edellyttää vallitsevan ja suotavan tilanteen vertailua. Tarvelausumassa ilmaistaan tarve (keino tai väline), jolla suotavampi tilanne kuvitellaan saavutettavan. Näin tarvelausuma ja siinä ilmaistu tarve muodostavat sillan vallitsevan ja suotavan tilanteen välille (Tuomisto 1981, 200).

Lause ”haluan opiskella aikuiskasvatusta” on tarvelausuma, joka selkeästi ilmaisee myös koettua koulutustarvetta. Tarpeiden ja tarvelausumien luonnetta on ansiokkaasti käsitellyt Lawson (1975, 33—41). Hänen mukaansa tarvelausumat syntyvät seuraavasti:

- 1) Vallitsevassa tilanteessa esiintyy tai oletetaan esiintyvän puutteellisuuksia.
- 2) Puutteellisuuksien arviointi perustuu arvoihin ja normeihin, jotka määrittelevät suotavana pidetyn tilanteen.
- 3) Puutteellisuuden poistamiseksi laaditaan toimintasuunnitelma.
- 4) Toimintasuunnitelma muodostaa tarpeen ja se ilmaistaan tarvelausumina.

Tarvelausumat ja erityisesti koettua koulutustarvetta kuvaavat tarvelausumat syntyvät siten monimutkaisen päättelyprosessin tulok-

sena — siihen, mikä on tämän merkitys aikuis-koulutukselle, palaan tuonnempana.

Tarvelausumia voidaan siten pitää toiminta-suunnitelmina, jotka perustuvat havaittuihin tai oletettuihin puutteellisuuksiin. Tarvelausu-mien, vallitsevan ja suotavan tilanteen yhteys on kuitenkin edelleen ongelmallinen. Tätä yri-tetään havainnollistaa seuraavalla tarvelausu-mien luokittelulla (Taylor 1959, 107—110). Tämän artikkelin kirjoittaja on itse nimennyt tarvelausumaluokat mahdollisimman kuvaaviksi aikuiskasvatuksen kannalta.

1. Ehdollinen ja informatiivinen tarvelausu-ma.

Tarvelausuma viittaa tulevaisuudessa mah-dollisesti esiintyvään tilanteeseen. Siinä to-detaan kyseisessä tilanteessa esiintyväksi tarve tai puutos. Tarvelausuman tarkoite on usein informatiivinen. Esimerkiksi ”jos minusta tulee aikuiskouluttaja, on minun jatkuvasti kehitettävä itseäni”.

2. Instrumentaalinen tarvelausuma.

Tarvelausuma viittaa suoraan vallitsevan ja suotavamman tilanteen erotukseen. Tarve on suotavamman tilanteen todellistamisen väline ja tarvelausuma osoittaa tämän väli-neen. Esimerkiksi ”ollakseni hyvä aikuis-kouluttaja on minun jatkuvasti kehitettävä itseäni ja seurattava ajan tapahtumia”.

3. Normatiivisesti suositteleva tarvelausuma.

Tarvelausuma on luonteeltaan suositteleva ja sillä viitataan yleisesti hyväksytyyn pää-määrään tai arvoon. Tällöin se on usein eet-tismoraalinen. Esimerkiksi ”isänmaa tarvitsee työteliäitä aikuiskouluttajia”.

4. Deskriptiivinen tarvelausuma.

Tarvelausumalla kuvataan vallitsevaa tilan-etta. Psykologiassa tämä lausumatyyppi on yleinen. Esimerkiksi ”aikuiskouluttajien menestymisen tarve on suurempi kuin muil-la ammattiryhmillä keskimäärin”.

Esitettyssä tarvelausumaluokittelussa voi-daan kolmen ensimmäisen tarvelausumatyy-pin mielekkyys kyseenalaistaa monella tapaa:

1. Tarvelausuman ilmaisema päämäärä ky-seenalaistetaan — miksi on tarpeen olla hy-vä aikuiskasvattaja.
2. Tarvelausuman ilmaiseman tarpeen ja tar-vetta vastaavan päämäärän yhteys kyseena-laistetaan — hyvän aikuiskouluttajan ei välttämättä tarvitse kehittää itseään.
3. Tarvelauseen ilmaiseman tarpeen esiintymi-nen kiistetään — aikuiskouluttajat kehittä-vät jo riittävästi itseään.
4. Päämäärän ja sitä vastaavan tarpeen nykyi-nen mielekkyys kyseenalaistetaan — on tär-

keää, että aikuiskouluttajat kehittävät itse-ään mutta vielä tärkeämpää on, että he ovat omaksuneet aikuiskasvatuksen yleiset arvo-päämäärät.

Tarvelausumat ovat siten monimuotoisia ja usealla eri tapaa kyseenalaistettavissa. Tällöin joutuu välittömästi kysymään, mitä koettu koulutustarve itse asiassa on, kuinka hyvin yksilö kykenee arvioimaan koulutustarpeensa ja kuinka paljon siitä voidaan tai halutaan ilmaista kielellisesti tarvelausumina: onko koettu koulutustarve määriteltävä Paukkua (1978, 37) soveltaen siten, että todellinen koettu kou-lutustarve on se hypoteettinen koulutustarve, jota käytännössä ei saada selville.

Koetun koulutustarpeen käsitteen kritiikkiä ja kehittämissuuntia

”Elämästä viriää aikuisopiskelijan oppimi-sen mieli ja suunta” on aikuiskasvatuksessa usein toistettu fraasi. Koettu koulutustarve määritellään yleensä — tavalla tai toisella — tiettyyn oppisisältöön, koulutusalaan tai -muotoon kohdistetuksi kiinnostukseksi ja opiskeluhaluukseksi. Tämän kaltainen määritelmä edellyttää yksilöltä varsin vaativaa päättelyketjua: Hänen on kyettävä diagnosti-soimaan itsensä ja elämäntodellisuutensa, mahdollisuutensa, rajoituksensa ja toivoman-sa muutoksen luonne. Näin yksilön oletetaan tiedostavan hyvin paljon ja vielä lisäksi kyke-nevän arvioimaan koulutusta yhtenä mahdolli-sena muutosstrategiana eli kykenevän koulu-tuksen vaikuttavuuden arviointiin — tehtä-vään, joka on haastava kasvatustieteen tutkijal-lekin.

Toinen, edelliseen liittyvä, koetun koulutus-tarpeen käsitteen ja sen määritelmien ongelma on, että ne kattavat yleensä ainoastaan kiteyty-neimmät ja selkeimmät koulutukseen kohdis-tuvat tarvelausumat. Kuitenkin sosiologisista ja sosiaalipoliittisista tutkimuksista tiedetään, että huonompisosaisuuden kehään kuuluu yleensä moniongelmainen elämäntilanne ja vä-häinen tottumus todellisuuden kielelliseen jä-sentämiseen. Tämä on yksi selitys siihen, miksi koettua koulutustarvetta ei esiinny siellä ”mis-sä pitäisi”: vallitseva koetun koulutustarpeen käsite ja tutkimusmetodologia suosii todelli-suuden kielelliseen jäsentämiseen tottuneita ihmisiä — käytännössä pitkän ja monipuolisen koulutuksen saaneita.

Mielipiteitä aikuisopiskelun rahoittamisesta

Maassamme tehdyissä kyselyissä ovat taloudelliset syyt harvoin todettu aikuisopiskelua vaikeuttaviksi tai estäviksi tekijöiksi. Tärkeimpiä syitä aikuisopiskelun ulkopuolelle jäämiseen ovat olleet ajan puute, sopivien koulutusmahdollisuuksien puuttuminen, rasittava työ, korkea ikä, heikko terveys jne. Taloudelliset esteet ja vaikeudet tulevat todella merkittäviksi silloin, kun opiskelu vaatii pidempää työstä irtaantumista.

Aikuisten opintososiaalisen aseman parantaminen on jatkuvasti ollut esillä aikuisopiskelun kokonaissuunnittelussa. Vuoden 1985 loppupuolella se nousi uudelleen keskustelun aiheeksi, kun opetusministeriön asettama aikuisopiskelun rahoitusta pohtinut työryhmä sai työnsä päätökseen. Tulopoliittista ratkai-

sua tehtäessä vuoden 1986 alussa olivat aikuisten opintotukikysymykset ja henkilöstökoulutus esillä tavanomaista laajemmin.

Aikuiskasvatus -lehti pyysi kolmen vaikuttajatahon — SAK, STK, VOTK — edustajilta näkemyksiä aikuisten opintotuen ja sen rahoittamiseen liittyvistä kysymyksistä. Julkaisemme nämä kirjoitukset seuraavilla sivuilla.

Parhaillaan valmistellaan opintotukilainsäädännön uudistusta opetusministeriössä ja opintovapaalainsäädännön uudistusta sosiaali- ja terveysministeriössä. Mahdollisesti nämä esitykset tulevat eduskunnan käsittelyyn ensi syksynä.

Pentti Yrjölä

Koetun koulutustarpeen käsitettä, sen määrittelyä ja tutkimusmetodologiaa on kehitetty. Koetun koulutustarpeen määrittelyssä lie-nee syytä pyrkiä vapautumaan turhan vaativista ennakko-oletuksista ja reunaehdoista — elämästä viriävän oppimisen mieli ja suunta ei aina kiteydy selkeiksi kielellisiksi tarvelausumiksi. Siten koetun koulutustarpeen käsitteellistämässä on selkeiden koulutustarvelausumien lisäksi yritettävä tavoittaa myös diffuusit, monimerkitykselliset ja jopa ristiriitaiset koulutustarveilmaukset. Tämä edellyttää aiempaa tulkitsevampaa, dynaamisempaa ja innovatiivisempaa tutkimusotetta. Koetun koulutustarpeen tutkimuksessa antoisia suuntauksia saatavat näin olla esim. kehittävä toimintatutki-

mus ja koulutustarpeen kartoitukseen soveltuvien projektiivisten tutkimusmenetelmien kehittäminen.

Lähteet

- Lawson, K. 1975. Philosophical concepts and values in adult education. Nottingham: Barnes & Humby.
- Paukku, R. 1978. Yrityksen esimiestaidollisen koulutustarpeen mittaaminen. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:14.
- Taylor, P. 1959. Need statements. Analysis 18, 106—111.
- Tuomisto, J. 1971. Koulutustarve elinikäisen kasvatuksen näkökulmasta. Alanen, A. & Sihvonen, J. (toim.) Elinikäinen kasvatus. Porvoo: WSOY.

Aikuisten opintotuki alkaa hahmottua

Aikuiskoulutuskomitean päivistä maassamme on keskusteltu aikuisten opintotuen järjestämisestä. Sitä mukaa kun asia on pitkittynyt myös tavoitetaso on madaltunut: palkallisesta opintovapaasta on siirrytty aikuisopintotutukseen.

ILO:n voimaanastuneen sopimuksen paine ei ole riittänyt saattamaan asiaa säädöstasolle. Työnantajain sitkeä vastarinta sekä opintovapaan että -tuen kehittämisessä on purrut — siitäkin huolimatta, että aikuisten opiskeluun yleisesti suhtaudutaan myönteisesti. Itse asiassa kukaan ei ole uskaltanut asettaa kyseenalaiseksi sitä, etteikö opiskelu ole yksi tehokaimpia keinoja mukautua muuttuvaan yhteiskunta- ja työelämään sekä hallita teknisestä kehityksestä seuraavia haittailmiöitä.

Yksi kehitystä jarruttanut tekijä on ilmeinen: uudistuksen hinta. Kattava ja aikuisten erityistarpeet huomioon ottava opintotuki tarvitsee satoja miljoonia.

Kokonaisuus koostuu osista

SAK on lähtenyt kannanotoissaan siitä, että aikuisten opiskelun taloudellisten edellytysten parantaminen tapahtuu monia eri keinoja käyttäen.

Perustana tulee olla joustava opintovapaa-järjestelmä, jossa koulutushalukkuus on liki raskauteen verrattava peruste myöntää vapautusta työstä.

Ei ole järkevää rajoittaa — erityisesti tässä työllisyystilanteessa — sellaisten henkilöiden mahdollisuuksia irtautua työstä, jotka ainoastaan haluavat säilyttää työsuhteensa koulutuksen aikana.

Opiskeluaikainen taloudellinen tuki voidaan hoitaa pääasiassa kolmella tavalla:

1. eri muotoinen opintotuki,
2. palkallinen opintovapaa,
3. opintososiaalisten palvelujen kehittäminen.

Aika on rahaa

Useissa tutkimuksissa, selvimmin Tilastokeskuksen Aikuiskoulutushaastattelussa, on käynyt ilmi, että suurimman opiskeluesteen muodostaa aika. Näin kokevat sekä opiskelijat että ne, jotka eivät ole ryhtyneet opiskelemaan.

Taloudellisia esteitä ei koeta tutkimusten mukaan läheskään niin merkittävänä kuin ajanpuutetta. Tällainen tulos heijastelee ihmisten ajattelutapaa: ajanpuutetta aiheuttaa työssäkäynti. Ja työssäkäynti taas on välttämätöntä toimeentulon kannalta.

Taloudelliset esteet mielletään koulutuksen aiheuttamiksi välittömiksi kustannuksiksi kuten kurssimaksut, opiskeluvälineet jne, joita tällä hetkellä valtionavulla on merkittävästi alennettu, osin koulutus on käytännöllisesti katsoen ilmaista.

Ajan saaminen opiskeluun on opintotuen ensisijainen tarkoitus. Tällöin opintotuen täytyy kompensoida ansiotulon menetystä.

SAK on pitänyt oikeana opintotuen ansiosidonnaisuutta, mutta siten, että alemmissa tuloryhmissä opintotuki on suhteellisesti suurempi.

Ansiosidonnaisuus

Ansiosidonnaisuutta on kritisoitu mm. sosiaaliturvan ympärillä käydyssä keskustelussa. Eräät pitävät tavoitteena, että ihmiset olisivat taloudellisesti tasa-arvoisia edes sosiaaliturvan piirissä.

Itse näen ansiosidonnaisuuden hieman eri tavoin. Sosiaaliturva on yhteiskunnallinen vakuutus. Ihmisen, joka eri syistä siihen turvautuu, täytyy luottaa toimeentulotasonsa säilyvän tilapäiseksi katsottavasta häiriöstä huolimatta.

Ellei yhteiskunta tällaista vakuutusta pysty järjestämään kaikille jäsenilleen, niin ostokykiset kansalaiset järjestävät sen yksityisen vakuutuksen kautta. Näin sosiaaliturvasta muodostuu marginaalinen järjestelmä, jonka tavoitteena on vain taata hengissäpysyminen.

Merkkejä yksityisen vakuutuksen kasvusta mm. sairaskorvauksen puolella on selvästi nähtävissä.

Kaikessa oma-aloitteisessa opiskelussa voidaan asettaa opiskelijalle jokin omavastuu. Opintotuessa tämä voi tarkoittaa sekä osittaita ansionmenetyksen korvaamista että osittain lainamuotoista tukea.

Opintotuki on yksilön oikeus

SAK on pitänyt tärkeänä, että opintotuki on kansalaisille tarkoitettu perusturva sellaisen koulutuksen ajaksi, jota yleisesti halutaan kansalaisten hankkivan.

Yksilö arvioi koulutustarpeensa ja -halukkuutensa. Opintotuki puolestaan voi vaihdella koulutuksen tavoitteen mukaan.

Erikseen ovat järjestelmät, jotka perustuvat tarveharkintaan. Esimerkiksi kuntoutuksen tai työllisyyskoulutuksen piirissä tapahtuva opiskelu on järkevää rahoittaa omien opintotukijärjestelmiensä kautta, koska ne perustuvat tuen saajien erityiseen elämäntilanteeseen.

Nämäkin järjestelmät perustuvat yksilön oikeuteen saada yhteiskunnan tukea silloin kun hän sitä perustellusti ja hyväksyttävästi tarvitsee.

Erityisesti SAK on korotanut aikaisemmin vähän koulutusta saaneiden oikeutta opintotukeen.

Palkallinen opintovapaa ja koulutusrahasto

Aikuiskoulutuskomitea ja myöhemmin opintovapaakomitea esittivät palkallisen opintovapaan luomista — jälkimmäinen asteittain eri opintokokonaisuuksiin ulottuvaa järjestelmää.

Nykyisin palkallisen opintovapaan piirissä on osa ylintä toimihenkilökuntaa sekä eräät ammatilliset luottamushenkilöt.

Palkalliseen opintovapaaseen liittyy kuitenkin eräitä vakavia heikkouksia: jos opiskeluaikainen tuki on jokaisen perusoikeus sen täytyy toteutua samanlaisena kaikkien kohdalla. Työnantajan harkinnassa — edes osittainkin

— oleva opintovapaa merkitsee tämän oikeuden toteutumista eri tavoin yrityksen koosta, maksukyvyistä ja työntekijän työasemasta riippuen.

Jos taas opintovapaoikeus irrotetaan tyystin yritystasolla tapahtuvasta harkinnasta, ei kysymys enää olekaan palkallisesta opintovapaasta. Silloin tuki voidaan paljon helpommin järjestää yleisen opintotuen kautta täysin ansiomenetykset kompensoivana järjestelmänä.

Palkallinen opintovapaa on järkevää mieltää järjestelmänä, joka tarkoittaa kustannusvastuun asettamista ensi sijaisesti yrityksille, jotka laajasti ottaen hyötyvät koulutuksesta parempana ammattitaitona, osaamisena ja parempina kehittymisedellytyksinä.

Palkallinen opintovapaa on myös syytä liittää ammattitaidon kehittämiseen tähtäävään koulutukseen, joka voi olla hyvinkin erilaista.

SAK esitti kulumassa olevien TUPO-neuvottelujen erääksi keskeiseksi tavoitteeksi koulutusrahaston luomisen. Tällä rahastolla voidaan luoda yritystasoinen palkallinen opintovapaan järjestelmä, joka kattaa ansionmenetyksen sellaisessa ammatillisessa lisäkoulutuksessa, josta yritystasolla yhteisesti sovitaan työntekijä- ja työnantajaosapuolten kesken.

Lisäksi rahastoivan järjestelmän kautta voidaan lisätä yleiseen opintotukeen käytettäviä varoja.

Miksi ammattikeskeisyys?

Kaikki näkökohdat puoltavat työelämässä, tapahtuvan koulutuksen lisäämistä. On jopa ilmeistä, että tässä asiassa ei tarvitsisi työmarkkinaosapuolten välillä vallita kovin suurta ristiriitää. Tosin työnantajien ”luokkakantaisuus” on kasvanut. Halutaan korostaa ”isännän ääntä” ja silloin ei palkollisten kanssa edes neuvotella koulutuksesta.

Viisaimmat yritykset ovat kuitenkin omaksuneet toisenlaisen ajattelutavan. Liberaali suhtautuminen koulutukseen on tärkeä motivaatio- ja ilmapiiritekiä, jolloin satsaukset koulutukseen on nähtävä strategisesti tärkeinä investointeina!

Koulutus on pääomaa

Koulutuksella hankittu tieto-taito on pääoma, joka muodostaa kansakunnan varallisuuden lähteen ja tuotannollisen toiminnan perustan. Viimeaikainen kehitys on korostanut koulutuksen merkitystä tuotannon kehittämisessä. Koulutuksen arvioidaan vaikuttavan noin kol-

manneksella taloudelliseen kasvuun. Näin siitä on muodostunut erittäin keskeinen tuottavuutta parantava investointikohde.

Työllisyyden, tuotannon joustavuuden ja laadun, yhteistoiminnan kehittämisen, työajan lyhentämisen sekä kilpailukykyimme kannalta voimakkaampi panostaminen työelämässä tapahtuvan koulutuksen lisäämiseen on erittäin perusteltua.

Työttömyys on maassamme saamassa yhä enemmän ns. rakenteellisen työttömyyden piirteitä. Tämä tarkoittaa työttömyyden ja työvoimavajauksen esiintymistä samanaikaisesti. Aktiivinen työvoimapolitiikka edellyttäisi enemmän toimenpiteitä, joilla työllisyshäiriöt kyetään ehkäisemään ennalta.

Työelämän kehittämisessä on myös pyrittävä lisäämään työmarkkinaosapuolten yhteistoimintaa erityisesti teknisestä ja tuotantomenetelmien kehityksestä johtuvissa muutostilanteissa. Koulutus on tehokas keino hallita yrittäjästasolla niitä muutoksia, joita alan tuotantotekniikan tai palvelujen kehittäminen aiheuttaa. Koulutus on myös paras — ja vaikutusltaan positiivisin keino ylläpitää työllisyyttä ja lisätä työntekijöiden työsuhteen turvallisuutta.

Erityisen tärkeä on pyrkiä ennakoimaan näitä muutostilanteita ja luomaan niiden edellyttämiä valmiuksia pitkäjänteisesti.

Henkilöstö on voimavara

Yrityksille henkilöstö merkitsee resurssia, jonka tehokas käyttö on ratkaisevasti riippuvainen henkilöstön ammattitaidosta. Osa yrityksistä käyttää jo nykyisin koulutusta välineenä toimintansa kehittämisessä, mutta eräiden Tilastokeskuksen selvitysten perusteella voidaan arvioida, että erot ovat sekä alakohtaisesti että yritysakohtaisesti suuria. Lisäksi eri henkilöstöryhmien osallistuminen koulutukseen vaihtelee erittäin voimakkaasti.

Myös koulutuksen aiheuttamat kustannukset vaihtelevat eri alojen ja yritysten kesken. Samalla on nähtävissä epätervettä kilpailua työvoimasta: asiantuntijoiden ostaminen sekä vahingonkorvaukseen velvoittavat sopimukset työntekijän ja työnantajan välillä ovat luonteeltaan työmarkkinajärjestelmäämme huonosti sopivia menettelytapoja.

Tulevaisuudessa voidaan odottaa tämän kaltaisten ongelmien yleistyvän sitä mukaa kun yritysten tuotantoprosesseissa käytetään enenevästi tietotekniikkaan perustuvia ohjaus-, valvonta- ja seurantajärjestelmiä ja kun tuotekehittäminen ja markkinointi toimintoina korostu-

vat.

Ongelmat ovat erittäin samankaltaiset sekä tavara- että palvelutuotannossa.

Työelämän koulutuksen kehittämisessä tulee lähteä siitä, että yritykset kantavat kasvavaa vastuuta henkilöstönsä koulutustason kohottamisesta. Tällä tavoin voidaan koko kansantaloudessa saada aikaan laajoja positiivisia vaikutuksia: investoinnit henkilöstön kehittämiseen ovat tuottavia investointeja ja toisaalta ne parantavat työllisyyttä ja työsuhteiden turvallisuutta erityisesti pitkällä aikavälillä. Näin työelämän koulutuksen kehittäminen tukee selvästi yleisen yhteiskuntapolitiikan tavoitteita.

Suomalainen yhteiskunta on rakentanut ja tulee aina rakentamaan tulevaisuutensa aktiiviseen ja voimakkaaseen sivistyspolitiikkaan. Tähän kuuluu erottamattomana osana myös työelämän koulutuksen kehittäminen.

Millainen kehitys- ja koulutusrahasto?

SAK:n esitys rakentuu sille periaatteelle, että yksittäinen yritys on velvollinen käyttämään erikseen määrättyvän rahasumman henkilöstönsä kehittämiseen. Summan käytöstä tulee sopia yritysakohtaisesti. Lisäksi osa varoista — esityksen mukaan viidennes — kerätään valtakunnalliseen rahastoon.

Tällaisessa järjestelmässä — jonka kaltainen otettiin Ranskassa käyttöön de Gaullen aikoina — yrityksen ja sen henkilöstön tarpeet määrittävät, mitä koulutusta ja kenelle hankitaan. Järjestelmä lisäisi merkittävästi koulutuskykyä ja avaisi markkinoita sekä yleisille ammatillisille ja muille oppilaitoksille että yksityisille koulutuspalveluyrityksille.

Rahastoitavan osuuden käytöstä ei SAK sisällyttänyt esitykseensä muuta kuin sen, että varat tulee käyttää yleistä aikuiskoulutusta edistämään.

Tätä kirjoitettaessa neuvottelut jatkuvat, joten lopputulos ei ole ennakoitavissa. Pettymystä on herättänyt se, että työnantajien halu vakavasti punnita esitystämme on ollut vähäistä. Kuitenkin vastaavia järjestelmiä on käytössä monessa ns. kilpailijamaassamme, joissa ne yleensä on koettu positiivisina.

Palvelujen kehittäminen

Merkittävän opintotuen alueen muodostaa opintososiaalisten palvelujen kehittäminen. Nuorisosaasteen koulutuksessa on eri oppilais-

Miten lisätä aikuisten opintotukea?

Otsikon kysymys on aiheellinen siinä mielessä, että asiaa on viimeksi kuluneiden viiden toista vuoden aikana selvitetty kahdessa komiteassa, yhdessä toimikunnassa ja yhdessä virallisessa työryhmässä¹⁾. Yhteisenä lähtökohtana on ollut sellaisten ratkaisujen etsiminen, jotka loisivat taloudellisia edellytyksiä irtautua tyөлämästä opintojen pariin. Seuraavassa tarkastellaan sitä, miksi näin ”helppoon” kysymyksen on ollut vaikea antaa selvää vastausta. Artikkelin lopussa esitellään lyhyesti vuoden 1986 alkukuukausina kehitelty ratkaisu, jota ehdotetaan kokeiltavaksi syksystä 1987 lähtien kolmen vuoden ajan.

Aikuisten opintotuki toteutuu jo tällä hetkellä varsin kattavana useiden erillisjärjestelyjen muodossa. Kärjistäen voisikin todeta, että kokonaisratkaisua odoteltaessa on aikuisten opintotuki kehittynyt omalla painollaan ohi komiteatyöskentelyn. Työssä olevien henkilöiden kohdalla *henkilöstökoulutus* ns. täyden korvauksen periaatteella on epäilemättä keskeinen ammatillisen täydennyskoulutuksen saamisen keino. *Työllisyyskoulutus* siihen liittyvine taloudellisine etuineen tarjoaa mitä erilaisimpia mahdollisuuksia parantaa ammatilli-

¹⁾ks. lähdeluettelo

sia valmiuksia. 1970-luvulla laajentunut *yleisen opintotukijärjestelmä* ulottuu käytännöllisesti katsoen kaikkeen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Yleisen opintotuen piirissä oli esimerkiksi opintovuonna 1984–85 noin 20 000 henkilöä, jotka olivat ennen opintovuoden alkua täyttäneet 25 vuotta. Heidän joukossaan on tuhansia työelämästä opintoihin palanneita henkilöitä. Huomattavaa on, että opintotukijärjestelmän piiriin kuuluvat myös iltaoppikoulun lukioasteen opinnot, kansanopisto-opinnot ja ammattiin valmistava iltaopiskelu eli erityisesti aikuisväestölle tarkoitettut opinnot. Merkittävänä aikuisten opintotuen erityisluontona on vielä mainittava *kuntoutustuki*.

Eriyisesti yleissivistävien opintojen harjoittamiseksi aikuisilla on käytettävänä mm. kattava kansalais- ja työväenopistoverkosto ja opintokerhot. Opiskelu tapahtuu vapaa-aikana ja opiskelumaksut ovat vain nimellisiä tai koulutuspalvelut tarjotaan kokonaan valtion ja kunnan rahoittamana.

Aikuisväestöllä on siten jo tällä hetkellä veraten monipuoliset mahdollisuudet itsensä kehittämiseen. Jonkin verran ylimääräistä oma-aloitteisuutta vaatii tiedon saaminen tarjolla olevista mahdollisuuksista koska järjestelmä

tosmuotojen oppilailleen tarjoamia palveluja (ruokailu, matkat, asuminen) pyrittä yhtenäistämään. Näin on voitu myös yhtenäistää muun opintotuen tasoa.

Aikuskoulutuksessa palvelut ovat erittäin pitkälle yksittäisten kuntien, jopa oppilaitoksia ylläpitävien tahojen päätösten varassa. Aikuisopiskelijoille olisi erittäin tärkeä, että mm. lastenhoidon aiheuttamia hankaluuksia voitaisiin helpottaa luomalla oppilaitoksille mahdollisuuksia auttaa lastenhoidossa.

Nyt kuntien erilainen aktiivisuus mm. matkojen kustantamisessa saattaa eri puolilla maata asuvat aikuisopiskelijat hyvin erilaiseen asemaan.

Lopuksi

Aikuisten opintotuki tulee tietävästi aivan lähiaikoina esille maan hallituksessa. SAK on pitänyt tärkeänä, että opintotukea ryhdytään pikaisesti kehittämään siten, että kokonaisuuden edellyttämistä osia systemaattisesti rakennetaan ja sovitetaan yhteen.

Palkansaajajärjestöt esittivät yhdessä valtioneuvostolle aikuisten opintotuen luomista tuop-ratkaisun yhteydessä. Tämä esitys on saanut myönteistä suhtautumista ja on ilmeistä, että ensi vuonna opiskelunsa aloittavat aikuisopiskelijat ovat oikeutettuja nykyistä tuntuvaan, opiskeluaikaista ansionmenetystä osittain korvaavaan tukeen.

on hajanainen. Edellä oleva erittely kuitenkin osoittaa, että mitään yhtenäistä aikuisten opintotukijärjestelmää ei ole syytä tavoitella. Kullakin jo nyt toiminnassa olevalla osajärjestelmällä on sinänsä selvä tehtävänsä ja omat kehittämistarpeensa. Kokonaiskuvan kirkastamisessa onkin tiedotustoiminnan tehostaminen tärkeässä asemassa.

Tätä kirjoitettaessa (16.3.1986) eivät kevään tulopoliittisen ratkaisun kaikki yksityiskohdat ole vielä selvillä. Henkilöstökoulutuksen kehittäminen näyttää kuitenkin olleen esillä LTK:n, AKAVA:n, STTK:n ja TVK:n sopimuksessa. LTK:n lehden (4/86) mukaan sopimuksissa otettiin ammatillisen koulutuksen edistämiseen ”uusi, aktiivi lähestymistapa”. Keskusjärjestöt pitävät ammatillista koulutusta koskevan yhteistoiminnan jatkuvaan kehittämistä yritystasolla tärkeänä. Järjestöt ovat sopineet siitä, että yritystasolla kiinnitetään erityistä huomiota yleisten koulutustarpeiden ja vuosisuunnitelmien laadinnassa toteutettavaan yhteistoimintamenettelyyn. Tämän yhteistoiminnan käytännön edellytysten parantamiseksi keskusjärjestöt laativat yhteisen koulutus- ja ohjausmateriaalin.

On syytä olettaa, että työpaikkatasolla ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisellä voidaan enenevässä määrin huolehtia myös vähiten koulutusta saaneiden työntekijöiden ammatillisten valmiuksien parantamisesta. Yhteistoimintamenettelyn avulla saadaan koulutustarpeet hedelmällisen puntaroinnin alle sekä johdon että henkilöstön näkökulmasta. Työpaikkatason koulutuksessa eivät myöskään opintososiaaliset esteet muodosta yleensä ongelmaa.

Myös työllisyyskoulutusjärjestelmä on jatkuvasti kehittyvää ja laajenevaa. Työllisyyskoulutuksena voidaan joustavasti vastata paikallisiin koulutustarpeisiin, jotka syntyvät esimerkiksi tuotannonsuunnan muutoksista tai uuden teknologian käyttöönotosta. Työllisyyskoulutusta eri muodoissa on saanut kuluneiden parin vuosikymmenen aikana 400 000 henkilöä.

Aikuisopintotuki

Yleisen opintotukijärjestelmän puitteissa on mahdollista parantaa aikuisten toimeentulo- ja mahdollisuuksia monella tavalla. Vireillä oleva hanke aikuisopintotuen kokeilusta merkitseekin nimenomaan opintotukijärjestelmän kehittämistä. Seuraavassa esitetään yhteenvetona

omaisesti hankkeen keskeiset piirteet:

- 1) Opiskelijan puolisoon kohdistuva tulo- ja varallisuusharkinta sekä opiskelijan omaan varallisuuteen kohdistuva harkinta ehdotetaan poistettavaksi;
- 2) Opintotukeen oikeuttavien opintojen vähimmäiskesto aika ehdotetaan alennettavaksi nykyisestä 16 viikosta 8 viikkoon;
- 3) Myös tieteelliset jatko-opinnot enintään 12 kuukauden ajalta ehdotetaan saatettavaksi opintotuen piiriin;
- 4) Kolmivuotisen kokeilun aikana ehdotetaan myönnettäväksi niin sanottua *kulukorvausta* monimuoto-opiskelusta aiheutuviin erityiskustannuksiin, kuten esimerkiksi lähiopetusjaksojen matka- ja majoituskustannuksiin. Kulukorvauksen suuruudeksi on ehdotettu 150 markkaa koulutuspäivältä kuitenkin enintään 5000 markkaa vuodessa;
- 5) Lisäksi ehdotetaan kokeilun aikana myönnettäväksi tavanomaisen opintotuen lisäksi ansiokorvausta. Sen määrä vastaisi 20 prosenttia henkilön vakiintuneesta tulotasosta ennen opintojen alkua. Merkittävän ansiokorvauksen myönnön rajauksena olisi se, että se rajattaisiin koskemaan vain sellaisia opiskelijoita, jotka opintojen aloittamisvuonna ovat vähintään 26-vuotiaita. Lisäksi edellytetään tietty määrä työssäoloa ennen opintojen aloittamista. Ansiokorvausta maksettaisiin vain rajoitettu aika, joka määräytyy ilmeisesti opintovapaan keston mukaan.

Ansiokorvaus olisi sen saajalle veronalaista tuloa. Ilmeisesti korvaukselle vahvistettaisiin tietty ala- ja yläraja. Tämän lisätuen tarkoituksena on vähentää työelämästä opintoihin siirtyvän henkilön sitä painumaa kulutuksen tasossa, mikä aiheutuu palkattomasta opintovapaasta.

Arviointia

Aikuisopintotuki on siis integroitumassa melko täydellisesti yleisen opintotukijärjestelmän osaksi. Toisena vaihtoehtona olisi voinut olla opintotuen yleinen parantaminen (tason nosto ja opintorahaosuuden lisääminen), koska aikuisiksi voidaan perustellusti katsoa kaikki oman talouden muodostaneet teini-ikäiset opiskelijat. Tässä vaihtoehdossa aikuisopintotuki olisi integroitu kokonaan opintotueksi.

Näkymiä aikuisopiskelun rahoittamisesta

Viime syksynä jätti muistionsa aikuisopiskelun rahoitusta pohtinut työryhmä. Tässä artikkelissa tarkastelen niitä ajatuksia, joita työnantajapuolelta on esitetty kyseisestä työryhmän muistiosta.

Yleisenä koulutuksen lähtökohtana voidaan pitää sitä, että päävastuu koulutuksesta on julkisella vallalla. Julkinen koulutusjärjestelmä antaa yleiset ja ammatilliset perusvalmiudet. Kaikilta osin tämä koulutus ei ole riittävää elinkeinoelämän tarpeisiin. Elinikäisessä kasvatuksessa elinkeinoelämän omalla koulutuksella on siten merkittävä sijansa.

Päätösvalta ja vastuu liittyvät kiinteästi toisiinsa. Koulutuksessa tämä merkitsee sitä, että

- valtio ja kunnat vastaavat julkisen koulutuksen kustannuksista
- yritykset vastaavat omasta koulutuksesta
- yksilöllä on vastuu omasta kehityksestään.

Edellä esitetyt keskeiset lähtökohdat eivät

ole toteutuneet aikuisopiskelun rahoitustyöryhmän ehdotuksissa.

Työryhmä ehdottaa, että aikuisopiskelijalle, joksi katsottiin ennen koulutuksen alkamista 24 vuotta, mutta ei 55 vuotta täyttänyt henkilö, joka on ennen opintojen alkua ollut vähintään yhden vuoden päätoimisesti katsottavassa ansiotyössä, tehnyt omaa työtään tai hoitanut omaa tai aviopuolisonsa lasta, vanhempia tai ottovanhempia, maksettaisiin aikuisopintorahana kulukorvausta tai ansiokorvausta kokopäivätoimisen opiskelun aikana.

Kun yksilön vastuuta omasta kehityksestään tuetaan opintotuen muodossa, on tärkeää huolehtia siitä, että tuki kohdennetaan niille, jotka toisaalta ovat tuen tarpeessa ja toisaalta otetaan huomioon samanaikaisesti todellinen halu itsensä kehittämiseen. Näin ollen niitä nykyisessä opintotukilainsäädännössä olevia periaatteita, jotka suuntaavat opintotukea, ei ole syystä romuttanut siten kuin aikuisopiskelun rahoitustyöryhmän muistion sivulla 10 olevan

Opintotuen yleisenä kehittämistavoitteena on sekämäärän nostaminen että opintorahausuuden lisääminen opintotuen sisällössä. Pitkällä aikavälillä on siten oletettavaa, että opintotukijärjestelmä sisällöllisesti lähentyy muita toimeentuloturvajärjestelmiä. Tuolloin se palvelee nykyistä paremmin myös aikuisväestöä.

Nyt ehdotetussa kolmivuotisessa kokeilussa voidaan antaa merkittävä opintotuen korotus vain selvästi rajatulle osalle opintotuen kohde-ryhmää. Kokeilun aikana tullaan arvioimaan pysyvän ratkaisun sisältö ja rahoitus. Rahoituksen osalta on huomattava, että valtion lisäksi on haluttu rahoittajaksi myös työnantajat ja palkansaajat.

Mikäli kaavailtu hanke nyt toteutuu on eräs käännekohta vuosikymmenien aikuisopintotukikeskustelussa tosiasia. Uudistusta liian vaatimattomana pitävien on syytä käydä läpi nyky-

set järjestelyt ja niiden kehittämismahdollisuudet kohta kohdalta — ja huomata, että kehitystä on tapahtunut ja kaiken aikaa tapahtumassa.

Uudistusta tarpeettomana pitäville voisi puolestaan todeta sen, että aikuisopintotuen kohde-ryhmällä on varsin usein opintotuella rahoitettavan opiskelun vaihtoehtona työllisyyskoulutus tai työttömyys. Sekin maksaa.

Lähteitä

- Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö KM 1971: A29
 Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö KM 1975:28
 Opintovapaakomitean mietintö KM 1978:1
 Aikuiskoulutuksen opintososiaalisen toimikunnan mietintö. KM 1983:48
 Aikuiskopiskelun rahoitustyöryhmän muistio. OPM:n työryhmän muistioita 1985:41

luettelon esittämisellä on pyritty tekemään.

Ehdotuksia tehdessään aikuisopiskelun rahoitustyöryhmä on jättänyt ottamatta huomioon ehdotustensa vaikutukset opintojen tukijärjestelmään kokonaisuutena. Ehdotukset ovat suhteettomia perusopintovaiheessa olevien opintotukijärjestelmään nähden. Mainittujen erojen aiheuttamat haittavaikutukset ovat ilmeiset.

Opintotuen muotona kuukausiansioon sidottua ansiokorvausta ei voida pitää sen paremmin oikeuden- kuin tarkoituksenmukaisenaakaan. Ehdotus johtaisi siihen, että voisi olla neljänlaista opintotukea saavia saman tyyppisessä koulutuksessa:

- ne, jotka ovat opiskelijoina saamassa peruskoulutustaan
- vähintään vuoden työssä olleet aikuisopiskelijat
- ne aikuisopiskelijat, jotka ovat ansainneet yli 12 000,-/kk
- työttöminä olleet aikuisopiskelijat.

Opintotukea annettaessa pitää periaatteena olla, että opiskelijat saavat opintotukea yhtäläisin perustein. Sen, onko peruskoulutusvaiheessa, työelämässä tai työttömänä ei pitäisi vaikuttaa sinänsä tuen myöntämiseen vaan sen, mikä on tarve tuen saamiseen. Tähän vaikuttavat esim. asuuko yksin, onko naimisissa, lasten lukumäärä ja asuuko opiskelupaikkakunnalla. Elinkustannuksia varten itse opiskelijalle tulevan tuen pitäisi olla yhtäläinen niin perusopintovaiheessa olevalle, työssäolleen kuin työttömänä olleelle.

Myöntämisperusteiden erilaisuus johtaisi hyvin nopeasti epäterveisiin vinoutumiin. Kiinnostus opintojen loppuunsaattamiseen opiskeluvaiheessa heikkenisi huomattavasti jo nykyisen varsin huolehtuttavasta tilanteesta, mikäli vuoden työsuhteen jälkeen saisi samasta opiskelusta 75 % siitä, mitä työssä ollessa saisi palkkaa. Vuoden mittaisia työsuhteita syntyisi opiskelijoille huomattava määrä. Samoin omaa tai aviopuolisonsa lasta on 24-vuotiaana jo varsin moni ehtinyt hoitaa vuoden. Aikuisten opintotukeen oikeutettuja opiskelijoita tulisi olemaan huomattavan paljon. Sen ja opintojen viivästymisen aiheuttamia haittavaikutuksi ei työryhmä ole pyrkinyt lainkaan arvioimaan.

Työryhmä on ehdottamiensa säädösmuutosten yleisperusteluissa viitannut mm. Kansainvälisen työjärjestön, ILO:n hyväksymään taloudellisesti tuettua opintovapaata koskevaan yleissopimukseen (n:o 149) ja siihen liittyvään suositukseen (n:o 148). Työryhmä on kuitenkin jättänyt mainitsematta, että maissa, jotka

ovat ratifioineet mainitun sopimuksen on taloudellisesti tuetun opintovapaan pituus erittäin huomattavasti esitettyjä aikoja lyhyempi. Esimerkiksi Englannissa 4—5 vuoden jaksolla yhteensä n. 23 päivää tai Länsi-Saksassa 5 päivää vuodessa. Toisaalta on todettava taloudellisesti tuetun opintovapaan rajoittuvan useimmissa maissa sellaiseen luottamushenkilökoulutukseen, jota Suomessa järjestetään keskeisten työmarkkinajärjestöjen välisten koulutus- ja tutkimusjärjestöjen avulla ammattiyhdistyskoulutuksena. Näin ollen Suomessa lainsäädännön ja sopimusten mukainen tämänhetkinen tilanne on hyvin verrattavissa tilanteeseen niissä harvoissa Euroopan maissa, jotka ovat kyseisen sopimuksen ratifioineet.

Työryhmän muistion sivulla 4 esitetty kustannusten tasausmenettely vääristää yritysten asemaa tuotantotoiminnassa ja johtaa terveiden ja kilpailukykyisten yritysten toiminnan heikkenemiseen. Ehdotus heikentää myös yritysten työllistämismahdollisuuksia pitkällä tähtäyksellä.

Ehdotus aviopuolison tulojen ja varallisuuden samoin kuin opiskelijan oman varallisuuden huomioon ottamatta jättämiseen on ristiriidassa niiden periaatteiden kanssa, joita toimikunta toisaalta esittää (yli 12 000 markan kuukausitulot esteenä esim. kulukorvauksen saamiseen). Muutosta ei pitäisi tehdä. Se on eräs peruste tarvetta harkittaessa.

Toimikunta esittää, että säätämällä työllisyyskoulutuksen etuuksien ulottamisesta ammatilliseen jatko- ja täydennyskoulutukseen sekä ammatilliseen peruskoulutukseen, työvoimaviranomaisilla olisi nykyistä monipuolisemmat mahdollisuudet yksilöllisiin koulutusratkaisuihin. Ehdotusta tehdessään työryhmä ei ole lainkaan ottanut huomioon niitä kustannuksia, jotka aiheuttaisivat työllisyyskoulutuksen etuuksien laajentamisesta esitetyllä tavalla.

Opintotuen ulottamista alle 16 viikkoa kestäväan koulutukseen ei ole syytä toteuttaa muilta osin kuin mahdollisesti kulukorvauksena tietyistä kuluista.

Yhteenvetona voisi todeta, että omaehtoisesti toteutettavan aikuisopiskelun tuki pitäisi suhteuttaa perusopintovaiheessa olevien opintotukeen eikä rinnastaa sitä työsuhteeseen perustuvaan täydennyskoulutukseen. Yhteiskunnan tuki pitäisi paremminkin suunnata perusopintovaiheeseen, koska opiskelijoilla ei yleensä siinä vaiheessa ole omaa varallisuutta ja kokonaisuuden kannalta on parempi, että perusvalmiudet hankitaan mahdollisimman hyvin ja nuoruusvuosina.

Kirjallisuutta

Näkökulma aikuisen oppimiseen

Kimmo Hypén, Esko Keskinen, Riitta Kinnunen, Pekka Niemi & Marja Vauras: Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Helsinki: Yleisradio/-opetusohjelmat, 1986.

Aikuiskasvatuksen avoimen korkeakouluopintojen toisen radiojakson oppikirjaksi tarkoitettu 'Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet' edustaa kognitiivista oppimisnäkemystä. Oppiminen nähdään lähinnä asioiden mieleenpainamisena, jossa välineinä ovat erilaiset tiedolliset rakenteet (skeemat, sisäiset mallit) ja erilaiset oppimisen strategiat. Oppiminen puolestaan näkyy siinä, miten hyvin nämä asiat pysyvät mielessä ja miten hyvin ne on sieltä otettavissa käyttöön.

Kirjoittajat, Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkijat, tarkastelevat edellä kuvattua oppimisnäkemystä kuudesta eri näkökulmasta: tiedonkäsittelien, tietojen oppimisen, taitojen oppimisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen, persoonallisen kehityksen ja opettamisen. Urakka on jakautunut siten, että Pekka Niemi tarkastelee aikuista ihmistä tiedonkäsittelijänä, Marja Vauras ja Riitta Kinnunen hahmottelevat tietojen oppimista sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä opetustilanteessa, Esko Keskinen keskittyy taitojen oppimiseen ja Kimmo Hypén kehitykselliseen näkökulmaan. Kirjan viimeinen luku, oppiminen ja opettaminen, ei esiinny sisällysluettelossa, eikä sitä myöskään kukaan tunnusta kirjoittaneensa.

Ensimmäisessä luvussa Pekka Niemi esittää aikuisen sisäisen apparaatin keskeiset tiedonkäsittelyä ohjaavat mekanismit, sekä niille asetetut rajoitukset. Lävitse käydään

erilaiset muistit, skeemat, strategiat ja metakognitiot (= oman oppimisen kriittinen arviointi); rajoitukset hän jakaa yleisiin (esim. ennakkoluulot) ja henkilökohtaisiin (esim. arvot). Lopuksi oppiminen liitetään osaksi ihmisen maailmankuvaa ja minäkuvaa, kokonaispersoonallisuutta.

Tietojen oppimisessa on keskeistä Marja Vauraan ja Riitta Kinnusen mukaan ymmärtäminen, vuorovaikutus, tavoitteisuus ja strateginen toiminta. Aikuisopiskeluun liitetään ymmärtävä oppiminen, jossa päämääränä on käsitteellisten välineiden hankkiminen työssä, harrastuksessa, arkipäivässä ja yleensä elämässä kohdattavien ongelmien ratkaisemiseksi.

Taitojen oppimisessa siirrytään käsitteellisten välineiden kanssa todelliseen toimintaympäristöön, jossa taidot esiintyvät hierarkisesti järjestäytyneinä ja sisäisten mallien jäsentäminä kokonaisuuksina. Puhuttaessa taitavasta suorituksesta Esko Keskinen tuo esille palautteen, ennakointien, pelkistyneiden ulkoisten vihjeiden ja olosuhteiden merkityksen suoritustason vaikuttavina tekijöinä. Hän myös hahmottaa alustavasti, miten nämä tekijät voitaisiin huomioida taitojen opettamisessa.

Oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan siihen liittyy aina jonkinlainen sosiaalinen konteksti. Riitta Kinnunen ja Marja Vauras tarkastelevat opetustapahtumaa tällaisena kontekstina ja tekevät eron tehtäväkeskeisen ja yksilökeskeisen viestinnän välille tehokkaaseen oppimiseen johtavan vuorovaikutuksen edellytyksinä.

Kimmo Hypénin kehityksellinen näkökulma pitää si-

sällään tarpeista ja motiiveista heräävän toiminnan säätelyjärjestelmän, jota hän pitää persoonallisuuden kuvauksena. Aikuisen elämäntilanne esitetään viiden elämänstrategian kautta. Lopuksi hän hahmottaa opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta, mielekästä oppimista sekä aikuisopiskeluun osallistuneiden osallistumisyytä ja esteitä.

Opettamiseen oppiminen sidotaan didaktisten periaatteiden ja niiden psykologisten perustelujen avulla.

1. Aikuisuus ja oppiminen

Kun tarkastellaan aikuisen oppimista, tulee ensimmäisenä mieleen aikuisuuden merkitys oppimiselle. Kirjassa ei tätä juurikaan käsitellä. Niemi tuo esille, että aikuisella on hyvät oppimisedellytykset, että hän valikoi opittavia tietoja ja että hänen työmuistinsa on voimakkaasti kuormittunut. Vauras ja Kinnunen painottavat ymmärtävän oppimisen merkitystä aikuisuudessa; opetustilanteessa aikuisuuden tunnusmerkkejä ovat tavoitteisuus ja elämäkokemus sekä esimerkiksi ideologiset ristiriidat, kilpailu asiantunteuksesta tai rakastuminen.

Aikuisen elämäntilanne oli jätetty Hypénin harteille, joka kuittaa sen viittaamalla ihmisten tapoihin käsitellä elämäntoiminnoissa ilmeneviä ristiriitoja, elämänstrategioihin. Onko aikuinen luopuva, välttävä, sopeutuva, jäykästi ekspensiivinen vaiko luovan ekspensiivinen. Näitä tyyppejä ei liitetä mitenkään koulutusinstituution ulkopuolisiin elämäntilanteisiin, opetustilanteisiin kyllä. Osallistumis-

syiden ja -esteiden luettelemisen ei myöskään riitä antamaan kehityksellistä kuvaa oppimisprosesseista.

Aikuisen oppimisessa merkityksellistä on kuitenkin erityisesti aikuisen elämäntilanne, sen kehityshistoria ja siinä piilevät kehitykselliset ristiriidat. On tärkeää huomata, että skeemat saavat aina sisältyä yksilön kontakteista ympäristöönsä. Vastaavasti tiettyjen skeemojen aktivoituminen on sidoksissa aikuisen elämänrakenteen keskeisiin kehitystehtäviin. Aikuispsykologinen kirjallisuus on voimakkaasti painottanut elämäntilanteen merkitystä oppimistapahtuman ennakkosentäjänä (esim. Bischof 1976, Gould 1978, Knox 1981, Levinson et al. 1978). Elämänrakenteen ja kognitiivisen rakenteen yhteyteen on myös viime aikoina kiinnitetty enenevää huomiota (esim. Marton & Wenestam 1984, Schön 1983).

Teoksessa on oppimistapahtuma voimakkaasti sidottu opetustapahtumaan, institutionaaliseen kontekstiin. Todellisuudessa aikuisen oppiminen on paljon voimakkaammin osa jokapäiväistä elämää. Esimerkiksi Allen Tough (1979, 1982) on tutkimuksissaan todennut, että aikuisten oppimisprojekteista suurin osa ei sijoitu instituutioiden puitteisiin. Näin ollen olisi ehkä ollut paikallaan myös tarkastella enemmän oppimista opetustapahtuman ulkopuolella.

Kognitiivisessa psykologiassa aineksia uuteen aikuisen oppimisen paradigmaan olen näkevinäni eniten maailmankuvan käsitteessä yksilön sisäisen todellisuuden ilmentäjänä. Itse asiassa aikuiskasvatukseen liittyen Saksan liittotasavalta ollaan rakentamassa elämäntieteen ja arki kokemuksen käsitteisiin nojaavaa teoriaperustaa (esim. Siebert 1985). Maailmankuva ja elämäntietä ovat käsittääkseni jonkinlaisessa sukulaisuussuhteessa keskenään.

2. Mitä on oppiminen?

Pekka Niemi määrittelee oppimisen teoksen johdannossa ”meissä itessämme tapahtuvaksi toiminnaksi, joka muuttaa ja rikastuttaa käsitteisiämme maailmasta”. Oppiminen nähdäänkin pitkälle kognitiivisena, yksilön sisäisten mallien ja skeemojen ohjaamana tietojen mieleenpainamisena ja niiden ottamisena jälleen käyttöön.

Vaikka esitetty oppimisnäkemys onkin perusteltu ja tutkimustuloksiin perustuva, se ei kuitenkaan ole ainoa mahdollinen. Esimerkiksi Edwin L. Simpson (1980) erittelee aikuisen oppimisen tarkastelussa käytettyjä näkökulmia ja havaitsee niiden olevan varsin erilaisessa suhteessa erilaisiin oppimisteorioihin. Esimerkiksi behaviorismin, humanistisen psykologian ja aikuiskasvatuksen kriittisen teorian (esim. Mezirow 1981) omaksumat oppimisnäkemykset eroavat teoksessa esitetyistä. Lisäksi kognitiivisen oppimisteorian sisällä on myös variaatioita, joita olisi mielellään suonut pohdittavan. Kaikki eri oppimisteoriat ja niiden variaatiot aina sijoittuvat johonkin historialliseen kontekstiin, ne ovat peräisin jostain ja ne ovat johonkin siirtymässä. Historiallinen konteksti olisi antanut lukijalle paremmat mahdollisuudet itse analysoida esitettyä oppimisnäkemystä. Aikuiskasvatukseen approbaturiin liittyen ainoastaan yhden oppimisteorian selvittäminen opiskelijoille antaa varsin suppean kuvan muuten niin laajasta teoriakentästä.

Kirjassa esitetty oppimisnäkemys on psykologinen, vaikka sitä yritetäänkin sitoa opetustilanteisiin. Tilanteet tulevat erilaisissa oppimisnäkemyksissä paljonkin voimakkaammin esille, ja olisikin toivonut, että erityisesti aikuiskasvatukseen liittyvät organisatoriset ja yhteisölliset kontekstit olisi huomioitu. Puhu-

taanhan sentään organisaation oppimisesta (esim. Argyris & Schön 1978) ja yhteisön oppimisesta (esim. Wright 1980). Kognitiivisen rakenteen ja elämänrakenteen välinen yhteys on oppimisen kannalta tarkasteltuna varsin tärkeä.

3. Oppimisen arvoperusta

Kognitiivinen teoria oppimisesta korostaa voimakkaasti oppijan omaehtoisen säätelyn merkitystä. Opittaessa yksilö itse valikoi ja tulkitsee ympäristöstä saatavaa informaatiota ja tekee itse päätöksensä toimintaan ryhtymisestä. Näin tarkasteltuna kognitiivinen teoria tukee voimakkaasti usein aikuiskasvatuksen taustalla olevaa humanistista ihmiskuvaa.

Tilanteen ei kuitenkaan tarvitse olla tällainen, kuten teoksen kirjoittajat osoittavat. Yksilön minäkuva ja maailmankuva nähdään opettajan säatelemisen kohteina, oppimistavoitteiden määrääminen alistetaan opettajalle ja viestinnässä painotetaan sitä, miten opiskelijat saataisiin tehokkaimmin omaksumaan tietty oppiaines. Pekka Niemi tarjoaa hyvän esimerkin:

”...opettajan parhaita tavoitteita on tarjota oppilaille eheä ja hyvin jäsentynyt maailmankuva, joka auttaa ymmärtämään maailmaa ja esittäytyy opettajalle sekä palkkiona että piiskana. Tällaisessa tilanteessa tarvitaan hyvää liittolaista. Tämän opettaja saa oppilaan maailmankuvan yhdestä osasta, hänen minäkuvastaan. ... (minäkuva) on ainakin yksi tie, jota pitkin vaikeatkin asiat näyttävät uppoavan sangen helposti sisään.” (s. 23, 24).

Behaviorismiin sisältyneet arvolähtökohdat näyttävät saaneen hienostuneemman tulkintansa. Sellaisena se lie-nee myös vaarallisempi. Erityisesti koska nyt valjastetaan

yksilön minuu opettajan valan alle; behaviorismissa valjastettiin ainoastaan yksilön reaktiot.

Oppimisen arvoperusta jää kirjassa pitkälle pohtimatta, vaikka omien arvojen evaluointi kuuluu metakognition piiriin. Jos tarkasteluun olisi sisällytetty muiden oppimisteorioiden esittämiä näkemyksiä, arvot olisivat varmasti nousseet selvemmin esiin. Nyt opiskelijalle tarjotaan eheä ja hyvin jäsentynyt maailmankuva, muttei huomioida, että se pitää sisällään paljon kritiikin aihioita, jotka saattavat osoittaa, ettei se olekaan niin ehyt ja jäsentynyt kuin ensin luultiin.

4. Lopuksi

Yleisesti ottaen teos ei ole niin negatiivinen kokemus kuin edellisestä voisi päätellä. Itse asiassa luvut tietojen ja taitojen oppimisesta ovat oikein onnistuneita, jos unohdetaan niiden keskittyminen ainoastaan yhden näkökulman esittämiseen. Ne ovat hyvin ja selkeästi kirjoitettuja sekä havainnollistavat onnistuneesti oppimisen luonnetta. Luku 'Aikuinen ihminen tiedonkäsittelijänä' laiminlyö aikuisuuden käsittelyn, muilta osin se toimii hyvänä johdattelevana jaksonekseen. Muut luvut ovat enemmän tai vähemmän täyteaineistoa; tekijät eivät tainneet liikkua omimmalla alueellaan.

Aikuiskasvatuksen approbaturin oppikirjana teokselta voitaisiin kuitenkin vaatia monipuolisempaa otetta oppimiseen. Aikuisuuden olennaisena osana yksilön elämäntilanne olisi pitänyt ottaa paremmin huomioon; oppimisen kehityspsykologinen puoli jää myös hyvin vähälle tarkastelulle. Muiden oppimisteorioiden ja -näkemysten tarkastelu olisi myös rikastuttanut kirjan antia. Samalla olisi tullut ehkä pohdituksi sitä arvoperustaa, jolle kirja rakentuu. Tällaisenaan kirja jättää muille tämän opintojakson kirjoille kovin suuren aukon

paikattavaksi.

Jos tarkastellaan teosta omana kokonaisuutenaan, irrallaan aikuiskasvatuksen approbaturista, arvio on huomattavasti myönteisempi. Aikuiskasvatuksen kentällä tarvitaan uusia koherentteja oppimisenäkemyksiä, jotka on esitetty selkeästi ja ymmärrettävästi. Oppiminen on jäänyt liian usein liian vähälle huomiolle aikuiskasvatuksen piirissä.

Antti Kauppi

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bischof, L.J. 1976. *Adult Psychology*. Second Edition. New York: Harper & Row.
- Gould, R. 1978. *Transformations: Growth and Change in Adult Life*. New York: Simon & Schuster.
- Knox, A.B. 1981. *Adult Development and Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Levinson, D.J. & ass. 1978. *Seasons of a Man's Life*. New York: Ballantine Books.
- Marton, F. & Wenestam, C-G. (red.) 1984. *Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. Stockholm: AWE/Gebers.
- Mezirow, J. 1981. *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. *Adult Education*, 32, 1, 3—24.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Siebert, H. 1985. *Paradigmen der Erwachsenenbildung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 5, 577—596.
- Simpson, E.L. 1980. *Adult Learning Theory: A State of the Art*. In *Adult Development and Learning*. Washington D.C.: U.S. Department of Education/Office of Educational Research/National Institute of Education.
- Tough, A. 1979. *The Adult's Learning Projects*. Second Edi-

tion. *Research in Education Series No. 1*. The Ontario Institute of Education.

Tough, A. 1982. *Intentional Changes*. Chicago: Follett.

Wright, J. 1980. *Community Learning: A Frontier for Adult Education*. In Boyd, R.D. & Apps, J.W. (ed.) *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey Bass.

Taloustietoa koulutuksesta

Vaherva, Tapio & Juva, Simo 1985. *Koulutuksen talous*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 345 s.

Kaikki tietävät, että koulutusmenot kasvavat maassamme vuosi vuodelta. Tämä on yleinen kehityspiirre kaikissa kehittyneissä teollisuusmaissa. Valtiovallan taholta on yritetty asettaa tälle kehitykselle suitsia suuhun. Lähtökohtana on luonnollisesti valtion menojen kurissapitäminen. Kaikesta edellä mainitusta huolimatta on meillä koulutusta tutkittu vain hyvin vähän taloudellisesta näkökulmasta. Tästä syystä kirjan kirjoittajat pyrkivät aluksi perustelemaan valitsemansa koulutukseen talouteen keskittyvän viitekehyksen. He toteavat, että jos koulutuksen alalla esitetään kehittämisvaatimuksia, niin sen nykyisin käytössä olevat voimavarat ja vaikutukset on asetettava avoimesti tarkasteltavaksi. Tämä vaatimus tuntuu kohtuulliselta. Koulutuksen talous on kuitenkin niin monimutkainen juttu, että avoimuuden hyväksyminen ei vielä asiaa paljon auta. Esim. tässä lehdessä on esitelty jonkin verran tilasto- ym. tietoja

aikuiskasvatuksen menoista. Tällaiset "tosiasiatiedot" jäävät kuitenkin usein ikäänkuin ilmaan, kun kukaan ei oikein tiedä, millä mittapuulla menoja tulisi mitata ja mihin niitä tulisi verrata. Koulutuksen taloudellinen tutkimus ja suunnittelu tarvitsevat tuekseen teoriaa, jonka avulla tätä "faktamassaa" voidaan jäsentää, analysoida ja arvioida. Kuten asianharrastajat tietävät on ulkomailla julkaistu lukuisia kasvatuksen taloutta ja inhimillistä pääomaa koskevia kirjoja (ks. Blaug 1978). Niissä tarkastellaan yleensä koulutuksen taloutta vain jostakin tietystä näkökulmasta, joten kokonaiskuvan saaminen tämän alueen teoreettisista lähtökohdista ja tutkimuksista ei ole helppoa. Vahervan ja Juvan kirjan hyvänä puolenä on se, että siinä on asioita pyritty lähestymään laajasta kokonaisvaltaisesta näkökulmasta ja liittämään erilaiset teoria- ja tutkimussuuntaukset kokonaisuuden osiksi. Kirjassa on esitetty myös jonkin verran koulutuksen taloustieteen historiallista kehitystä. Näin lukija saa kuvan tällä alalla tapahtuneesta kehityksestä ja eri koulukunnista.

Kirja on laadittu siten, että sekä tutkijat että käytännön koulutussuunnittelijat löytävät siitä helposti itseään kiinnostavat asiat. Kirjassa on pyritty yhdistämään koulutussuunnittelun eri lähestymistavat koulutuksen taloustieteellisiin teorioihin ja tässä on myös melko hyvin onnistuttu. Siinä käsitellään laajasti myös koulutuksen vaikuttavuutta. Tämä osa perustuu Vahervan (1983) aikaisempaan julkaisuun "Koulutuksen vaikuttavuus", mutta aikaisempaa tekstiä on muokattu tähän yhteyteen sopivaksi. Kirjasta käy selkeästi ilmi, miten monitahoinen ja vaikea problematiikka sisältyy koulutuksen taloudellisten ym. vaikutusten tutkimiseen.

Kirjassa esitetään käyttö-

kelpoisen tuntuinen koulutuksen taloudellisten vaikutusten tutkimuskehikko, jossa on eroteltu analyysitasot ja analyysin kohteet toisistaan. Sen avulla on mahdollista jäsentää koulutuksen talouden tutkimusalueita. *Analyysitasoina* tuodaan esiin makrotaso (yhteiskunta), mesotaso (yritys, tai ehkä yleisemmin voitaisiin puhua organisaatiotasosta) ja mikrotaso (yksilö). Näiden tasojen erottaminen on teoreettisesti tärkeää, koska vain tiedostamalla se, millä tasolla tutkimuksessa liikutaan, antaa mahdollisuuden tutkimusotteen syventämiseen. Erityisen mielenkiintoinen kysymys on tietysti näiden tasojen keskinäisten suhteiden analysointi. Tätä ei kuitenkaan kirjassa pohdita. *Analyysin kohteina* mainitaan panokset (resurssit), prosessi (koulutus), tuotokset (suoritukset) ja vaikutukset (hyödyt). Ristiintaulukoimalla analyysitasot ja -kohteet on saatu koulutusekonominen tutkimuskehikko (s. 180), jonka avulla on mahdollista jäsentää alan tutkimussuuntauksia ja tehtyjä tutkimuksia. Kehikkoa olisi voitu hyödyntää tehokkaammin kirjaa laadittaessa, kuin nyt on tehty. Esim. eri analyysitasojen tarkastelu jää ko. luvussa suhteellisen ylimalkaiseksi. Erityisesti mesotason esittely on jäänyt kirjassa pinnalliseksi. Sitä ei tuoda lainkaan esiin esim. sivulla 44 olevassa kaaviossa. Johtuneeko tämä siitä, että yritys/organisaatiotaso ei ole perinteisen kasvatustieteen näkökulmasta kiinnostava tarkastelutaso. Aikuiskasvatuksessa se on joka tapauksessa keskeinen ongelma-alue. Taloudellisesti suuntautuneet organisaatiotutkijat ovat kirjoittaneet tästä problematiikasta joitakin ansiokkaita esityksiä (ks. esim. Mincer 1971; Brinley & Moxham & Jones 1969; Oatey 1970; Flamholtz & Lacey 1981). Tämä analyysitaso on jäänyt kuitenkin aikuiskasvatuksen tutkijoilta lähes huomiotta joten ei ole ihme, että yleis-

mästä näkökulmasta asiaa tarkastelevat kirjoittajat eivät kiinnitä siihen juuri huomiota. On positiivista, että kirjan tekijät ovat joka tapauksessa viittanneet tähän koulutuksen taloustieteen vähemmälle tarkastelulle jääneeseen tasoon. Sen ongelmien luulisi kiinnostavan erityisesti yritysten koulutustoiminnasta vastuussa olevia ja tietysti myös työelämän koulutuksen tutkijoita.

Kirjan 6. luvussa esitellään koulutuksen rahoitusta Suomessa. Tämä luku sisältää paljon koulutusaloittaista yksityiskohtaista faktatietoa valtion ja kunnan koulutusmenoista. Painopiste on koulujärjestelmän menojen esittelystä. Aikuiskasvatuksen kustannukset on esitelty pintapuolisesti ja osin niin, että alan rahoituksesta voi saada jopa väärän kuvan. Tässä olisi toivonut kirjoittajilta hieman perinpohjaisempaa otetta, sillä vaikka aikuiskasvatuksen kustannuksista ja rahoituksesta ei ole kaikilta osin saatavissa systemaattista tietoa, niin eräiltä alueilta tietojen kerääminen olisi ollut helppoa. Näin on esim. vapaan sivistystyön työmuotojen sekä ammattikasvatushallituksen harjoittaman työllisyys- ja ammattikurssitoiminnan osalta. Vapaan sivistystyön osalta valtionapujärjestelmää esitellään kirjassa vain kansalais- ja työväenopistojen osalta ja näistäkin mainitaan vain valtionavun prosentuaalinen määrä. Minkäänlaisia tietoja kansalaisopistojen, kansanopistojen, opintokeskusten ja sivistysjärjestöjen rahoituksesta kirja ei sisällä. Tämä on valitettava puute. Kirja ei sisällä myöskään tietoja yksityisen elinkeinoelämän koulutuksesta, mutta tämä on ymmärrettävää, koska näitä tietoja ei ole systemaattisesti kerätty.

Eräs aikuiskasvattajia kiinnostava yksityiskohta sisältyy taulukkoon (s. 278), jossa esitellään opetusministeriön me-

nokehitystä. Siitä ilmenee, että valtiovarainministeriön toimintasuunnitelman mukaan aikuiskasvatuksen suhteellinen osuus tulee selvästi laskemaan tulevaisuudessa. Kun aikuiskasvatuksen osuus oli opetusministeriön menoista vuonna 1983 noin 10 %:a, niin suunnitelmien mukaan se on vuonna 1988 vain noin 8 %:a. On vaikea ymmärtää, mihin tällaiset suunnitelmat perustuvat, kun valtiovarainministeriö on periaatepäätöksessään esittänyt, että aikuiskasvatuksen kehittäminen on tärkeää jatkuvan kasvatuksen järjestelmän toteuttamiseksi.

Kirjan viimeinen luku jää jotenkin irralliseksi, vaikka se sisältääkin tärkeätä taloudellista perustietoa. Suppeamman, taloudellisen kehityksen päälinjat paremmin hahmottavan esityksen laatiminen olisi ollut ilmeisesti paremmin paikallaan.

Vielä muutama lisähuomautus. Kirjan alussa siteerataan presidentti Mauno Koiviston Kasvatusopillisessa Aikakauskirjassa vuonna 1959 ollutta artikkelia ”Opin tuottavuus”. Kaikki kunnia Koivistolle, mutta tässä yhteydessä olisi ollut paikallaan mainita myös Olavi Niitamo, jonka tutkimuksen ja kirjoitusten perusteella meillä alettiin kiinnittää huomiota koulutuksen taloudellisiin vaikutuksiin. — Kirjan lähdeluettelosta on jäänyt pois joitakin sellaisia teoksia, joihin tekstissä viitataan. Tosin nämä julkaisut ovat ehkä löydettävissä tekstissä annettujen tietojen perusteella. Lieneekö painovirhe vai mikä, mutta Randall Collinsista on tullut jostain syystä Rannald.

Kaiken kaikkiaan Vahervan ja Juvan kirjaa on pidettävä puutteistaan huolimatta tärkeänä lisänä kasvatustieteen kirjallisuuteen. Sen merkittävintä anti lienee se, että siinä käsitellään kokonaisvaltaisesti koulutuksen taloustieteellisiä kysymyksiä ja ne yhdistetään perinteisiin kasvatustiete-

ologisiiin teorioihin ja käytännön koulutussuunnitteluun. On kuitenkin todettava, että kirjasta jää lukijalle hiukan hajanainen ja jäsentymätön kokonaiskuva. Tämä johtuu ilmeisesti siitä, että kirjoittajat ovat lähinnä koostaneet aikaisempia omia tekstejään ja muiden tekstejä ilman kokonaisuutta ohjaavaa punaista lankaa. Kirjaa tiivistämällä ja karsimalla olisi siitä saanut selkeämmän ja paremmin oppikirjaksi sopivan. Kirja helpottaa kuitenkin varmasti yliopisto-opiskelijoiden perehtymistä koulutuksen taloudellisiin ongelmiin. Siitä on apua myös käytännön koulutussuunnittelijoille sekä muille koulutuksen taloudesta ja vaikuttavuudesta kiinnostuneille.

Jukka Tuomisto

Lähteet

- Blaug, M. 1978. Economics of education. A selected annotated bibliography. Third edition. Oxford: Pergamon Press.
- Brinley, Thomas & Moxham, John & Jones, J. G. 1969. A cost-benefit analysis of industrial training. *British Journal of Industrial Relations*. Vol. 7, No 2. pp. 231—264.
- Flamholtz, Eric & Lacey, John 1981. The implications of the economic theory of human capital for personnel management. *Personnel Review* vol. 10, No. 1. 30—40.
- Mincer, J. 1962. On the job training: cost, returns and some implications. *Journal of political economy*. October. pp. 50—73.
- Niitamo, Olavi 1958. Tuottavuuden kehitys Suomen teollisuudessa vuosina 1925—1952. Kansantaloudellisia tutkimuksia XX. Helsinki.

Oatey, Michael 1970. The economics of training with respect to the firm. *British journal of industrial relations*. Vol. 8, No. 1. pp. 1—21.

Vaherva, Tapio 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehityksen hahmottelua. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1.

Humanistin teemojen tuntumassa

Urpo Harvan juhla-kirja toim. Eva Manni & Jukka Tuomisto

Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 196, Tampere 1985, 220 s.

Emeritus professori Urpo Harvasta muodostuva kuva tämän kirjan perusteella ei ole kaikinpuolinen. Kuvassa on ulottuvuuksia eri suuntiin, mutta keskeisin ulottuvuus, syvyys, puuttuu. Teoksessa liikutaan Urpo Harvan teemojen tuntumassa, mutta humanismin juuriin ei kaivauduta.

Kirjassa on kolme keskeistä teemaa — arvofilosofiset peruskysymykset, yhteiskunnallinen uudistustyö ja siihen liittyvät arvokysymykset sekä aikuiskasvatuksen käytännön ja teorian kysymykset.

Arvofilosofisista peruskysymyksistä on kolme kirjoitusta. Raili Kauppi kirjoittaa ”Arvoista ja ideaaleista filosofisessa antropologiassa” ja Sven Krohn aiheesta ”Henkinen ihmiskäsitys. Aate ja kokemus”. Kaupin ja Krohnin näkemykset täydentävät kiinnostavalla tavalla toisiaan. Siinä missä Kauppi asettaa arvojen (myös ihmisen itseisarvona) olemistavan ideaaliksi samoin kuin käsitteelliset ja matemaattiset oliot,

Krohn taas etsii ”ydinihmistä”, jonka filosofinen perusta on viimekädessä Krohnin omassa erityiskokemuksessa. Platonilaisen idealismin perinne elää näissä kirjoituksissa. Harvan tematiikan kannalta ehkä kiinnostavaa, mutta kontrasti ”platonismille” puuttuu ja näin teemassa ei päästä kovin syvälle.

Arvo Oksanen artikkelissa ”Totta ja oikeaa” pohditaan tietoyhteiskuntaa ja siihen liittyvää tiedon ongelmaa kolmen myytin (tiedon puu, Prometheus, Faust) valossa. Myytit varoittavat meitä hämärästä — järjen valo ei riitä monimutkaistuvien tietokoneisuuksien hallintaan. Traaginen näkemys irrationalismin voitosta voi antaa kontrastia sivistysidealien puolustajille, mutta eikö aineksia realistiseen optimismiin ole myös olemassa. Ovathan ihmisen mahdollisuudet samalla kasvaneet ennennäkemättömiin mittoihin. Tiedon käytölle on avautunut aivan uusia ulottuvuuksia.

Kirjan toisesta teemasta, yhteiskunnallisesta uudistustyöstä ja siihen liittyvistä arvokysymyksistä, kirjoittivat Pekka Kuusi, V.O. Veilahti, Kauko Honkala ja Yrjö Littunen. Verrattuna filosofian teemaan, ote on Harvaan nähden suurempi ja kriittisempi. Erityisen kiinnostava on Pekka Kuusen artikkeli ”Urpo Harva ja humanismin tavoittelemisen”. Kuusen ”60-luvun sosiaalipolitiikka” (1961) sai Harvalta ”tuiman” kritiikin teoksessa ”Ihminen hyvinvointivaltiossa” (1964) ja toisaalta Kuusen ”Ihmisen maailma” ja Harvan ”Inhimillinen ihminen” syntyivät samoihin aikoihin 1980-luvun alkuvuosina. Vaikka Kuusen ja Harvan näkemykset ovat edelleen kaukana toisistaan, niiden välinen suhde on kehittyneet. Kuusen näkemys on muuttunut ehkä enemmän ja rohkeammin, mikä pitkälti selittyy hänen läheisestä suhteestaan empiirisiin tietisiin ja yhteiskunnalliseen pää-

töksentekoon. Harvan näkemys ”ikuisista arvoista” ei ole niin helposti muokkautuva. Siinä missä Kuusi nykyään rakentaa humanismia luonnontieteelliselle perustalle, Harva edelleen on filosofisen antropologian kannalla. Kummankaan humanismi ei suoranaisesti ponnista ihmisen yhteiskunnallisuuden ajatuksesta ja siitä, että ihmisen olemus ei ehkä olekaan annettu antropologisessa tai biologisessa mielessä, vaan on yhteiskunnallisesti muuttuva kokonaisuus.

Kirjan kolmas teema liittyy aikuiskasvatuksen käytännön ja teorian kehittämiseen. Teeman käsittely on luontevasti laajin, kirjoittajia on yhteensä kymmenen ja alateemoina ovat aikuiskasvatuksen käytännön kehittyminen (Kosti Huuhka, Olavi Alkio, M.O. Karttunen, Juha Sihvonon), aikuiskasvattajan tehtävä (Aulis Alanen, Helena Kekkonen, Ritva Jaku-Sihvonon) sekä Aikuiskasvatuksen tutkimus ja kehittäminen (Jukka Tuomisto, Eero Pantzar, Tero Autio).

Teoreettisesti kiinnostavia ovat Juha Sihvosen ”Vapaa sivistystyö ja valtio” sekä Aulis Alasen ”Tehokas palvelu aikuiskasvattajan ammatti-ideaalina”. Molemmissa kirjoituksissa lähtökohtana ovat Max Weberin ajatukset. Sihvonen pyrkii osoittamaan vapaan sivistystyön perinteisen autonomian olevan vaarassa valtiollisen byrokratian saadessa ”omaa tahtoa”. Sihvosen mukaan vapaan sivistystyön autonomian ”pahin uhka on... pitkälle byrokratisoitunut valtiollinen hallintokoneisto, jonka holhoava ote tiukkenee jatkuvasti.” (130) Tästä ovat esimerkiksi valtionosuusjärjestelmän muuttaminen menoperusteisesta suoriteperusteiseksi ja toiseksi se tapa, jolla kansalais- ja työväenopistoja kohdeltiin uudistuksen eri vaiheissa. Suoriteperusteinen valtioneupujärjestelmä, joka on otettu käyttöön myös kansanopis-

toissa, edustaa teknisen rationaliteetin mukaista käytäntöä weberiläisessä merkityksessä. Vapaan sivistystyön eri yksiköt pyritään tekemään yhteismitallisiksi keskenään sen sijaan, että eri yksiköt suhteutettaisiin niiden toimintaympäristöön.

Samanaikaisesti kun valtiollinen ohjaus on muuttunut on vapaan sivistystyön tekijöiden käsitys oman työnsä sisällöstä ja merkityksestä muuttumassa. Aulis Alasen kirjoitus ”Tehokas palvelu aikuiskasvattajan ammatti-ideaalina” on hyvin kiinnostava yritys hahmottaa neljä erilaista tehtävänäkemyksiä aikuiskasvattajalle: 1) henkisen kasvun edistäminen, 2) tunollinen toimen hoitaminen, 3) tehokas palvelu ja 4) kriittinen kasvunäkemyks. Alasen näkemys ei perustu loppuun asti hiotulle typologialle, joka perustuisi täsmälliseen tutkimukseen. Avoimeksi hypoteesiksi ymmärretty, se avaa näkemyksen aikuiskasvattajan tehtävään tavalla, josta soisi keskusteltavan. Erityisesti Alanen on huolissaan tehokkaan palvelun periaatteen tunkeutumisesta vapaaseen sivistystyöhön. Kansalais- ja työväenopistojen kurssien suunnittelu alkaa seuraavilla kysynnän ja tarjonnan lakeja markkinoilla ja kansanopistojen ”omavastuinen tehtävähaku” aiheuttaa opportunistista kysynnän seurailua. Nämä teemat ovat kehittämissä arvoisia. Teoreettisesti tutkimusta olisi syvennettävä edelleen modernin kapitalistisen järjestelmän uusien piirteiden tutkimiseen ja empiiristä aineistoa olisi kerättävä koko aikuiskasvatuksen kentältä.

Aikuiskasvatuksen kehittäminen tieteenä edellyttää laaja-alaista otetta. Teorian kehittymiselle luo edellytyksiä myös Jukka Tuomiston ”Aikuiskasvatuksen kehittämisestä käytäntönä, oppiaineenä ja tieteenä”, Eero Pantzarin ”Aikuiskasvatuksen kehittäminen ja tutkimus” sekä

Aikuiskasvatuksen sisältö 1985

Pääkirjoitukset

	<i>Nro</i>	<i>Sivu</i>		
<i>Alanen, Aulis:</i> Miten aikuiskasvatuksen tutkimus palvelee käytäntöä	3/1985	94	<i>Lakkala, Heikki:</i> Eksemplaarinen oppiminen ammattiyhdistyskoulutuksessa	1/1985 4
<i>Virkkunen, Jaakko:</i> Aikuiskasvatuksesta todellisuuden hallinnan välineiden kehittämiseen	4/1985	142	<i>Maroti, Andor:</i> Aikuiskasvatuksen tulevaisuus Unkarissa	2/1985 73
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Asiantunte- musta tulisi lisätä eikä vähentää	1/1985	2	<i>Mezirow, Jack:</i> Aikuiskasvatta- jien yhteiskunnallinen sitoutumi- nen	3/1985 102
<i>Tuomisto, Jukka:</i> Aikuiskasva- tuksen yhteiskunnallisuus ja poliittisuus	2/1985	54	<i>Miettinen, Reijo:</i> Kognitiivisesta kurssididaktiikasta kehittävään työntutkimukseen	4/1985 147

Artikkelit

<i>Aaltonen, Rainer:</i> Muutoksen mittaaminen tulosevaluaation ongelmana	3/1985	111	<i>Parjanen, Matti:</i> Täydennys- koulutus ja tavaraesteettiset houkutukset	3/1985 107
<i>Alkio, Olavi:</i> UNESCO:n neljäs aikuiskasvatuksen maailman- konferenssi	2/1985	60	<i>Peltokoski, Jukka:</i> Aikuiskasva- tuksen opiskelijoiden opiskelu- kokemuksista ja urakehityksestä	1/1985 11
<i>Arnkil, Robert:</i> Kehittävät teh- tävät koulutus- ja tutkimusmen- etelmänä ammatinvalinnanoh- jaustyössä	4/1985	173	<i>Raivola, Reijo:</i> Synergogiako andragogiikan tilalle?	2/1985 81
<i>Engeström, Yrjö:</i> Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä	4/1985	156	<i>Savolainen, Kaisa:</i> Tokion in- nostuksesta Pariisiin diplomaatti- seen kyynisyyteen	2/1985 56
<i>Koistinen, Seppo:</i> Aikuiskoulu- tuksen voimavarat ja niiden käyttö	1/1985	15	<i>Thomas, J.E.:</i> Poliittisen tiedos- tamisen tärkeys aikuiskasvatuk- sessa	2/1985 67

Tero Aution "Kasvatuksesta ja sen tutkimuksesta". Tieto aikuiskasvatuksen yliopistollisesta traditiosta (Tuomisto) ja sen asemasta kansainvälisessä tutkimuksessa (Pantzar) auttavat tieteenalan kehittämistä. Tärkeää on kuitenkin pohdita, mitä sivistys nykyaikaisessa mielessä merkitsee. Vastakohtat luonnontieteen ja henkítieteen välillä sekä vapaan sivistystyön ja ammatillisen aikuiskoulutuksen välillä eivät ehkä kulje yksi yhteen. Näiden vastakohtien voittaminen ei ole helppo eikä yksinkertainen kysymys sen pa-

remmin teoriassa kuin käytännössäkään, mutta siihen tulisi pyrkiä. Siitäkin huolimatta, että ammatillisessa aikuiskoulutuksessa pyrkimys tekniseen rationaliteettiin on mitä ilmeisin. Kosti Huuhkan "Kansansivistystyöstä aikuiskoulutukseen" ja Olavi Alkion "Kansansivistystyön myytistä aikuiskoulutuksen kokonaisuuteen" kuvastuvat hyvin tämän problematiikan eräitä puolia. Kysymystä ei tulisi asettaa ammatillisen koulutuksen tunkeutumisenä vapaaseen sivistystyöhön, vaan myös ammatillisen aikuiskas-

vatuksen vapauttamisena ahtaasta utilitarismista.

Harvan juhla kirjassa on myös kaksi artikkelia, joissa tuodaan aikuiskasvattajille kaksi käytännön haastetta: vanhempainkasvatus ja rauhankasvatus (Ritva Jaku-Sihvonen ja Helena Kekkonen) — teemoja, joista molemmat kirjoittajat ovat toisissa yhteyksissäkin kirjoittaneet. Etenkin rauhankasvatuksen merkitystä sekä vapaassa että ammatillisessa aikuiskasvatuksessa tulisi korostaa.

Pekka Kalli

Toikka, Kari, Hyötyläinen, Raimo ja Norros, Leena: Työn kehitys joustavassa valmistuksessa 4/1985 165
Vuorinen, Pentti: Tekninen muutos, määrällinen koulutus-suunnittelu ja aikuiskoulutus 4/1985 181

Keskustelua

Alanen, Aulis: Vapaa käytäntö ja arvovapaa tutkimus 3/1985 126
Harva, Urpo: Aikuiskasvatuk-sen käytäntö ja teoria 3/1985 121
Lehtonen, Heikki: Keskustelua koulutustutkimuksen perusteista 1/1985 30
Storå, Claes-Åke: Miksi jaosto ruotsinkieliselle aikuiskoulutuk-selle? 1/1985 32
Takala, Tuomas: Kvalifikaatio ja valtiollisen perusopetuksen synty 1/1985 24
Tuomisto, Jukka: Miksei muil-lekin vähemmistökuultuureille? 1/1985 33
Yrjölä, Pentti: Aikuiskoulutus-neuvoston asettamista on kriti-soitu 1/1985 40

Katsaus

Antikainen, Ari: Kasvatussosio-logian tavoitteet ja todellisuus 2/1985 87
Lehtinen, Veli: Aikuiskoulutuk-sen kehittämisestä 1/1985 35
Nyman, Jaakko: Luottamus-mieskoulutuksen uudet haasteet 2/1985 89
Purhonen, Kari: Japanin koulu-tusjärjestelmän pääpiirteet 2/1985 84
Sirén, Hannu: Näkökulma ai-kuiskoulutuksen kustannuksiin 1/1985 38
Yrjölä, Pentti: Social commit-ment in adult education 2/1985 82

Opinnäytteitä

Alikoski, Johannes: Lausunto Juha Varilan liseniaattitutki-muksesta 3/1985 131
Eriksson, Katie: Virallisen vas-taväittäjän lausunto Riitta Nur-men väitöskirjasta ”Työikäisten aikuisten liikunta- ja ravintotot-tumukset ja niiden muodostumi-seen yhteydessä olevia tekijöitä” 3/1985 130

Pantzar, Eero: Aikuiskasvatus tutkimus viidessä maassa 1/1985 21
Raivola, Reijo: Virallisen vasta-väittäjän lausunto Eero Pantzar-in väitöskirjasta ”Aikuiskasva-tustutkimus viidessä maassa” 1/1985 24
Varila, Juha: Mikä on koettu koulutustarve 3/1985 131

Kirjallisuutta

Alanen, Aulis: Johdatus aikuis-kasvatukseen (Juha Sihvonen) 3/1985 138
Engeström & Engeström: Sii-voustyön hallinta ja työntekijöi-den laadullinen koulutustarve (Tuija Lehtonen ja Arja Wilk-man) 4/1985 188
Eskola, Antti: Uhka, toivo ja vastarinta (Rainer Aaltonen) 1/1985 47
Giddens, Anthony: Yhteiskunta-teorian keskeisiä ongelmia (Pek-ka Kalli) 2/1985 92
Hirsijärvi, Sirkka: Johdatus kasvatusfilosofiaan (Heikki T. Saari) 1/1985 44
Parjanen, Matti: Myytit ja täy-dennyskoulutus (Tapio Varmo-la) 1/1985 46
Rantanen, Kalevi: Teknisen luo-vuuden kehittäminen (Reijo Miettinen) 4/1985 187
Schön, Donald: The Reflective Practioner (Juha Varila) 2/1985 91
Vestergaard ym: Johdatus kasvatuksen filosofiaan (Heikki T. Saari) 3/1985 136

Muut

Aikuiskasvatuksen sisältö 1/1985 50
 Urpo Harvan Juhlakirja 2/1985
 Kosti Huuhkan Juhlakirja 2/1985
 Kotimaisia kursseja 1/1985 51
 Kouluttajaforum 4/1985
 Ohjeita kirjoittajille 1/1985 52
 Ulkomaisia konferensseja 1986 3/1985
 Ulkomaisia seminaareja 1985 1/1985 52
 Uusia aikuiskasvatusjulkaisuja 1/1985 49
 Uutta kirjallisuutta 1/1985 49
 Uutta kirjallisuutta 3/1985 140

Kansanvalistusseura järjestää yhteistyössä Opettajien Ammattijärjestön kanssa 16.—17.10.86 Itäkeskuksen monitoimitalossa, Helsingissä, seminaarin

Koulun ja aikuiskasvatuksen suhteesta. Tarkempia tietoja saa Kansanvalistusseurasta.

Aikuiskasvatus 3/1985:ssa tiedotettiin neljästä ulkomaisesta aikuiskasvattajille tarkoitetusta konferenssista. Seuraavista konferensseista saa lisätietoja Kansanvalistusseurasta Pentti Yrjölältä:

- **Nonformal education study** -konferenssi Michiganin valtion yliopistossa, USAssa 9.—27.6.86. Konferenssin teemana on osallistuminen, kehitys ja muutos.
- **Adult education summer school** Nottinghamin yliopistossa, Isossa Britanniassa, 8.—11.7.86. Erityiskurssien aiheina mm. aikuiskasvatuksen suunnittelu, jatkuva kasvatus -haaste vai uhka, naisopinnot, aikuiskasvatuksen kehittyvä teoria -käytäntöä ja arviointia.
- **1st European Congress on Continuing Education and Training** Berliinissä 9.—10.10.86. Kongressissa tarkastellaan Euroopan talousyhteisön piirissä jatkuvan kasvatuksen ja koulutuksen alueella tapahtunutta kehitystä.

Aikuiskasvatuksen ilmestyminen

Vuonna 1986 on Aikuiskasvatuksen toimituskunnan tarkoitus julkaista lehteä neljä numeroa. Lehden palstat ovat avoimia aikuiskasvatuksen tutkimuksesta, kehittämisestä ja käytännön toiminnasta kiinnostuneille kirjoittajille. Kirjoittajille laaditut ohjeet on julkaistu Aikuiskasvatus 1/1985:ssa.

Aikuiskasvatuksen aikataulu 1986

	Käsi­kirjoituksen viim. jättöpäivä	Ilmestymis­päivä
N:o 2	12.5.	16.6.
N:o 3	12.9.	14.10.
N:o 4	4.11.	9.12.

Aikuiskasvatuksen tilaus

Tilaan Aikuiskasvatuksen 1986 vuosikerran (50 mk) ()
kestotilauksena aikaen 1986 ()

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Lähiosoite _____

Postitoimipaikka _____

Tilaus lähetetään os. Kansanvalistusseura, Museokatu 18, 00100 HKI