

- VUOROVAIKUTUS —
YHTEISTOIMINTA
- OPPIMATERIAALIN
ARVIOINTI
- JÄRJESTÖJEN
SIVISTYSTYÖ
- YRITYSKOULUTUS

AIKUISKASVATUS 4/86

KANSANVALISTUSSEURA
&
AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti

numero 4/1986

6. vuosikerta

Päätoimittaja

Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Pyynikintie 2
33230 Tampere
puh. 931-156 092

Toimitussihteeri

Pentti Yrjölä
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
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
puh. 90-441 725
Postisiirtotili 18030-2

Tilaukset

Toimituksen osoitteella.
Tilauhinta 50 mk/vsk 1987

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 aikuiskasvatustieteelliseen 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>Jukka Tuomisto</i>	Lukijat ja kirjoittajat avainasemassa	166
<i>Anneli Sarvimäki</i>	Kasvatustoiminta — kommunikatiivista vuoro- vaikutusta ja luovaa yhteistoimintaa	168
<i>Kirsi Koistinen</i>	Oppimateriaalin didaktinen analyysi	172
<i>Pentti Mikael Leiman</i>	Psykoteraapia omaksumistapahtumana	177
<i>Reijo Raivola</i>	Tieteen jälkeinen teknologia monoliittisen kulttuurin luoja	183
Opinnäytteitä		
<i>Urpo Sarala</i>	Työelämän haasteita aikuiskoulutukselle	189
<i>Tapio Vaherva</i>	Virallisen vastaväittäjän lausunto Urpo Saralan väitöskirjasta ”Henkilöstökoulutuksen mahdolli- suudet teollisuusyrityksen kehittämisessä”	191
<i>Jukka Tuomisto</i>	Teollisuuden koulutus vähäistä ja valikoivaa — koulutusinvestointien epävarmuus ehkäisee koulutuksen kehittämistä	193
<i>Ari Antikainen</i>	Virallisen vastaväittäjän lausunto Jukka Tuomiston väitöskirjasta ”Teollisuuden koulutustehtävien ke- hittyminen”	196
Katsaus		
<i>Örjan Edstöm</i>	Henkilöstökoulutus — Ruotsin aikuiskasvatuksen uusi painopistealue	198
Keskustelua		
<i>Alli Kantola</i>	Ei enää autoritaarista opettamisen mallia!	200
<i>Jussi Pikkusaari</i>	Järjestöllisen sivistystyön valtiollistuminen	201
<i>Aulis Alanen</i>	”Sanamme eivät kulje heille...”	205
Kirjallisuutta		
<i>Olofsson & Rubenson</i>	1970-talets vuxenutbildningsreformer (Arto Juhela)	207
<i>John. A. Blyth</i>	English University Adult Education 1908—1958 (Seppo Sivonen)	209
<i>Neil Postman</i>	Lyhenevä lapsuus (Helena Ala-Mettälä)	210
<i>Platon</i>	Lait. Teokset, kuudes osa (Pekka Kalli)	211
	Kirjoittajat	212
	Uusia julkaisuja	
	Ulkomaisia konferensseja 1987	

Lukijat ja kirjoittajat avainasemassa

Kun Aikuiskasvatus-lehden ensimmäinen numero ilmestyi keväällä 1981, niin monet epäilivät ettei siitä tule pitkäikäistä. Ajaltetiin ilmeisesti, että lehdelle käy samalla tavoin kuin kävi aikoinaan Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran yhteiselle yritykselle Kansansivistys-lehdelle. Se jouduttiin lopettamaan kirjoittajien ja lukijoiden puutteen takia. Aikuiskasvatus näyttää syntyneen parempien tähtimerkkien alla; se toimii edelleen ja kirjoittajia sekä lukijoita on löytynyt ainakin kohtuullisesti.

Lehden levikki on kasvanut jatkuvasti; vuoden 1986 lopussa se oli noin 1600. Mikään päätähuimaava luku ei tietenkään ole, jos sitä verrataan esimerkiksi päätöimisten aikuiskasvattajien määrään, mikä on joidenkin laskelmien mukaan noin 11 000 henkilöä. Lukujen epäsuhta kertoo sen, ettei suurin osa aikuiskasvattajista ole kiinnostunut alansa yleisestä kehittämisestä ja teoreettisista pohdintoista. Mistä tämä johtuu? Selitystä voidaan lähteä hakemaan tietysti monelta taholta, mutta ainakin yksi syy on se, että aikuiskasvattajat ovat koulutustaustaltaan hyvin kirjavaa joukkoa. Vain noin puolella päätöimisistä hallinto-, suunnittelu- ja organisointi- sekä opetustehtävissä toimivista on jokin korkea-asteen tutkinto ja heistäkin vain hyvin pienellä osalla arvosana aikuiskasvatuksessa. Näin ollen ei ole ihme, että esimerkiksi monet päätöimiset opettajat orientoituvat työhönsä ensisijaisesti työorganisaationsa tai opettamansa aineen näkökulmasta, eivätkä niinkään aikuiskasvatuksen yleisestä näkökulmasta. On ilmeistä, että lehden lukijat ovat juuri se aikuiskasvattajien ydinjoukko, joiden aikuiskasvattaja-identiteetti on vahva ja jotka ovat kiinnostuneita myös alan käytännön ja teorian kehittämisestä. Lehden yhtenä tehtävänä on tämän ammatti-identiteetin ylläpitäminen ja vahvistaminen.

Aikuiskasvatus -lehti on ilmestynyt 6 vuotta; varhaislapsuus on siis ohi. Lehden numeroita on tänä aikana ilmestynyt 24 tai oikeastaan 23, sillä yksi numero on ollut kaksoisnumero. Näiden kuuden vuoden aikana on tuotettu tekstiä noin 1 100 sivua, mikä merkitsee normaaleina käsikirjoitussivuinä lähes kaksinkertaista määrää. Artikkelipalstalla on julkaistu 133 kirjoitusta. Lyhyehköjä katsauksia on lehdessä ollut myös melkoinen joukko. Keskustelua on käyty aika ajoin vilkkaastikin. Eniten sitä syntyi aikanaan Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation julkaisemien ihmiskuva- ja tassa-arvoraporttien pohjalta. Keskustelu on kuitenkin yleensä pysähtynyt siihen, kun asianomaiset ovat esittäneet omat kantansa asiasta. Perusteellisempi debatti on jäänyt puuttumaan, samoin kuin muiden lukijoiden kannanotot. Lehdessä on esitelty myös valmistuneita lisensiaatti- ja väitöskirjatutkimuksia sekä koti- ja ulkomaista aikuiskasvatuskirjallisuutta.

Määrällisen tuotoksen toteaminen on aina suhteellisen helppo tehtävä. Sen sijaan lehden laadullinen arviointi onkin jo huomattavasti vaikeampaa. Siinä on julkaistu varmasti sellaisiakin kirjoituksia, jotka eivät ole paljon edistäneet aikuiskasvatuksen asiaa. Tähän ei voi sanoa muuta kuin sen, että toimituskunta on joutunut usein tekemään päätöksiä nopeasti jotta saisi lehden ilmestymään ajallaan. Se on koottava niistä käsikirjoituksista, jotka sillä hetkellä ovat käsissä. Jos joku kuvittelee, että toimituksella on jatkuvasti valittavanaan iso joukko toinen toistaan parempia käsikirjoituksia, niin hän on kyllä väärässä. Useimmiten toimitussihteeri saa melkein reipiä myöhässä olevia käsikirjoituksia kirjoittajien käsistä, jotta lehti saataisiin painoon. Tästä huolimatta lopputulokseen voi olla useiden numeroiden kohdalla tyytyväinen. Uskallan väittää, että lehdessä on ilmestynyt useita sellaisia artikkeleita, jotka sellaisenaan kelpaisivat mihin tahansa kansainväliseen julkaisuun. Yksittäisten artikkelien arviointia tärkeämpää lienee kuitenkin se, minkälainen kokonaiskuva lehden lukijoille on aikuiskasvatuksesta syntynyt ja minkälaisia toiminnallisia virikkeitä se on heille antanut.

Viime kädessä lehden tekevät siihen kirjoittavat henkilöt. Aikuiskasvatustajalla on jo tietty, vakiintunut kirjoittajakunta, mutta uusiakin kirjoittajia kaivataan. Lähtökohtana voisi olla, että jokainen lehden lukija on myös potentiaalinen kirjoittaja. Asioiden ja ajatusten paperille paneminen ei liene kellekään helppo asia, mutta se palkitsee kyllä tekijänsä. Kirjoittaminen selkiyttää myös omia ajatuksia ja pakottaa perehtymään asioihin perusteellisemmin kuin muuten tulisi tehtyä.

Lehden tulevaisuus näyttää tällä hetkellä suhteellisen valoisalta. Olenaisen tärkeää kuitenkin on, että Kansanvalistusseura antaa edelleen henkilöresurssiaan lehden käyttöön. Nykyisinhän toimitussihteerin tehtävät ja suurimmalta osin myös lehden talousasiat hoidetaan Kansanvalistusseuran toimesta. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura valitsee puolestaan päätoimittajan ja vastaa lehden tieteellisestä tasosta. Se hakee myös vuosittain Suomen Akatemialta lehden toimittamista varten apurahaa, joka tilaajamaksujen kanssa on turvannut lehden talouden ainakin tähän saakka melko hyvin.

Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura valitsevat yhdessä lehden toimitusneuvoston ja -kunnan kolmeksi vuodeksi kerrallaan. Vuonna 1987 alkaa uusi kolmivuotiskausi. Lehden taustajärjestöt eivät ole nähneet tarpeelliseksi muuttaa toimituskunnan kokoonpanoa, vaan entiset henkilöt jatkavat seuraavan kauden. Kiitän omasta ja koko toimituskunnan puolesta lehden lukijoita ja kirjoittajia kuluneista vuosista ja hyvästä yhteistyöstä. Lehden tähänastinen kehitys on kokonaan teidän ansiotanne. Myös sen tulevaisuus riippuu teistä. Tästä syystä toivon, että yhteistyömme jatkuu edelleen hyvänä.

Jukka Tuomisto

Kasvatustoiminta

— kommunikatiivista vuorovaikutusta ja luovaa yhteistoimintaa

Sarvimäki, Anneli 1986. Kasvatustoiminta — kommunikatiivista vuorovaikutusta ja luovaa yhteistoimintaa. Aikuiskasvatus 6, 4, 168—172. — Artikkelissa kuvataan kasvatusta kommunikatiivisena vuorovaikutuksena, jossa opiskelija kehittyy persoonana ja subjektina. Kasvatus nähdään myös luovana yhteistoimintana, jossa opiskelija ja opettaja yhdistävät voimansa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Kasvatusinteraktiossa kehittynyt subjekti osallistuu kulttuurin ja yhteiskunnan luomiseen.

Kasvatus voidaan käsittää monella tasolla tapahtuvaksi luovaksi interaktioksi. Luovuus on ominaista kasvatuksen ja kulttuurin väliselle vuorovaikutukselle, oppimistilanteen osallistujien väliselle vuorovaikutukselle ja opiskelevan yksilön toiminnalle.

Luovuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä tavoitteellista toimintaa, jossa tavoite ei ole ennalta tarkkaan määritelty. Tavoite tarkentuu prosessin myötä ja luovan subjektin intentio eli aikomus saattaa vaihdella ja muuttua toiminnan aikana (Collingwood 1960, 118, 128, 151; Merikallio-Nyberg 1974, 15; Harrison 1978, 123, 136—138; Sarvimäki 1986, 93, 119—122). Kaikki taiteellinen toiminta on luovaa, mutta kaikki luova toiminta ei ole taiteellista. Myös tieteellinen toiminta, kasvatus, hoitaminen ja yhteiskunnallinen toiminta ovat luovia.

Kulttuurin ja yhteiskunnan tasolla kasvatustoiminta osallistuu kulttuurin luomiseen. Kulttuuri ei ole mikään ”tuote” joka on valmiina siirrettävissä sukupolvesta toiseen vaan kulttuuri läpikäy jatkuvaa luomista; jokainen sukupolvi ja jokainen yksilö osallistuu omien edellytystensä mukaan tähän luomisprosessiin.

Kasvatuksen merkitys tässä prosessissa on antaa yksilöille edellytyksiä osallistua tähän yhteiseen luomiseen — ei niinkään ”siirtää” kulttuuria.

Yksilön tajunta eli ”sisäinen maailma” muodostaa yhden lähtökohdan osallistua yhteiskunnan ja kulttuurin luomiseen. Ulkoiset tekijät, kuten taloudelliset ja sosiaaliset, ovat tietysti välttämättömiä edellytyksiä, mutta koska kasvatuksen tehtävänä ei suoranaisesti ole vaikuttaa näihin, jätän ne käsittelyn ulkopuolelle.

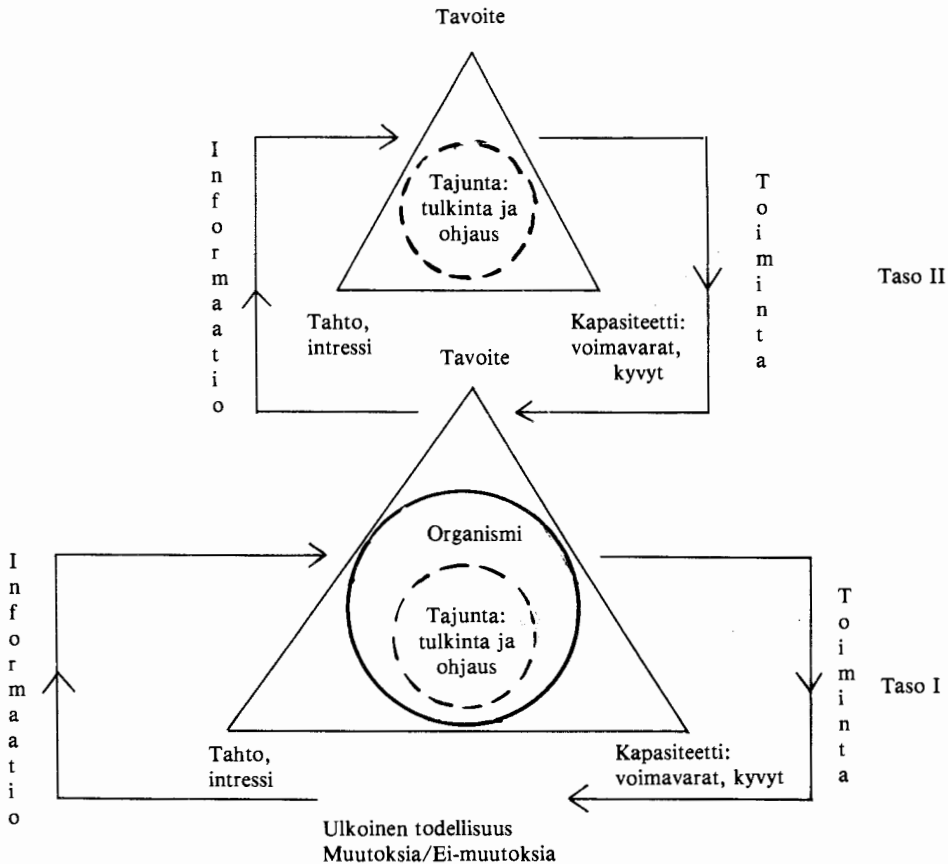
Ihminen järjestelmänä

Ihmistä voidaan kuvata toimintajärjestelmänä, joka toimii suhteessa ympäristöönsä jonkin liikkeellepanevan voiman (esim. tahdon, intressin), tavoitteiden ja kapasiteetin (voimavarojen ja taitojen) varassa. Tätä toimintaa ohjaa ”sisäältäpäin” symbolisten representaatioiden järjestelmä — kognitiiviset käsitykset maailmasta ennen, nyt ja tulevaisuudessa, sekä arvojärjestelmä. Tätä osaa ihmisen tajuntaa voidaan Popperin (Popper & Eceles 1977, 16) jaottelua noudattaen kutsua tajunta II:ksi eli symbolitajunnaksi. Ihmisen subjektiivista tajuntaa ei kuitenkaan muodosta pelkästään symbolitajunta vaan myös aistimukset ja emootiot, jotka Popperin jaottelua noudattaen voidaan sanoa tajunta I:ksi tai aistimustajunnaksi. Tajunnan lisäksi toimintaa ohjaavat myös ihmisen bio-fyysinen organismi ja siinä tapahtuvat prosessit. Edelleen ihminen saa in-

formaatiota, ei pelkästään ympäristöstä, vaan myös omasta itsestään ja omasta toiminnastaan. Hän ei toimi pelkästään suhteessa ympäristöön vaan suhteessa itseensä. Näin ollen ihmistä voidaan kuvata esim. kahdella tasolla toimivana järjestelmänä: ensimmäisellä tasolla ihminen toimii suhteessa ympäristöön ja tätä toiminta ohjaa hänen käsityksensä ja arvonsa koskien maailmaa; toisella tasolla ihminen toimii suhteessa itseensä ja tätä toimintaa ohjaa hänen käsityksensä ja arvonsa koskien häntä itseään (kuvio 1). Tällä tavalla kuvata ihmisen tajuntaa on yhtymäkohtia Sandelinin (1981, 75—77) Self-järjestelmään ja Royce ja Powellin (1983, 3—17) persoonallisuus-järjestelmään.

Käsitys ihmisestä kahdella tai useammalla tasolla toimivana olentona nojautuu Frankfurtin (1971) persoona- eli henkilö-käsitteeseen (ks. myös Pörn 1981 ja 1985). Luonteenomaisia olennoille, joita kutsumme persooniksi, on Frankfurtin (1971) mukaan nimenomaan useamman tason toivomukset, halu, tahto jne. Persoona voi esimerkiksi toivoa että hän ei toivoisi sitä mitä hän toivoo. Tämän taso-erotteen perusteella pystymme myös ymmärtämään ihmistä vapaana olentona: persoonana ihminen ei ole ensimmäisen tason tai välittömän tahtonsa ja halunsa "orja", vaan hän pystyy toiselta tasolta tarkastelemaan itseään, hän saattaa muuttaa omaa toimintaansa, tavoitteitaan jne.

Kuvio 1. Ihminen kahden tason toimintajärjestelmänä



(vrt. Sarvimäki 1986, 27)

Ihminen voidaan määritellä **persoonaksi** ja **subjektiksi**. Persoonana ihminen on vapaa, kommunikoi symbolikielen avulla, pystyy suunnittelemaan tulevaisuuttaan ja siten toimimaan järkiperaisesti, hän on siten vastuussa omasta toiminnastaan. Hän on moraalinen olento, ja kielensä ja tajuntansa kautta hän on myös sosiaalinen, tietoinen ja itsetietoinen (Frankfurt 1971; Langford 1973, 10—11; Kivinen 1978; Dennett 1979, 269—271; Sarvimäki 1985a, 115—129 ja 1985b). Subjekti taas on toiminta-termi. Subjektina ihminen on toimiva olento, ns. agentti, joka samalla on persoona: subjekti on toimiva persoona (Sarvimäki 1986, 6—35). Koska symbolitietoisuus, joka on keskeinen tekijä ihmisen persoonastatukselle, on tiiviisti ja erottumattomasti niveltynyt ympäröivän kulttuurin kieleen, arvoihin, normeihin ja käsityksiin, voidaan myös sanoa, että samalla kun ihminen kehittyy persoonaksi hän kehittyy myös inhimillisen elämänmuodon ja tietyn kulttuurin jäseneksi.

Kasvatuksen tehtävä on auttaa ihmistä kehittymään subjektiksi ja subjektina: vastasyntynyt lapsi ei vielä ole täysin kehittynyt persoonana ja subjekti, mutta kasvatuksen avulla hän kehittyy subjektiksi sitä mukaa kun hänen tietoisuutensa kasvaa. Ihminen ei myöskään koskaan ole valmis persoonana ja subjektina, vaan jokainen elämäkokemus voi antaa tilaisuuden arvojen ja käsityksien uudelleenahmottamiseen, uusien tavoitteiden asettamiseen, tahdon ja kykyjen kehittämiseen. Ihmisen kehitystä persoonaksi ja persoonana voidaan näin ollen ymmärtää jatkuvana luomisprosessina: ihminen on alusta saakka aktiivinen olento, joka jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa luo itsensä. Myös Sartre (1957, luku 1) esittää ajatuksen, jonka mukaan ihminen on oman itsensä luoja. Syntyessään ihminen ei ole määrätty mihinkään erityiseen, korostaa Sartre, vaan valintojensa ja projektiansa kautta ihminen määrittelee itsensä, jolloin hän on myös itse vastuussa siitä kuka hän on. Jos tämä lähtökohta hyväksytään, ei voida olla sitä mieltä, että ympäristö määräisi yksilön ja hänen kehityksensä. Ympäristö, joka koostuu toisaalta luonnosta ja aineellisista tekijöistä, toisaalta sosiaalisista suhteista ja kulttuurista, ei kuitenkaan ole yhdentekevä. Ympäristön osuutta voidaan luonnehtia siten, että ympäristö tarjoaa kehittyvälle henkilölle sen ”materiaalin” tai ”aineksen”, jota hän käyttää luomisprosessissaan. Materiaalin koostumus vaikuttaa tietysti lopputulokseen, mutta ei ole suora kausaalinen syy siihen. Paljon riippuu myös henkilöstä itsestään, hänen

resursseistaan ja luovuudestaan. Joku voi puutteellisella materiaalilla saada aikaan paljon, kun taas joku toinen, jolla on hyvää materiaalia käytettävissään, ei kuitenkaan osaa käyttää sitä hyväkseen. Äärimmäistapauksessa ihmisellä on niin rajoittunut ympäristö, että se ei tarjoa materiaalia edes biologiselle olemasololle. Tällöin voi tietysti tuntua kyyniseltä sanoa, että ihminen luo itsensä ja että hän on vastuussa siitä mitä hän on. Ihminen ei kuitenkaan voi olla vastuussa siitä, millaisiin olosuhteisiin hän on syntynyt, ja jos ympäristö ei tarjoa minkäänlaista materiaalia fyysiselle ja psyykkiselle kehitykselle, hän ei tietenkään voi olla vastuussa siitä.

Oppiminen vuorovaikutuksena

Koulutus, ja ylipäänsä kaikki oppimistilanteet, ovat ympäristöjä jotka on suunniteltu varta vasten tarjoamaan materiaalia henkilön itsensä luomista varten. Opittava aines, opettaja tai ohjaaja, muu henkilökunta, opiskelijatoverit, fyysinen ympäristö ja työtavat — kaikki nämä tekijät muodostavat luomisprosessin aineksia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että koulutus välttämättä pystyisi tarjoamaan henkilön kehityksen kannalta kaikki tärkeimmät ainekset. Työ, perhe-elämä, harrastukset ja yleensä vapaa-ajan sosiaalinen kanssakäyminen saattavat muodostaa tärkeitä ympäristöjä ihmisen kehitykselle persoonana ja subjektina.

Tärkeimmät tekijät henkilön itsensä luomisen kannalta ovat ehkä sosiaaliset suhteet. Kasvavaa ja kehittyvää henkilöä ympäröivät ihmiset edustavat tiettyä elämänmuotoa ja kulttuuria, ja henkilö muodostaa käsityksensä maailmasta ja itsestään suhteessa heihin. Näin ollen myös opetuksessa suhde opiskelijan ja opettajan tai ohjaajan välillä on se perusta, jolle kasvatustoiminta rakentuu.

Kasvatus- ja koulutustoiminta voidaan kasvattajan ja kasvavan välisestä suhteesta käsin nähdä luovana yhteistoimintana. Se on yhteistyötä siinä mielessä, että molemmilla osapuolilla on yhteinen tavoite: opiskelijan kehittyminen persoonana ja subjektina, ja osana inhimillistä elämänmuotoa. Osapuolet yhdistävät tahtonsa ja kykynsä tavoitteen saavuttamiseksi. Toiminta on luovaa samassa mielessä kuin kaikki luova toiminta: ei opettaja eikä opiskelija itsekään pysty tarkkaan kuvaamaan millaiseksi persoonaksi hän tulee kehittymään.

Kasvatustoiminnassa tulisikin olla (tai siinä pitäisi olla) luovaa järkeä tai luovaa ajatusta. Kasvatuksen sisäistä järkeä voidaan lisäksi Habermasin termiä käyttäen sanoa kommunikatiiviseksi tai ymmärtämiseen suuntautuneeksi. Habermas (1981, 384 ja 1984, 63—75) erottaa toisistaan tulos-suuntautuneen ja ymmärtämiseen suuntautuneen toiminnan sekä sosiaalisissa tilanteissa ja ei-sosiaalisissa tilanteissa suoritettun toiminnan. Tämän perusteella hän määrittelee kolme toimintatyyppiä: instrumentaalinen, strateginen ja kommunikatiivinen toiminta.

Kuvio 2. Toimintatyyppiä

Toiminnan suuntaus	Tulos-suuntautunut	Ymmärtämiseen suuntautunut
Toimintatilanne		
Ei-sosiaalinen	Instrumentaalinen	—
Sosiaalinen	Strateginen	Kommunikatiivinen

(Habermas 1981, 384)

Instrumentaalista on tämän mukaan kaikki toiminta, jolla ihminen puuttuu luonnon prosesseihin tai vastaavanlaisiin prosesseihin tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. *Strateginen* toiminta on interaktiivista siinä mielessä, että ihminen toimii suhteessa toiseen ihmiseen subjektiin; tämä toiminta on kuitenkin myös tulos-suuntautunut, joten subjekti yrittää toiminnallaan määrätietoisesti vaikuttaa toisen subjektin toimintaan. *Kommunikatiivisessa* interaktiossa sen sijaan kumpikaan subjekti ei yritä kontrolloida toisen toimintaa, vaan he yrittävät ymmärtää toisiaan ja myös laajentaa ja syventää omaa ja toisen henkilön ymmärtämistä. (Habermas 1981, 383—385 ja 1984, 63—75; Sarvimäki 1986, 108—110).

Vaikka kasvatusta ja koulutusta usein luonnehditaan tulossuuntautuneeksi toiminnaksi — puhutaanhan esimerkiksi ”oppimistuloksista” — olisi ehkä hedelmällisempää hahmottaa sitä kommunikatiiviseksi interaktioksi, jossa toinen osapuoli edustaa ja välittää tiettyä elämänmuotoa, jota toinen osapuoli ottaa vastaan ja käyttää aktiivisesti omassa luomistyössään ottaen myös kantaa tähän elämänmuotoon ja omaan itseensä. Ei vain opiskelija-osapuoli, vaan myös opettaja-osapuoli joutuu ko-

ko ajan laajentamaan omaa ymmärtämistään ja ottamaan kantaa edustamaansa elämänmuotoon, joten hänkin on vastaanottava osapuoli, joka jatkuvasti kehittyy (tai jonka pitäisi kehittyä) kommunikatiivisessa vuorovaikutuksessa.

Vaikka kasvatusta tällä tavalla kokonaisuutena käsitetään kommunikatiivisena vuorovaikutuksena ja luovana yhteistoimintana, se ei sulje pois sitä mahdollisuutta, että tähän voi sisältyä sekä strategisia että instrumentaalisia piirteitä. Tällöin on kuitenkin muistettava, että strategiset ja instrumentaaliset toiminnot ovat samalla myös aina osa kommunikatiivista vuorovaikutusta, kun puhutaan kasvatuksesta. Nekin välittävät jonkin merkityksen, jonka opiskelija tulkitsee, johon hän ottaa kantaa ja jota hän käyttää hyväkseen.

Kasvatusta voidaan näin ollen luonnehtia kommunikatiiviseksi vuorovaikutukseksi, jossa kehittyvä persoona ja subjekti interaktiossa ja yhteistoiminnassa kulttuurinsa edustajien kanssa luo käsityksensä maailmasta ja itsestään, luo arvojärjestelmänsä ja periaatteensa sekä kehittää tahtoaan ja kykyään — luo itsensä persoonana ja subjektina. Ne käsitykset, arvot, voimavarat jne., jotka subjekti on tällä tavalla luonut itselleen, muodostavat sitten ne lähtökohdat, joista käsin subjekti osallistuu yhteisen kulttuurin ja maailman luomiseen.

Kirjallisuus

- Collingwood, R. 1960. *The Principles of Art*. Oxford: The Clarendon Press.
- Dennett, D. 1979. *Brainstorms. Philosophical Essays on Mind and Psychology*. Hassocks, Sussex: Harvester Press.
- Frankfurt, H. 1971. *Freedom of the Will and the Concept of a Person*. *The Journal of Philosophy*, Vol. 68, Nr. 1, pp. 5—20.
- Habermas, J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. Frankfurt an Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. 1984. *Teknik och vetenskap som ”ideologi”*, i boken: *Den rationella övertygelsen. En antologi om legitimitet, kris och politik*, ss. 63—103. Stockholm: Akademilitteratur.
- Harrison, A. 1978. *Making, Thinking. A Study of Intelligent Activities*. Hassocks, Sussex: Harvester Press.
- Kivinen, K. 1978. *Persoonan identiteetti ja jatkuvuus*, teoksessa Laitinen, J. et al. (toim.) *Psykiaatrian ja filosofian rajamailla*, ss. 37—44 Helsinki: Psychiatria Fennica.
- Langford, G. 1973. *The Concept of Education*, in: Langford, G. & O’Connor, D. (eds.) *New Essays in the Philosophy of Education*, pp. 3—32. London: Routledge & Kegan Paul.

Oppimateriaalin didaktinen analyysi

Koistinen, Kirsi 1986. Oppimateriaalin didaktinen analyysi. Aikuiskasvatus 6, 4, 172—176. — Artikkelin perustuu kirjoittajan syventävien opintojen tutkielmaan. Tutkimuksen kohteena ovat vakuutusututkinnon oppikirjat, jotka on laadittu aikuisten työn ohessa harjoittamaan itseopiskelua varten. Tutkimuksen tehtävänä on arvioida näiden kirjojen käyttökelpoisuutta opetuksen ja oppimisen kannalta. Tutkimuksessa osoitetaan perinteisten oppimateriaalin analyysitapojen riittämättömyys ja kehitellään uusia välineitä oppimateriaalin laadun arvioimiseksi oppimisprosessin kannalta. Uudet analyysivälineet lähtevät kognitiivisesta oppimisnäkökulmasta. Tutkimustulosten mukaan vakuutusututkinnon oppikirjat varsin huonosti vastasivat täydellistä oppimisprosessia. Tämä oppikirjaryhmä — kuten moni muukin aikuiskasvatuksen oppikirjaryhmä — vaatii didaktista kehittelyä. Vaikka oppimateriaali ei ole uusi kasvatus-tieteellinen tutkimuskohde, ei ko. tutkimuksissa ole päästy kovin pitkälle. Osaksi kyse on siitä, että oppimisteoriat ovat olleet kehittymättömiä ja osaksi siitä, että niitä ei ole käytetty oppikirjatutkimuksen pohjana. Oppimisen ja opetuksen teorian kehittyessä voidaan teoreettista tietoa yhä paremmin soveltaa käytäntöön ja kehittää mm. oppimateriaaleja vastaamaan paremmin todellisuuden tarpeita.

Tutkimus keskittyy tietyn oppimateriaali-ryhmän ominaisuuksien kartoittamiseen ja kehittämiseen. Tutkimuksessa tarkastellaan vakuutusututkinnon oppikirjojen didaktisia ominaisuuksia sisällön analyysin avulla. Lisäksi tutkitaan kahdella perinteisemmällä tavalla oppikirjojen ominaisuuksia (luettavuustestit,

opiskelijoiden vaikutelma -kysely). Mainittujen erityisesti vakuutusalaan liittyvien tehtävien lisäksi pyritään selvittämään aikuiskoulutuksen oppimateriaalien arvioinnin lähtökoh-
tia ja metodeja yleisesti. Oppimateriaalin arviointitutkimuksia tarvitaan yhä enemmän, ja onnistuneita menetelmiä ratkaisuja on niukasti.

-
- Merikallio-Nyberg, A. 1974. Luovan teon intentionaalisuudesta. Estetiikan ja taiteen filosofian kollokvio Jyväskylän yliopistossa 18.—19.5. 1973. Jyväskylän yliopisto, Filosofian laitos. Julkaisu 1.
- Popper, K. & Eccles, J. 1977. The Self and its Brain. Berlin: Springer International.
- Pörn, I. 1981. The Dialectic of the Soul. An Essay on Kierkegaard. Acta Philosophica Fennica, Vol. 32, pp. 198—210.
- Pörn, I. 1985. Kierkegaard and the Study of Self. Inquiry, Vol. 27, pp. 199—205.
- Royce, J. & Powell, A. 1983. Theory of Personality and Individual Differences: Factors, Systems and Processes. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Sandelin, S. 1981. 'Self' and Education. Helsinki: Commentationes Scientiarum Socialium. Societas Scientiarum Fennica.
- Sartre, J-P. 1957. Existentialism and Human Emotions. New York: The Wisdom Library.
- Sarvimäki, A. 1985a. Hoitotyön etiikan filosofiset perusteet, teoksessa: Kalkas, H. & Sarvimäki, A. Hoitotyön eettiset perusteet. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Sarvimäki, A. 1985b. Kokonaisvaltainen lähestymisen terveyteen ja ihmisen hoitamiseen. Ylihoitaja, nr 7, ss. 7—11.
- Sarvimäki, A. 1986. Skapande interaktion. Licentiatavhandling vid Helsingfors universitet, Institutionen för filosofi. Helsingfors svenska sjukvårdsinstitut, Forskningsnr 10/1986.

Oppimateriaalin tutkiminen voi olla materiaaliryhmiä koskeviin yleistyksiin pyrkivää, joka vähitellen koituu käytännön hyödyksi tai välittömämmin käytännön tarpeita palvelevaa yhden tai useamman materiaaliyksikön ominaisuuksien kartoittamista. Molemmat tutkimusotteet ovat oppimateriaalitutkimuksessa välttämättömiä ja toisiaan tukevia. Perustutkimuksen luontoinen yleistävä tutkimus antaa esimerkiksi kriteereitä tietyn oppimateriaalin sisällön analyysille. Oppiaineksen "miten"-puoli, sen metodiset kriteerit, joihin sisällytetään kaikki oppimista edistäviksi arvellut tekijät tarjoavat opetussuunnitelmakriteereitä vaikeampia ongelmia (Falck 1972). Tämä tutkimus pyrkii siis tietyn oppimateriaaliryhmän tutkimisen lisäksi kehittämään uusia metodisia kriteereitä, uusia välineitä oppimateriaalin laadun arvioimiseksi ja oppimateriaalin kehittämiseksi.

Aikaisempia lähestymistapoja

Oppikirjojen kriteeritutkimuksia on tehty lukuisia. Tutkimuksissa muodostetut kriteerit ovat usein kuitenkin vailla teoreettista pohjaa ja tutkimuksissa esitetyt oppimateriaalin kriteerit ovat hyvin eritasoisia, joten kokonaisvaltainen ote niistä puuttuu. Monissa malleissa hahmotellaan oppimateriaalin viitekehystä esimerkiksi opetussuunnitelman, opetuksen suunnittelun ja opetustapahtuman pohjalta. Näistä malleista puuttuu varsinaisen oppimisen ja oppimateriaalin välinen yhteys. Toisin sanoen opetustapahtuman katsotaan kokonaisuudessaan olevan yhteydessä oppimateriaaliin, mutta mikään aikaisemmista lähestymistavoista ei ota kantaa, millaista oppimista oppimateriaalin avulla halutaan tapahtuvan. Aikaisemmin käytetyt mallit eivät ota kantaa oppimisprosessiin, josta voisi johtaa didaktisia periaatteita, joita oppimisen kannalta tehokkaan oppikirjan tulisi sisältää. Oppimateriaalista aikuisopetuksessa on kirjoitettu hyvin vähän. Aikuisopetussoppaissa on asiaa sivuttu antamalla joitain normatiivisia, irrallisia ohjeita aikuisoppikirjan laadullisista vaatimuksista. Kriteerit ovat useimmin olleet vailla teoreettista pohjaa. Oppimateriaalia oppimisprosessiin olennaisena olennaisesti kuuluvana elementtinä voidaan Ekolan (1978) mukaan tutkia ja tarkastella erilaisista teoreettisista lähtökohdista käsin. Ekola jakaa lähestymistavat seuraavasti: oppimisteoreettinen, informaatioteoreettinen, opetus interaktiotapahtumana ja kenttäteoreettinen lähestymistapa. Näiden

lähtökohtien käytöstä oppimateriaalitutkimuksen pohjana lähemmin tutkimuksessani (Koistinen 1986). Oppimisteoreettinen lähtökohta nousee keskeiseksi tämän tutkimuksen kannalta.

Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksessa on pyritty kehittämään uusia välineitä ja ratkaisuja oppimateriaalin didaktisen laadun arvioimiseksi. Merkittävimmät ratkaisut ovat seuraavat: 1) oppimateriaalin didaktisen analyysin kolmitasoisien mallien muodostaminen, 2) toimivan luokitusrungon muodostaminen kutakin oppimisprosessin osatekijää varten ja 3) kirjakohtaisen profiilin käyttö oppimateriaalin primaaristen didaktisten ominaisuuksien kuvaamiseksi. Seuraavassa käsitellään kutakin ratkaisua tarkemmin.

1) Oppikirjatutkimuksessa on siis ratkaisevan tärkeää ottaa kantaa opetusoppimisprosessiin ja siihen vaikuttaviin tekijöihin. Hallitsevat opetuksen ja oppimisen teoriat eivät kuitenkaan ole riittävästi puretuneet keskeisiin ongelmiin. Engeströmin (1983) mukaan niiden yhteinen pulma on kaksinainen. Ensinnäkin ne ovat osoittautuneet kykenemättömiksi erottamaan oppimisen historiallisesti kehittyvänä toimintana opetuksen vallitsevasta yhteiskunnallisesta muodosta. Toiseksi ne ovat olleet kykenemättömiä jälleen yhdistämään oppimisen ja opetuksen.

Opetuksen ja oppimisen evaluoinnissa tyydytään useimmiten prosessien välittömästi havaittavien ja mitattavien ominaisuuksien kuvaamiseen. Evaluoinnin yhteydessä ei tällöin esitetä kysymystä: mistä johtuu, että opetusoppimisprosessi saa tietyn näkyvän muodon, mitkä tekijät muokkaavat opetusoppimisprosessin tietynlaiseksi. Opetusoppimisprosessin määräytymisen evaluointia varten on siten tarpeen tarkemmin analysoida niitä konkreettisia tekijöitä, jotka ohjaavat prosessin etenemistä.

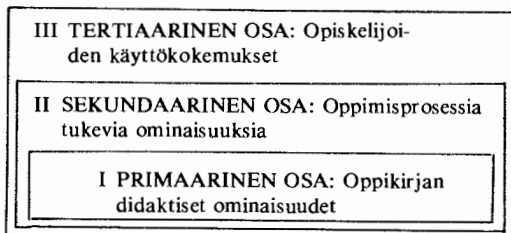
Tämän tutkimuksen, tietyn oppikirjaryhmän didaktisten ominaisuuksien tarkastelun, ydin perustuu Engeströmin (1982) esittämään kognitiiviseen oppimisenäkemykseen. Se osoittautui lähestymistavaksi, joka ottaa huomioon edellä mainitut vaatimukset, josta voidaan johtaa didaktisia ominaisuuksia oppikirjatutkimuksen pohjaksi.

Tutkimuksessa ei olla myöskään kokonaan hylätty behavioristista näkemystä oppikirjatutkimukseen. Behavioristinen suuntaus tutkii oppikirjoista sekä teoreettisesti että käytännöllisesti toissijaisia ominaisuuksia. Tärkeintä on,

että oppikirja noudattaa ja tukee mahdollisimman hyvin korkealaatuisen oppimisprosessin kulkua; toissijaisina tulevat esim. luettavuus ja vastaavat ulkoiset ominaisuudet.

Tutkimuksessa on siten jaettu oppikirjoista saatu tieto eri tasoille sen mukaan miten tietoa on saatu. Siten on muodostettu kolmitasoinen malli oppimateriaalin didaktisesta analyysistä.

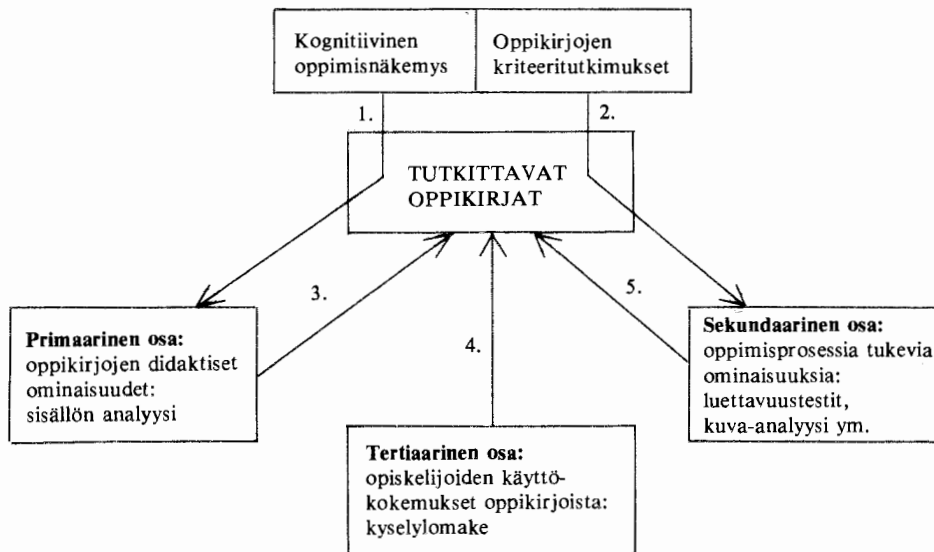
Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettinen pohja ja empiirisen tiedon tasot.



Primaarinen osa koostuu oppimateriaalin primaarisia eli didaktisia ominaisuuksia kuvaavista tiedoista, jotka on koottu sisällön analyysin avulla kognitiivisen oppimisnäkökannan pohjalta. Sekundaarinen osa koostuu oppimateriaalin sekundaarisista eli oppimisprosessia tukevista tiedoista, jotka on koottu kyselylomakkeella opiskelijoiden vaikutelmista oppimateriaalista. Primaarinen osa on siis ensisijainen ja keskeisin ja sen avulla on saatu syvintä tietoa. Muut osat vain täydentävät primaarisen osan tietoja.

2) Seuraava uusi ratkaisu oli toimivan luokitusrunon muodostaminen kutakin oppimisprosessin osatekijää varten. Kuviossa 2 esitetään tutkimuksen viitekehys eli selvennetään kuvion avulla, miten tutkittavista oppikirjoista muodostetaan kokonaiskuva. Tutkimusasetelmasta ilmenee, että primaarinen osa tutkimusta on johdettu kognitiivisesta oppimisteoriasta (nuoli 1). Sekundaarisen osan muodostamiseen ovat vaikuttaneet oppikirjojen kriteeritutkimukset (nuoli 2). Tutkimuksen kolme tasoa vaikuttavat oppikirjojen kehittämiseen (nuolet 3, 4, 5).

Kuvio 2. Tutkimusasetelma



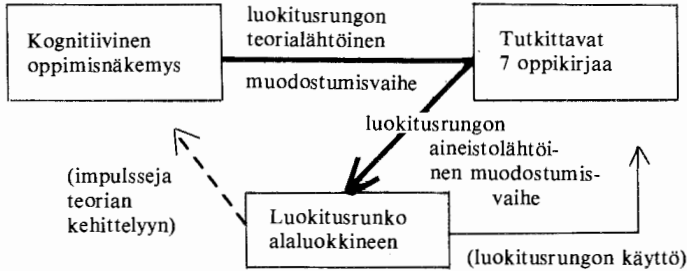
Tutkimuksen primaarinen osa suoritettiin sisällön analyysin avulla. Analyysin tarkoituksena on saada kirjasta kokonaiskuva, jonka avulla pyritään kuvaamaan kunkin kirjan prosessia; toisin sanoen pyritään arvioimaan, miten hyvin kukin kirja tukee oppimisprosessia. Sisällön analyysissä on materiaali jaettava luontevan tuntuisiin ja ongelman kannalta mie-

lekkäisiin osiin, joita käytetään havaintoyksikköinä. Havaintoyksikkönä tässä tutkimuksessa toimi yksi kirjan sivu. Havainnot kustakin sivusta kirjattiin havaintomatriisiin (tarkemmin Koistinen 1986). Sisällön analyysin tärkein vaihe on sisältöluokkien valinta ja määrittely. Sisältöluokat on pyrittävä luomaan sellaisiksi, että niiden avulla aineisto voidaan luokitella.

Sisältöluokkien määrittäminen perustuu tutkimusongelmiin eli niihin ongelmiin, joihin halutaan saada vastaus. Luokitusrunon pohjana on Engeströmin (1982) esittämä täydellisen oppimisprosessin malli. Siitä on muodostettu luokitusrunon pääsisältöluokat. Sisältöluokien edelleen luokittamiseksi ei kognitiivinen oppimisenäkymys tuntunut antavan riittävän

tarkkaa vastausta, paitsi orientaation osalta, jota on jaettu alaluokkiin erillisessä tutkimuksessa (Engeström 1984). Seuraavana vaiheena oli etsiä alaluokkia tutkittavista oppikirjoista. Seuraavassa (kuvio 3) esitetään luokitusrunon kaksivaiheinen muodostuminen kuvion avulla. Muodostunut luokitusrunko ilmenee taulukosta 1.

Kuvio 3. Luokitusrunon kaksivaiheinen muodostuminen



3) Kolmas uusi ratkaisu on kirjakohtaisen profiilin muodostaminen ja käyttö oppimateriaalin primaaristen didaktisten ominaisuuksien kuvaamiseksi. Profiilikuvauksesta ilmenee:

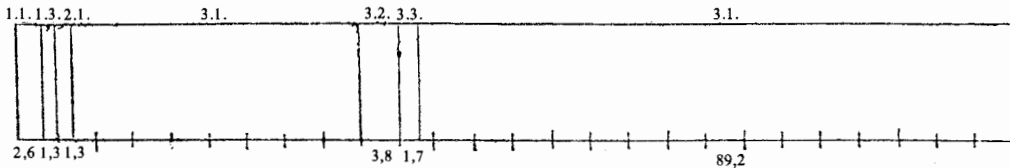
- kunkin didaktisen ominaisuuden prosenttiosuus koko kirjassa verrattuna muihin ominaisuuksiin
- se on myös prosessikuvaus siitä, missä kohdin didaktisia ominaisuuksia on käytetty kirjan luvussa; esimerkiksi onko orientaatio pääsääntöisesti ainoastaan luvun alussa vai myös luvun sisällä. Tämä tieto perustuu siis tulkintaan kirjan prosessista

— toisin sanoen profiili ei ole kirjan minkään luvun kuvaus sellaisenaan, vaan se on synteesi kirjassa käytetyistä didaktisista ominaisuuksista, niiden määrästä ja arvioidusta tyypillisestä paikasta kirjassa.

Kuviossa 4 on esimerkkinä esitetty yhden tutkitun kirjan profiilikuvaus sekä taulukossa 1 kyseisen kirjan primaaristen ominaisuuksien prosenttiosuudet.

Kuvio 4. Tavarankuljetusvakuutus-kirjan profiilikuvaus

Primaariset ominaisuudet



Ominaisuuksien prosenttiosuudet

Profiilista ilmenee, että motiivointia kirjassa esiintyy, mutta sen taso on alhainen. Orientaation sijaan esiintyy hyvin vähän. Kirjan teksti on pääasiassa uuden tiedon välittämistä yksityiskohdittain; kaavioita ja kuvioita on jonkin verran, esimerkkejä vähän. Soveltamis- ja kontrollimahdollisuuksien puute korostuu.

Profiilikuvaus on tehokas paitsi yhden kirjan prosessin kuvaamisessa myös koko kirjajoukon vertailussa. Profiilikuvaukset on laadittu samaan mittakaavaan, joten ne ovat vertailukelpoisia. Vertailussa nähdään tutkitun kirjajoukon didaktinen laatu.

Taulukko 1. Tavarankuljetusvakuutus-kirjan primaaristen ominaisuuksien prosenttiosuudet. Suluissa olevat luvut ovat sivumääriä.

1. MOTIVOINTI:	1.1. Ennakoiva aiheeseen johdattelu	2,6 % (3,1 s)
	1.2. Motivoivatilannekuvaus, esimerkki	0 %
	1.3. Ongelma-alueen kuvaus	1,3 % (1,5 s)
	1.4. Tiedollinen ristiriita	0 %
2. ORIENTOINTI:	2.1. Viitteellinen orientointi	0,5 % (0,6 s)
	2.2. Ennakkojäsentäjä	0,8 % (1 s)
	2.3. Heuristinen malli	0 %
	2.4. Systeemimalli	0 %
	2.5. Alkusuolu	0 %
3. UUDEN TIEDON VÄLITTÄMINEN:	3.1. Yksityiskohtien esittely	89,2 % (106,1 s)
	3.2. Uuden tiedon esittely kaavioin, kuvioin	3,8 % (4,5 s)
	3.3. Uuden tiedon konkretisoiminen esimerkin avulla	1,7 % (2,0 s)
	3.4. Kokonaisuuteen pyrkiminen yhteenvetojen ja kertausten avulla	0 %
4. SOVELTAMINEN JA KONTROLLI:	4.1. Tunnistamistehtävät	0 %
	4.2. Mekaaniset muistitehtävät	0 %
	4.3. Eroottiset tehtävät	0 %
	4.4. Luovat, soveltavat tehtävät	0 %
Yhteensä		100 % (119 s)

Lopuksi

Tutkittu oppikirjaryhmä vastasi varsin huonosti täydellistä oppimisprosessia. Motivointia ja orientointia esiintyi melko vähän, ja kummankaan taso ei ollut korkea. Uuden tiedon välittäminen oli mekaanista ja vailla yhteyttä todellisuuteen (esimerkkien puute). Soveltamisen ja kontrollin mahdollisuuksien vähyys oli myös yksi tutkitun kirjaryhmän heikkous. Tutkitut oppikirjat, vakuutustutkinnon oppikirjat, vaativat didaktista kehittelyä. Tämän kirjaryhmän puutteina voi nähdä samat pulmat kuin useimmissa nykyisin kirjoitetuissa aikuisoppikirjoissa: oppikirjojen kirjoittajia on vaikea saada, ja kun asiantuntija saadaan kirjoittamaan oppikirja, ei ole mahdollisuuksia ja resursseja kiinnittää huomiota kirjojen didaktiseen tasoon. Laadullisesti täysipainoisen oppimisprosessin toteuttaminen ei ole mahdollista vain yhdistelemällä aikaisempaan oppiainekseen joitain uusia elementtejä. Oppimistoiminnan kehittäminen opetuksen tavoitteena merkitsee koko opetusprosessin, didaktisten periaatteiden ja opetussuunnitelmien uudelleen suunnittelua. Oppikirjan kehittäminen vaatii siis didaktista asiantuntemusta ja koko oppikirjan aineksen uudelleen rakentamista.

Lähteet

- Beckman & al. 1983. Tavarankuljetusvakuutus. Helsinki: Vakuutusalan Kustannus Oy.
- Ekola, J. 1978. Oppikirjan arviointikriteerien kehittäminen peruskoulun I–IV luokkien opettajien arviointien pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Research Reports no 64.
- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtionvarainministeriö–Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Engeström, Y. 1984. Orientointi opetuksessa. Valtionkoulutuskeskus. Julkaisusarja B no 29.
- Falck, A-K. 1972. Oppimateriaalin tutkimisesta. Kasvatus 1972:2, 84–87.
- Koistinen, K. 1986. Oppimateriaalin didaktinen analyysi. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy. Tutkimus- ja kehittämisraportteja nro 1.

Psykoteraapia omaksumistapahtumana

Leiman, Pentti Mikael 1986. Psykoteraapia omaksumistapahtumana. Aikuiskasvatus 6, 4, 177—182. — Tässä kirjoituksessa lähestytään psykoterauttista prosessia erikoislaatuksena kehitystapahtumana, jossa oppimisella on tärkeä sija. Tarkastelun lähtökohtana ovat uudemmat, kognitiivisesti suuntautuneet terapiat, sekä usko, että myös perinteisiä psykodynaamisia terapioida voidaan ymmärtää seuraavassa esitettävän konseptin valossa. Psykoteraapian prosessiteoria on ollut kirjoittajaa pitkään kiehtonut aihe. Artikkelin on yhteenvedo kirjoittajan ymmärryksen tämänhetkisestä sisällöstä.

1. Psykoterauttinen perinne ja akateeminen psykologia

Psykkisten häiriöiden hoitotapana psykoteraapian kehitys alkoi varsinaisesti Freudin työstä. Tutkiessaan hysteerisiä ilmiöitä hän teki havaintoja neuroottisille häiriöille ominaisista piirteistä, joita vieläkin voidaan pitää oikeaan osuvina.

Ensiksikin hän saattoi todeta, että neuroottisissa häiriöissä on keskeistä toimintojen tiedostamaton ohjautuminen ja että se myös sisältää ristiriitoja. Toiseksi hän havaitsi, että potilaiden havaitsemistoiminnat ja tietoinen ajattelu usein olivat johdonmukaisella tavalla tiedostamattomien sisäisten ristiriitojen vääristämiä. Hän totesi myös, että nämä vääristymät ilmenivät käytännöllisissä toiminnoissa, virhe-suorituksina.

Hoidollisissa työssään Freud näki, miten neuroottisissa häiriöissä ilmenee kohtalonomainen piirre: ihminen ei kykene ottamaan oppia kokemuksestaan, vaan toistaa alituisesti kärsimystä tuottavia toimintatapojaan ja oireitaan. Hän pyrkii tekemään sen myös psykoterauttisessa prosessissa terapeutin kanssa. Freudin keskeisintä antia psykoterauttiselle käytännölle onkin ollut havainto, että ihminen tuo terapiasuhteeseen aikaisemman kehityksensä tuotteena sisäistyneet orientaatiotapansa ihmissuhteissaan ja elämässään yleisemmin. Hän kutsui sitä tunteensiirroksi, transfe-renssiksi.

Pyrkinessään antamaan löydöksille käsitteellisen muodon Freudin suurena ongelmana oli, ettei sen ajan psykiatria sen enempiä kuin akateeminen psykologiakaan antanut tähän mitään teoreettisia välineitä. Freud loikin oman käsitejärjestelmänsä, jota hän muokkasi koko tieteellisen ja terapeuttisen uransa ajan.

Jo vuosisadan alkupuolella psykoterauttisen perinne alkoi laajentua ja sen sisällä syntyi sekä toisistaan eroavia terapeuttisia työskentelytapoja että niiden kohteena olevien ilmiöiden tulkintamalleja. C. G. Jung, Alfred Adler ja Melanie Klein ovat varsin elinvoimaisten terapeuttisten perinteiden luoja Freudin ohella. Keskeisiin psykodynaamisiin psykoterautioihin on vielä sisällytettävä eksistentiaalianalyttinen traditio, joka filosofisilta perusteiltaan nojautuu fenomenologiaan.

Kaikki nämä perinteet ovat kuitenkin kehittyneet akateemisen psykologian ulkopuolella. Siten niiden käsitejärjestelmä on vaikea suhteuttaa yleisen psykologian teoreettiseen kehitykseen. Mutta totuuden nimessä on sanottava, että se tapa ymmärtää ihmistä ja hänen toimintaansa, joka psykologialla on ollut tarjottavanaan behaviorismin valtakaudella, on aivan riittämätön niiden ilmiöiden tulkittamiseksi, joita psykoteraapeutit kohtasivat praktiikassaan.

Käyttäytymisterapioiden kehittyminen toisen maailmansodan jälkeen merkitsi akateemisen psykologian murtautumista ensimmäistä kertaa vakavassa mielessä kliiniseen käytäntöön. Varhaiset oppimisterapeutit alkoivat menestyksellisesti hoitaa paniikkiahdistuksia ja erilaisia fobioita yksinkertaisilla, systemaatti-

silla työvälineillä. Kun psykodynaamiset psykoterapiat olivat samaan aikaan kehittyneet yhä pitkäkestoisemmiksi, alkoi hoitojen tuloksellisuudella niihin uhrattuihin voimavaroihin nähdä olla hoitopoliittista merkitystä. Tässä kehitysvaiheessa on systemaattisen psykoterapiatutkimuksen alku.

Käyttätymisterapioilla voitiin selvästi hoitaa monenlaisia neuroottisia oireita. Niitä sovellettiin myös psykoottisten potilaiden hoidossa ja kehitysvammaisten auttamisessa. Kuitenkin näiden hoitomuotojen käsitteellinen ankkuroituminen behavioristiseen S-R kaavioon esti oppimisterapeuteja ymmärtämästä omaa toimintaansa riittävän syvällisellä tavalla. Terapeuttinen käytäntö oli ristiriidassa sen teoreettisen tulkin kanssa.

Yleisessä psykologiassa alkanut kognitiivinen kehitysvaihe suodattui varsinaisesti 70-luvulla kliiniseen työhön. Se on tapahtunut kahta tietä (Hoffman, 1984). Ensiksikin on ollut eräitä psykoterapeuteja, jotka ovat siirtyneet psykoanalyttisesta työskentelystä vähitellen kognitiivisen näkökulman pohjalle. Huomattavin heistä on Aaron Beck (Beck, 1976), mutta samoista lähtökohdista ovat edenneet Albert Ellis ja Viktor E. Frankl, joiden kehittämät hoitomuodot ovat kognitiivisesti sävyntyneitä.

Toinen tie on siirtymä käyttäytymisterapiasta kognitiivisen psykologian näkemysten omaksumiseen (Mahoney, 1974, Meichenbaum, 1974). Psykkisten häiriöiden ymmärtämisessä korostettiin sisäisten representaatioiden tärkeyttä samalla kun psykoterapeuttista prosessia jäsennettiin ongelmanratkaisutapahumana, jossa sovellettiin kognitiivisen oppimisen työvälineitä (Fiedler, 1984).

Akateemisella psykologialla on ollut tärkeä stimuloiva merkitys kognitiivisten terapioiden kehityksessä. Saatan olla liian kriittinen väittäessäni, että tuo merkitys on kuitenkin ollut jokseenkin yleinen. Kognitiivisten terapioiden perustana olevat näkemykset psykkisistä häiriöistä ovat nimittäin varsin yksinkertaisia: oireen tai epäadekvaatin toiminnan taustalla ovat irrationaaliset tai vääristyneet sisäiset representaatiot. Terapiassa ensimmäisenä tehtävänä on saattaa ne potilaan tietoisien havainnoinnin kohteeksi. Sen jälkeen ne pyritään korvaamaan realistisemmilla ja rationaalisesti perustelluilla representaatioilla.

Ajatusta ulkoisen, käytännöllisen toiminnan suhteesta sisäiseen, psykkiseen toimintaan, ei kognitiivisissa terapiossa juuri ole kehitelty. Kognitiivisten prosessien ja tunteiden yhteydestä on tyydytty esittämään hyvin yksinkertaisia teesejä. Ajatusta sisäisen maailman mak-

rorakenteiden olemassaolosta ja psykkisten toimintojen hierarkkisuudesta ei varsinaisesti ole pyritty kehittämään. Toimintojen kognitiivista ohjausta ei myöskään aina tarkastella kehitysnäkemyksen pohjalta. Mikäli niin tehdään, turvaututaan usein klassisen behaviorismin oppimisenäkemyksiin (Fiedler, 1984): kognitiiviset representaatiot muodostuvat ehdollistamalla tai mallioppimisen tietä.

Osa näistä teoreettisista puutteellisuuksista lienee seurausta siitä, ettei akateemisen kognitiivisen virtauksen sisälläkään ole päästy kovin pitkälle. Osaksi on kyse siitä, että jo varsin yksinkertaiset ”kognitiiviset teesit” avasivat kiehtovia terapeuttisen toiminnan mahdollisuuksia ja synnyttivät työvälineitä, joihin terapeutit voivat olla tyytyväisiä pitkäänkin. Teoreettisten kysymysten kehittäminen tulee tärkeäksi vasta, kun työvälineet osoittavat rajoittuneisuutensa joidenkin häiriöiden hoidossa.

Psyko terapian historia osoittaa kuitenkin, että syntyneillä työvälineillä on taipumus kannonisoitua. Teoreettinen kehittäminen tapahtuu työvälineen tuottaman kokemuksen pohjalta, mutta itse työvälineitä ei pyritä järjestelmällisesti kehittämään. Klassinen esimerkki tästä on tietenkin Freudin oma työ. Kun hän vuosisadan vaihteeseen mennessä oli päätenyt unien analysointiin ja vapaan assosioinnin metodiin, totesi itse työvälineensä lopulliseksi ja täysin tyydyttäväksi sielunelämän analysoinnin tekniikaksi.

Psyko terapeuttisen käytännön kehityksellä on oma dynamiikkansa. Sen vuoksi akateemisen tutkimuksen ja teoriamuodostuksen tulokset heijastuvat valikoidusti ammattitoimintaan. Psyko terapian kaupallisen merkityksen kasvu on johtanut siihen, että yksittäisten työmenetelmien ympärille synnytetään koulukuntia, jotka perustelevat juuri kyseistä tekniikkaa ja hoitonaikemystä. Tällä hetkellä on olemassa jo noin 300 erinimistä terapiaa.

Tällainen kehitys tekee erityisen ajankohtaiseksi teoreettisten käsitteiden kehittelyn, joiden avulla psykoterapeuttista prosessia voidaan ymmärtää yleisesti. Tämä on tärkeää sen selvittämiseksi, onko psykoterapeuttisten menetelmien monilukisuus palautettavissa eräiden terapiaprosessin yleisten periaatteiden pohjalle? Voidaanko niiden työvälineiden kirjavuus osoittaa näennäiseksi ja terapeuttisen omaksumisen perusfunktioita toteuttaviksi? Voidaanko yleisen prosessiteorian pohjalta analysoida eri suuntausten itseymmärrystä ja sen mahdollisia rajoituksia? Näihin kysymyksiin pääsemiseksi on ensin kehitettävä yleinen

terapeuttisen työprosessin teoria. Seuraavassa otetaan tähän suuntaan ensimmäinen, hapa-roiva askel.

2. *Terapeuttisen prosessi-kuvauksen kolme näkökulmaa*

Seuraavassa esittämäni hahmotelma on metodologisesti epätydyttävä: joudun lähestymään psykoterapiaa määrittelemällä kolme näkökulmaa. Ne ovat suhteessa toisiinsa kuin kolmen ympyrän sisäkkäiset kehät ja ovat kaikki välttämättömiä, mikäli pyrimme luomaan psykoterapiasta edes lähimainkaan kattavaa käsitystä.

Ensimmäistä näkökulmaa olen kutsunut terapian ”prosessitekniseksi” näkökulmaksi. Sen sisällä voidaan kuvata se toiminnallinen perusliike, jonka varassa psykoterapia etenee. Tässä voitaisiin myös puhua psykoterapian teknisesti vaikuttavista elementeistä, mikäli halutaan käyttää psykoterapiatutkimuksen terminologiaa.

Toinen näkökulma lähestyy psykoterapeuttista prosessia tavoitteellisena kehitystapahtumana. Näkökulma tuo tarkasteluun eräitä käsitteitä, joita en ole saanut sijoittumaan ensimmäiseen näkökulmaan. Näistä tärkeimmät ovat terapeuttisen regression ja terapian kehitysvaiheiden käsitteet. Terapeuttinen kehitys etenee paljolti ensimmäisen näkökulman ”mekanismiin” varassa; kuitenkin sen avulla ei voida tyydyttävästi esittää terapian pitkittäisliikettä.

Kolmas näkökulma tulkitsee psykoterapian eksistentiaalisena tapahtumisena. Hoidollisen työprosessin kohteena on ihminen, joka pyrkii antamaan elämälleen mielen. Kahden tiedostavan ja tuntevan subjektin vuorovaikutuksena terapia saa sellaisia ominaispiirteitä, joita edellisten näkökulmien käsitteet eivät tavoita. Eksistentiaalialanalyttinen perinne on pyrkinyt ymmärtämään psykoterapiaa juuri merkityksiä luovana, erityislaatuisen yhteyden perustuvana vuorovaikutuksena. Olen itsekin tullut vakuuttuneeksi siitä, että ilman tätä terapian kantavaa perustaa eivät edellisten näkökulmien yhteydessä kuvatut prosessit lainkaan lähte toteutumaan. Eksistentiaalinen näkökulma on yleisin ja samalla perustavin. Juuri yleisyytensä vuoksi se ei kuitenkaan kykene tarjoamaan käsitteitä terapiassa käytettävien työvälineiden erittelemiseksi.

Seuraavassa rajoitun tarkastelemaan vain ensimmäistä näkökulmaa, sitä ”mekanismia”, jota terapeuttisessa prosessissa sovelletaan.

3. *Kohteena ongelmalliset toimintatavat*

Englantilainen psykiatri ja psykoterapeutti Anthony Ryle on pyrkinyt kehittämään terapeuttista työotetta, jossa voidaan hyödyntää psykodynaamisen perinteen kehityspsykologisia näkemyksiä työvälineiltään joustavassa terapiassa (Ryle, 1982). Psykikkisiä häiriöitä tutkitaan varhaisempien kehitysvaiheiden kuluessa sisäistyneinä toimintatapoina, jotka ilmenevät sekä ulkoisten tekojen problemattisuutena että toimintaa suuntaavien representaatioiden erityispiirteissä.

Ryle on lähellä kognitiivisen psykologian näkemyksiä siinä mielessä, että hän korostaa toimintoja suuntaavien sisäisten representaatioiden merkitystä ja niiden tutkimista häiriöiden hoidossa. Analyysin perusyksikkönä ei kuitenkaan ole kognitiivinen skeema, vaan toimintatapa. Sisäiset representaatiot välittävät ja suuntaavat ihmisen sisäistä ja ulkoista toimintaa (ajattelua ja käytännöllisiä tekoja).

Tässä yhteydessä en voi laajemmin tarkastella toimintatavan käsitettä ja sen mahdollisia yhteyksiä toiminnan teoriaan. Ryle itse painottaa toimintatavassa sen intentionaalisuutta. Omassa työssäni olen korostanut sen esineellisyttä (Leontjev, 1977). Toiminta on ihmisen aktiivinen elämänilmaus, joka yhdistää hänet ympäröivään maailmaan. Toiminta on kehittyvää ja sillä on kaksinainen tuote; toisaalta se aiheuttaa muutoksia kohteessaan, toisaalta sen tulokset heijastuvat subjektiivisesti ihmisen psyydessä.

Toimintatavan käsite ilmentää toiminnan kehityksen pysähtyneisyyttä. Toimintatavassa sen ulkoiset ja sisäiset komponentit muodostavat kehärakenteen, joka ylläpitää itseään. Perussyy tähän on toimintaa suuntaavissa representaatioissa, sisäisissä kuvissa. Ne ovat varhaisen kehityksen kuluessa vääristyneet ja sisältävät usein kärjekkäitä vastakohtaisuuksia.

Rylen mukaan ihminen muodostaa toimiesaan aina sisäisiä mielikuvia kolmesta seikasta; tilanteen objektiivisista piirteistä ja sen sallimista toiminnan mahdollisuuksista, omasta kapasiteetista tai toimintakyvystä ja lopuksi myös toiminnan tuloksista tai seurauksista. Näiden representaatioiden sisältö säätelee ihmisen tavoitteenmuodostusta. Neuroottisesti vääristyneet sisäiset kuvat — tai perusolettamukset — johtavat yleensä tavoitteista luopumiseen ja epäonnistuneisiin käytännön toimiin.

Psykoterapiassa työn kohteena ovat potilaan neuroottiset toimintatavat. Terapian tutkimusvaiheen aikana ne pyritään tunnistamaan. Pääosan tästä tehtävästä potilas suorittaa itse terapeutin myötävaikutuksella. Itse terapeutin hoito on sitten kohteeksi asetettujen toimintatapojen yhteistä tutkimista siten, millä tavalla ne ilmenevät potilaan nykyelämässä, missä on niiden alkuperä ja myös miten ne heijastuvat terapeutin ja potilaan väliseen vuorovaikutukseen. Toimintatapojen tiedostamisprosessi johtaa terapiassa uusien — vaihtoehtoisten tai kehittyneiden — toimintatapojen hahmottumiseen, kokeiluun ja lopulta omaksumiseen.

4. Reflektiivinen toiminta

Vygotski on muotoillut tärkeän kehityspsykologisen lain, joka pätee myös psykoterapiaan: ”Sen minkä lapsi tänään tekee yhdessä aikuisen kanssa, hän tekee huomenna itsenäisesti”. Psykoterapia on myös yhteistä toimintaa. Sen kuluessa potilas saa käyttöönsä ”työkaluja”, joiden avulla hän voi hoidon jälkeen kehittyä itsenäisesti. Seuraavassa pyrin kuvaamaan terapeutin yhteistoiminnan perusmekanismia.

Neuroottisille toimintatavoille on, kuten sanottu, ominaista, että ihminen ei arkielämässään kykene muuttamaan toimintaansa sen tuottaman palautteen perusteella. Lisäksi hän usein onnistuu herättämään kanssaihmisissä juuri sellaisia reaktioita, jotka todentavat hänelle itselleen ne ennako-oletukset, joiden varassa hän suuntautuu. Psykoterapeutille tämä merkitsee kahta perustehtävää. Toisaalta hänen tulisi ”jäsentää” yhteinen toimintansa potilaan kanssa siten, että toiminnasta syntyvä palaute voisi tulla tiedostetuksi ja korjautuva kehitysprosessi käynnistyisi. Toisaalta hän ei saa mennä mukaan potilaan ”kutsuun”, ts. omaksua roolia, jonka potilas sisäistetyissä mielikuvissaan hänelle pyrkii antamaan.

Kumpikin perustehtävä on mahdollista toteuttaa erään erityisen toiminnan muodon avulla, joka onkin psykoterapeuttisen vuorovaikutuksen päätoiminta. Olen kutsunut sitä reflektiiviseksi toiminnaksi.

Psykologisesti mielekkään näkemyksen reflektiosta tiedonmuodostuksen perusliikkeenä on esittänyt jo Hegel (Markova, 1982). Meillä on toisaalta tieto (kokemus) objektista ja toisaalta tuota tietoa koskeva tietoisuus.

Tiedonmuodostusprosessi on jatkuvaa vertaamista kahden seikan välillä: millaisen ajatelmamme objektin olevan ja millaisena se kulla-

kin hetkellä heijastuu meidän kokemuksessamme. On ilmeistä, että reflektion — vertailun — toteutuminen edellyttää, että myös ”tietoa koskeva tietoisuus” on sisällöllisesti jäsentynyt. Reflektio edellyttää metataseisia tietoisuuden työvälineitä.

Reflektion kyky ei suinkaan ole myötäsyntyinen. Päinvastoin, kyseessä on toiminta, joka kehittyneessä ja tietoisessa muodossaan on mahdollinen vain aikuisiällä. Eikä se ole aina kovin kehittynyt useimmilla aikuisilla. Jo reflektiivisen toiminnan ensimmäinen peruserottelu — tietoteoreettinen oivallus siitä, että maailma ja minun kuvani siitä eivät ole sama asia — on monille uusi ja vaikeasti hahmotettava seikka.

Eräissä psyykkisissä häiriöissä ihmisen kyky reflektiiviseen toimintaan on valikoitunutta. Hänen sisäinen maailmansa voi olla kaksijakoinen sillä tavalla, että ollessaan yhden mielialan valtaama hän ei kykene muodostamaan mielikuvaa itsestään toisissa mielentiloissa. Näitä ns. split-ilmiöitä ovat kuvanneet mm. Fairbairn (1954) ja Kernberg (1976).

Kleinilaisessa traditiossa kehitelty projekttiivisen identifikaation käsite (Gilbert, 1985) kuvaa varsin erikoislaatuista — joskin yleistä — prosessia, jossa reflektiivinen toiminta pyritään sijoittamaan läheisissä vuorovaikutussuhteissa toisen ihmisen tehtäväksi. Ehkä juuri ilmiön yleisyys kuvastaa sitä, miten intersubjektiveja meidän psyykkiset toimintamme ovat. Psyykkisen kehityksen varhaisvaiheessa sisäisen maailman muotoutumisen edellytyksenä on, että aikuinen heijastaa lapsen sisäisen maailman itsessään ja ”palauttaa” sen lapsen sielotokkyvyn ja ymmärryksen mukaisilla tavoilla. Tämä reflektiivisen toiminnan selvä intersubjektiveisuus on myös psykoterapeuttisen vuorovaikutuksen perustana ja lähtökohdana.

Psyykkisissä häiriöissä ilmenevät reflektiivisen toiminnan erityispiirteet tai potilaan kyvyttömyys asettaa ylipäättään omaa elämäänsä ja sisäisiä tapahtumiaan tarkastelun kohteeksi ansaitsisivat laajemman tarkastelun. Se ei kuitenkaan ole tässä yhteydessä mahdollista.

Psykoterapeuttisen prosessin ”mekanismi” koostuu kolmesta osatekijästä. Ensimmäistä olen kutsunut ulkoistamiseksi (Leiman, 1977). Terapiamenetelmästä riippuen se toteutuu eri tavoin. Olennaista on kuitenkin, että potilaan problemaattiset toimintatavat tulevat sillä tavalla todellisiksi terapeutissa työskentelyssä, että ne voidaan asettaa reflektion kohteeksi. Reflektio onkin sitten se prosessin momentti, jonka avulla omaksumistapahtuma etenee. Reflektiivisen toiminnan kehittäminen on juu-

ri sellaisten metatason työvälineiden tuottamista, joiden avulla potilas voi alkaa ymmärtää itseään paremmin ja myös suunnata sisäisiä toimintojaan. Tietoiseksi tuleminen on kuitenkin vain ensimmäinen vaihe prosessissa, jonka avulla potilas voi omaksua uusia, kehittyneempiä toimintatapoja. Tämä uuden omaksuminen on terapian kolmas osatekijä, ja psykoterapiassa se nykyään toteutuu usein tietoisena, tavoitteellisena oppimistoimintana.

Klassisessa psykoanalyttisessä hoidossa ulkoistamisen päämuotona on transferenssi, joka kehittyy vähitellen ja ilmenee potilaan unissa, mielikuvissa ja analyttikkoon kohdistuvissa tunteissa. Koska ainoa sallittu työväline on dialogi, jota vielä rajoitetaan erällä potilaan itsereflektiota suuntaavalla työskentelyäänöillä, on ulkoistamisprosessi varsin aikaa vievä tapahtuma.

Reflektiivisen toiminnan erityispiirteet edellyttävät, että analysoitava kykenee suuntautumaan omien sisäisten tilojen ja tapahtumien havainnointiin. Psykoanalyysissä oikeastaan oletetaan, että potilaalla on jo kehittynyt kyky reflektiiviseen toimintaan. Hoidossa näkyy myös selvästi, miten reflektio toteutuu yhteistoimintana. Sen perustyövälineenä on terapeutin dialogi. Analysoitava "tuottaa aineistoa" seuraten sisäisiä liikkeitään vapaan assosiaation keinoin. Hän kertoo kokemuksistaan, unistaan, tapahtumien virittämistä mielikuvistaan ja tunteistaan. Analyttikko jäsentää tätä aineistoa selvennyksin ja tulkinnoin.

Psykoanalyysissä omaksumistapahtumaa kutsutaan läpityöskentelyksi. Perinteen kokemus sisältää tärkeän havainnon: omaksuminen on kaksinainen kehitysprosessi. Sen tärkeänä osana on potilaan sisäinen, integroiva työskentely — uusien oivallusten tuottama välttämätön oman historian ja mielikuvamaailman "uudelleen kirjoittaminen". Tämän perusteella potilas voi myös löytää uusia käytännöllisen toiminnan muotoja elämässään. Valitettavasti psykoanalyttinen käsitteistö ei salli tätä omaksumisprosessin kaksinaisuuden sisäisen rakenteen tarkempaa psykologista erittelyä. Toiminnan käsite voi avata tähän hedelmällisiä tapoja.

Kaikille uudemmille terapiamuodoille on ominaista ulkoistamisen, reflektion ja omaksumisen jäsentäminen erilaisilla työvälineillä. Jotkut välineet sisällyttävät itseensä kaikki kolme momenttia, joillakin voidaan erityisesti auttaa potilasta ulkoistamiseen tai reflektioon.

Esimerkiksi Ellisin rationaalisen itseanalyysin tekniikka (Walen & al., 1980) on työväline, jonka avulla potilaan reflektiivistä toimintaa

pyritään jäsentämään kolmiosaisella kaaviolla, joka erottelee toiminnan kuvauksen, mielikuvat ja ajatukset sekä tunnereaktiot. Tekemällä yhdessä potilaan kanssa näin strukturoituja analyysejä, hän vähitellen oppii havainnoidaan sisäisiä tapahtumiaan. Siksi työväline on erittäin käyttökelpoinen potilaille, joiden kyky itsereflektioon on alunpitäen heikko.

Self-monitoring eli itsehavainnointi on työväline, jota Aaron Beck erityisesti on käyttänyt depressioterapiassaan (Beck & Greenberg, 1984). Sitäkin voidaan helpottaa erilaisten analysointikaavioiden avulla. Menetelmä on erityisen käyttökelpoinen tilanteissa, joissa potilas ei kykene tunnistamaan oireidensa yhteyksiä tilanteiden psykologisiin tai sosiaalisiin aspekteihin. Itsehavainnointi on sikäli edellistä vaativampi työväline, että potilaalta odotetaan kykyä asettaa omat toimintatapansa ja niiden sisäiset komponentit tutkimisen kohteeksi.

Myös klassisen käyttäytymisterapian desensitisaatiotekniikka on erityinen reflektiivisen yhteistoiminnan muoto. Terapeutti konstruoi potilaan kanssa oireita tuottavien tai ahdistusta herättävien tilanteiden hierarkian. Sitten potilas rentoutetaan ja häntä pyydetään erityisesti tarkkaamaan ahdistuksen vaihteluita terapeutin kuvatessa hänelle yhtä tilannetta vuorollaan. Behavioristinen teoria hahmotti tämän toiminnan "ehdollisten reaktioiden sammuttamiseksi". On kuitenkin hedelmällisempää nähdä poisherkitäminen yhteistoiminnaksi, jonka avulla potilas erityisesti opetetaan reflektoimaan mielikuvien tunnevahteita.

Psykodramaattiset tekniikat ovat työvälineitä, joiden avulla voidaan näyttämöllistää potilaan elämän merkitseviä tapahtumia tai toistuvia toimintatapoja. Niiden hyvänä puolena on ulkoistumisprosessin dynaamisuus ja voimakas tunneviritys. Haittapuolena on, että "draaman kestäessä" reflektiiviseen toimintaan ei yleensä voida suunnata huomiota. Tätä voidaan korjata käyttämällä ryhmän muita jäseniä kommentoijina tai kuvanauhoitusten avulla, jolloin terapeutti ja potilas voivat yhdessä palata tapahtumaan ja pyrkiä ymmärtämään potilaan kokemusta.

Ongelmallisten toimintatapojen reflektio ei sellaisenaan riitä tuottamaan niitä, sillä toiminnalla on yleensä aina ulkoinen, käytännöllinen puolensa. Oivallustensa tuloksena potilas joutuu oppimistehtävien eteen. Niitä voidaan toteuttaa järjestelmällisellä harjoittelulla ja kokeiluilla, jotka tuottavat potilaalle uutta kokemusaineistoa.

Psykoterapeuttisen prosessin perusliike toteutuu ulkoistamisen, (aineiston tuottamisen)

sen reflektion ja kehittyneempien toimintatapojen omaksumisen syklinä. Terapian tekninen kehitys on ollut sitä, että näitä prosessin perusmomentteja on pyritty jäsentämään erilaisin työvälinein. Kuten jo totesin on jonkin työkalun erityinen suosiminen tuottanut lukuisia terapiakoulukuntia, jotka myös ovat perustelleet menetelmänsä käytön teoreettisesti.

Psykodynaamisten perinteiden ongelmana on ollut, että ainoa sallittu ulkoistamisen ja reflektion väline on terapeutin dialogi. Behavioraalisten ja kognitiivisten tekniikoiden ongelma taas on kohteena olevien ilmiöiden, samoin kuin itse työvälineen luonteen, käsitteellisesti alkeellinen hahmotustapa. Potilaan toimintatapoja ja niiden sisäisiä ristiriitoja voidaan ulkoistaa monilla tavoilla. Myös reflektiivinen toiminta on kehitettävissä yksinkertaisesta toiminnan ulkoisten puolien havaitsemisesta sisäisten mielenliikkeiden hienostuneeseen havainnointikykyyn. Eikä potilasta liioin tarvitse jättää yksikseen kamppailemaan elämäntilanteensa uusien suhtautumistapojen ja toiminnan mahdollisuuksien toteuttamiseksi.

Potilaan ongelmista ja hänen terapeutin työkykynsä lähtötilanteesta riippuen voidaan terapeutin perusmekanismi toteuttaa erilaisin työvälinein. Niiden valinta ja käyttötapa olisi kuitenkin aina kyettävä ankkuroimaan teoreettisesti perusteltuun kokonaisnäkemykseen potilaan problematiikasta ja itse terapeutin prosessista.

Lähdeviitteet

- Beck, A.T. 1976. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press.
- Beck, A.T. & Greenberg, R.L. Cognitive therapy in the treatment of depression. Teoksessa Hoffman, N. (Ed.). 1984. Foundations of cognitive therapy. New York: Plenum Press.
- Fairbairn, W. 1954. An object-relations theory of the personality. New York: Basic Books.
- Fiedler, P.A. The applicability of cognitive components of behavior in diagnosis and therapy. Teoksessa Hoffman, N. (Ed.). 1984. Foundations of cognitive therapy. New York: Plenum Press.
- Gilberg, S. 1985. Om projektiv identifikasjon. Agrippa. Psykiatriske tekster: 7. årgang, nr. 3.
- Kernberg, O. 1976. Object relations theory and clinical psychoanalysis. New York: Jason Aronson.
- Leiman, P. 1977. Materialistinen psykologia ja sen avaamia näkökulmia psyykkisten häiriöiden diagnosiin ja psykoterapeutisiin ongelmiin. II. osa. Psykologia-lehti, 12. 5—6.
- Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Mahoney, M.J. 1974. Cognition and behavior modification. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- Markova, I. 1982. Paradigms, thought, and language. New York: John Wiley.
- Meichenbaum, D. 1974. Cognitive behavior modification. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Ryle, A. 1982. Psychotherapy. The cognitive integration of theory and practice. London: Academic Press.
- Walen, S.R., DiGiuseppe, R. & Wessler, R.L. 1980. A practitioner's guide to rational-emotive therapy. New York: Oxford University Press.

Tieteen jälkeinen teknologia monoliittisen kulttuurin luoja

Raivola, Reijo 1986. Tieteen jälkeinen teknologia monoliittisen kulttuurin luoja. Aikuiskasvatus 6, 4, 183—188. — Koulutuksen yhtenä määrittäjänä on vaikuttajien omaksuma yhteiskuntakuva. Yhteiskunnan sanotaan nyt siirtyneen jälkiteolliseen informaatioyhteiskunnan aikaan, jota kehittyneet tiedonvälitys- ja tuotantotekniikat hallitsevat. Uusi tekniikka on niin läpäisevä, että sen varassa muodostuu uusi teknologisen kulttuurin muoto, joka uhkaa alistaa tieteenkin ohjaukseensa. Tätä jakamatonta kulttuurikäsitystä vastaan on nousemassa kansojen ominaislaadusta ponnistava etnokulttuurinen ja luonnonympäristön rajat tunnustava ekokulttuurinen näkemys, joita kuitenkin on pidettävä eräänlaisina ideologiakriteereinä pikemminkin kuin todellisina vaihtoehtoina esim. kehitysmaille.

Tämän päivän keskustelua hallitsee erityisesti viestinnän alalla tapahtuva nopea tekninen kehitys. Kulutushyödykkeiden massiivinen markkinointi iskostaa ihmisiin kuvaa teknisen muutoksen nopeudesta ja samalla voimattomuuden tunnetta teknisen muutoksen edessä. Poliittisten puolueiden ohjelmat heijastuvat teknologisia utopioita yhteiskunnan tulevaisuuden kuvina. Se sama kehitysidea, joka alikehittyneiden maiden modernisoinnissa on kokenut haaksirikon, on omaksuttu teknologiseen suunnittelukieleen puettuna teollistuneiden maiden ja miltei koko maapallomme muutosteoriksi. Puhutaan historian aalloista ja perustavanlaatuisista yhteiskunnallisista muutoksista ja nimetään suurella paatoksella ovella oleva aika uudella terminologialla. Olemme siirtymässä jälkiteolliseen informaatio- ja tietoyhteiskuntaan. Yhteiskuntien poliittiset valinnat ja elämäntyyli yhdenmukaistavat. Kansallinen kehitys näyttää voimakkaasti olevan sidoksissa kansainväliseen poliittiseen, taloudelliseen, kulttuuriseen ja ennen kaikkea tekniseen kehitykseen. Teknologinen ja deterministinen argumentointi kesyttää kriittisen tutkimuksen uuden kulttuurin osaksi niin, että voidaan oikeutetusti esittää kysymys tieteen itsenäisyydestä. Voimistunut on myös epäily ennustetun ja väistämättömäksi väitetyn uuden kulttuuriallon jakamattomuudesta. Monoliittiselle kulttuurikuvulle halutaan löytää vaihtoehtoja.

Teknologian käsitteestä ja tieteen ja teknologian suhteesta

Teknologia on määritelty monella tavalla. Ahtaasti sillä ymmärretään tuotantoon käytettyjen välineiden ja tekniikoiden summaa. Laajemmin se käsitetään tieteellisten (ennen kaikkea luonnontieteiden ja ”insinööritieteiden”) keksintöjen ja saavutusten soveltamisena tarpeittemme tyydyttämiseen. Esim. Unescon määritelmä sisältää lisäksi sovellutusten yhteiskunnallisten, taloudellisten ja kulttuuristen vaikutusten ottamisen huomioon. Laajassa määrittelyssä tieteen ja teknologian käsitteiden merkitysraja hämärtyy. Onhan tieteellinen toimintakin jonkin tarpeen tyydyttämistä ja sen tuloksia arvioitaessa on otettava huomioon samoja seikkoja kuin teknologiaa määriteltäessä. (Toki myös muita). Sosialistiset maat puhuvatkin tieteellis-teknisestä vallankumouksesta, jolla ne tarkoittavat samaa kuin kapitalistiset jälkiteolliseen informaatioyhteiskuntaan siirtymisellä. Filosofisesti ja moraalisesti on oikeutettua puhua tieteenjälkeisestä teknologiasta, niin paradoksaaliselta kuin se edellä esitetyn rinnastuksen valossa tuntuukin. Kysymyksessä on siis joko tieteen sulauttaminen teknologiaan tai sen alistaminen totaalisesti teknologian avustajaksi. Koulutusinstituutio näyttää tärkeätä roolia tässä tieteen itsenäisyyden menettämisprosessissa.

”Puhdasta” tiedettä toki vielä kunnioitetaan ja tiedemiehiä arvostetaan, mutta samalla ihmetellään, miksi heidän nauttimansa harrastelu pitäisi kustantaa julkisista varoista. Korkeakoulut ja tutkimuslaitokset saavatkin kaikkialla (suunnitelmatalouden ulkopuolella) enenevässä määrin rahoituksensa eri intressiryhmiltä, kansalaisjärjestöiltä ja — mikä merkittävää — sotilasorganisaatioilta. Mutta vain sellaisia projekteja rahoitetaan, joista on odotettavissa nopeita ja konkreettisia tuloksia. Tuloksilla tarkoitetaan aineellisia tai aineettomia tuotteita, jotka tavalla tai toisella ovat markkinoitavissa, jotka siis tuottavat. Paino asetetaan lyhyen tähtäyksen kustannus/hyöty-tarkastelulle. Yhteiskuntatieteilijät ja humanistit saavat vain ihmetellä, mistä saavat resurssinsa, heillä kun ei ole ”näyttöä”. Kuvaa-vaan on esim. meillä esitys ”superprofessoriluokan” muodostamisesta ratkaisuna professorikunnan palkkausongelmaan ja aivovuotoon. Ei tarvitse omistaa suuria ennustajan lahjoja, kun arvioidaan, mistä tieteenaloista nämä nykyajan teräsmiehet poimitaan.

Palataanpa sotilassektoriin rahoittajana. Tuskin OECD-maiden ministerit olivat kotiutuneet syksyllä -85 Pariisiin Eureka-kokouksesta, jonka tarkoitus oli muodostaa Yhdysvalloille ja Japanille huipputeknologian alalla eurooppalainen vastavoima, kun jo Pariisista kuului ehdotus, että tulisi pystyttää oma tähtien sota -ohjelma. Huipputeknologian ominaisuuksiin kuuluu, että sen ideologia — johon palaan myöhemmin — on nieltävä karvoineen kaikkineen. On jonkin kansakunnan poliittinen johto tai kansalaismielipide mitä mieltä tahansa esim. kauhun tasapainosta ja sotilaallisesta varustamisesta, aseteknologian kehittälyyn on mentävä mukaan. Se ei tapahdu niinkään poliittisen tai sotilaallisen painostuksen vuoksi kuin siitä syystä, että muuten jää siivuun myös rauhanomaisesti ja kaupallisesti hyödynnettävistä teknisistä innovaatioista.

Toisaalta tieteen ja teknologian konkreettiset tuotokset voidaan omistaa. Niistä tulee kilpailuase muita vastaan ja vallankäytön tärkeä väline. Teknologista kehittelyä hyödyttävästä tutkijasta tulee mustasukkaisesti varjeltava voimavara. Tämä johtaa salaamiseen ja yksityisyyden lisääntymiseen, vaikka teknologia muuten antaakin lähes rajattomat mahdollisuudet yksilön kontrolloimiseen ja hänen yksityisyytensä alituisen loukkaamiseen. Tieteellisen ja teknologisen tiedon vapaata kulkua joudutaan rajoittamaan. (Niinpä Suomikin epäluotettavana pääsi vasta takaovesta Eurekaan piireihin.) Edessä saattaa olla orwellimainen

kuva ulko-, puolustus- tai kauppaministeriön sensorivirkamiehestä, joka tarkastaa tieteellisiin kokouksiin matkustavien tiedemiesten esitelmäpaperit. (Kutsch 1985.)

Kanonisoitunut tiede keskittyy kaikella tar-mollaan kulttuurin spatiaaliseen ja horisontaaliseen ulottuvuuteen ts. tämänhetkisen elämänpäiirin ymmärtämiseen ja hallintaan. Se kehittää huippuunsa tekniikat, jotka helpottavat ihmisen materiaalista hyvinvointia ja jotka materialisoivat ihmisen henkiset tarpeet. Kulttuurin temporaalinen ja vertikaalinen sisältö syrjäytetään ts. refleksiivisen itsetietoisuuden tuoma ymmärrys kohtalostaan, tehtävästään ja asemastaan luomakunnassa sekä dialektiikka, joka seuraa siitä, että kuolevaisena on hetken elossa ja toiminnassa, jona historiallisesti mitättömänä aikana hän kuitenkin painaa lähtemättömät jäljet ympäristönsä. Materiaalinen sitoutuminen jatkuvaan muutokseen, lisääntyvien ja herätettyjen tarpeiden tyydyttämiseen ja muutokseen taloudellisen toiminnan ehtona muodostaa sosiopoliittisen voiman, joka samastaa tieteen evoluution käsitteen kanssa. Silloin tieteeltä perinteisesti vaadittu objektiivisuus ei merkittävään hellittämätöntä totuuden etsintää ja sitoutumista perimmäisiin arvoihin, kulttuurin kolmanteen koriin (vrt. ETYK-asiakirja) vaan neutraalisuutta. Tutkijasta tulee moraalinen eunukki, joka ei enää ota vastuuta löydöksistään. Hänen ei tarvitse murehtia, mihin tieteen tuloksia käytetään. Evoluution nimissä, teknologiaa kumartaen, hän voi täysin rinnoin ihmiselle lajityypillistä itsekkyyttä osoittaan todistaa epäilijälle, että ns. edistys on luonnon laki. Tiedemiehestä on tullut teknologi, tieteestä tutkimus- ja kehitystoimintaa (R & D) ja edistys mitataan tehtyinä teknisinä innovaatioina. Kulttuurimme on siirtynyt tieteenjälkeiseen teknologian aikaan, jolloin puhtaasti inhimillisestä uteliaisuudesta ponnistavalta tiedonetsinnältä kielletään oikeutus. Kaikki kulttuuri-instituutiot valjastetaan tieteen ja teknologian sulautumisen edistämiseen (esim. koulutus) tai ne saavat ominaislaatunsa teknologisesta kulttuurista (esim. taide ja vapaa-ajan toiminta).

Teknologinen kulttuuri (LKT)

Kristinuskon eräät tulkinnat antoivat ihmiselle vapaat kädet yli muun luomakunnan. Päädyttiin peräti antroposentriseen maailmankäsitykseen, jossa luonto käsitettiin ihmisen palvelijaksi, jopa orjaksi. Luonnontieteiden

nopea kehitys yhdistyneenä Weberin osoittamaan protestanttiseen etiikkaan loivat tuotantomuodon, jolla yhteiskunnan taloudellinen perusrakenne pystytettiin. Muodostuva teollinen teknologia sai monoliittisen sisällön, ja nykyinen informaatioteknologia tai huipputeknologia (high tech) on sen perillinen. Länsimainen kapitalistinen teknologia (LKT) nähdään yleismaailmallisena normina ja kaikki vaihtoehtoiset teknologian muodot tehotomampina, huonompina ja näin hylättävinä. Puhukoon seuraava esimerkki puolestaan.

Vietnamin sodan amerikkalainen helikopterilentäjä (Mason 1984) kuvaa kirjassaan 'Chickenhawk' reaktioita, jotka hänen ihailunsa paikallisesta kylästä löytämäänsä siroa tuolia kohtaan herätti. Tuoli oli valmistettu ilman liimaa, nauloja ja ruuveja. Sen idea oli siinä, että istujan paino kiristi liitokset lujiksi. "Eivätkö vinosilmät edes liimaa ja puristinta tunne", kuului tavallinen kommentti taideteoksesta.

LKT on nykyaikaisen kulttuuridiffuusion muoto. Se leviää kuin kulkutauti kaikkialle, toisin kuin teollinen vallankumous 1700- ja 1800-luvulla. Se koskee yhtä hyvin kehittyneitä kuin kehittymättömiä maita, yhtä hyvin kapitalistisia kuin sosialistisia yhteiskuntamalleja. LKT on luonteeltaan patriarkaalista ja se rakentuu kapitalistiselle työn organisaatiolle ja pääoman filosofialle. Pääoman logiikalle on väistämätöntä luonnon ja ihmisten riistäminen. Siirtomaavallan aikana riistettiin raaka-aineita (tietysti näin tehdään vieläkin), huipputeknologian aikana työvoimaa esim. siirtämällä tuotanto halvan työvoiman maihin. LKT vaatii työntekijöiltään kokonaisvaltaisen sitoutumisen työhön: ajatuksesikaan eivät saa olla vain omiasi, vapaa-aikasi ei kuulu vain sinulle. Teollinen vallankumous merkitsi työntekijän fyysisen riistämisen voimistamista, LKT henkisen. Juuri LKT:n ideologinen sitoutuneisuus kapitalistiseen tuotantomuotoon saattaa olla teollistuneiden sosialistimaiden teknologisten ongelmien ja ristiriitojen perimmäinen syy.

LKT:n ideologiaan kuuluu usko tekniseen kehitykseen ja muutoksen väistämättömyyteen. LKT on ensimmäinen kulttuurimuoto, joka ei pelkää muutosta vaan pyrkii sitä aktiivisesti saamaan aikaan. Se uskoo kasvuna määriteltyyn kehitykseen itseisarvona ja inhimillisyyden lisääjänä. Se katsoo vapauttavansa sosiaaliset suhteet niin työssä kuin muussakin kansalaistoiminnassa.

Uudenaikaiset asenteet ymmärretään sitoutumisena LKT:n ideologiaan, näin myös kehityksissä. Uskotaan, että LKT tuottaa "voittoa kaikille" vaikka kuinka epäsuorasti.

LKT:n monimutkaisuus ja läpäisyvaatimus edellyttävät koulutusjärjestelmän voimakasta muokkaamista koulutuksen työvoimafunktion korostamiseksi.

Nämä uskomukset ohjaavat teknologista yhteiskuntapoliittikkaa. Päämäärät sorvataan teknisten mahdollisuuksien mukaan, jolloin teknologisista normeista tulee keskeisiä inhimillisiä arvoja. Jyrkästi kielletään, etteikö teknologia olisi käyttäjiensä valvonnassa. Kuitenkin teknologinen rakenne säätelee, mitä pidetään sosiopoliittisena ongelmana. Lisäksi teknologian aiheuttamien ongelmien ratkaisua etsitään puolestaan teknologiasta. Kuvaavaa on teknologian työllisyydelle aiheuttamiin ongelmiin suhtautuminen. Työ tai sen puute ei enää olekaan määrätynlaisen sosiaalisen järjestelmän tuote ja poliittisen päätöksenteon seuraus vaan teknologisten pakotteiden aiheuttama. Poliittis-moraaliset arvot on käännetty teknishallinnollisiksi eli "objektiivisiksi" totuuksiksi. (Vrt. Habermas 1971.)

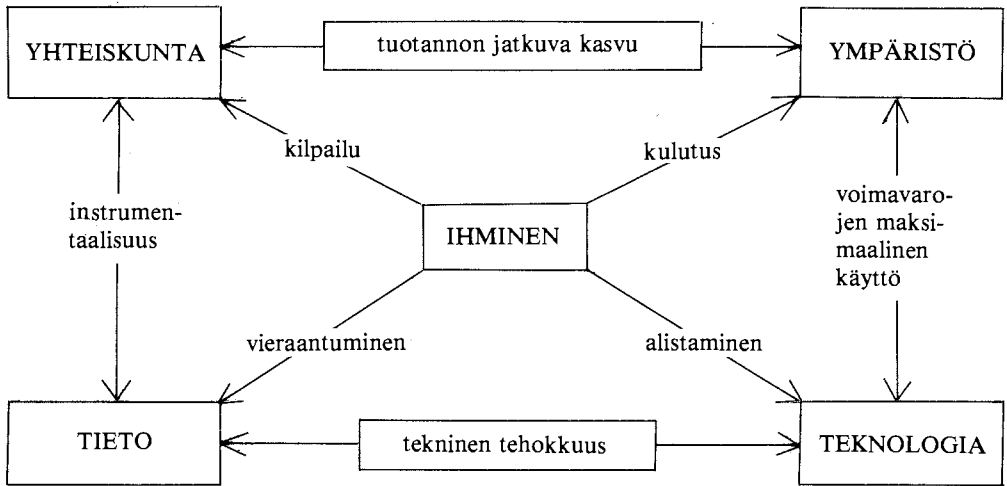
Teknologia tuo ilman muuta mukanaan poliittisia ja moraalisia ongelmia. Se aiheuttaa arvojärjestelmämme uudelleenorganisoinnin. Teknisestä eksperttiydestä tulee vahva ideologinen voima, koska sillä on merkittäviä sosiaalisia ja poliittisia vaikutuksia. (Bash 1985.) Teknologista kulttuuria läpäisevä ideologia kuitenkin depolitisoidaan tekniseksi determinismiksi. Teknologia ja sen edustajat mystifioidaan ja niiden ympärille rakentuu oma mytologiansa. Mytologiaa testaavat ja poliittiset toisinajattelijat vaimennetaan vetoamalla kansainväliseen kilpailukykyyn, kehityksen mukana pysymiseen ja elintason nostamiseen.

Theo Cerdeira on koonnut LKT:aa kuvaavan mallin, jossa ihminen sidotaan erilaisin relaatioin yhteiskuntaan, ympäristöön, tietoon ja teknologiaan. Lukija voi itse seuraavan mallin avulla muodostaa teknologisia kulttuurihypoteeseja, jotka selittävät yhtä hyvin syitä kuin seurauksiakin siinä kulttuurissa, jossa teknologia ja käsitys tiedosta sitovat ihmisen ympäristöönsä ja kanssaihmiisiinsä. (Cerdeira 1985.)

Seuraavassa joitakin johtopäätöksiä mallista:

- LKT:n käsitys hyvästä yhteiskunnasta samastaa elämisen laadun elintason korkeuteen.
- Tieteellisessä toiminnassa ne keksinnöt, jotka optimoivat taloudellisen panos/tuotos -suhteen, saavat etusijan henkisistä, sosiaalisista ja ekologisista kustannuksista huolimatta.

Kuvio. Malli ihmisen relaatioista



- Ihminen tulee kouluttaa hyödyke- ja palvelufetisismiin, jotta tuotannon ja markkinoiden jatkuva kasvu olisi mahdollista. Onni on omistamista ja palveltavana olemista.
- Ihmisestä tulee entistä selvemmin tuotannon vieraantunut objekti.
- Ihmisestä tulee yhä kapea-alaisemman sirpaleitiedon tuottaja ja kuluttaja. Tietorakenteiden muodostaminen käy yhä vaikeammaksi.
- Ihmisen itsekkyys ruokkii sosiaalidarwinismia ja päin vastoin.

Koulutuksen oletetaan luovan yleiset edellytykset mallin läpäisylle. LKT on jo pitkään ollut voimakkain opetussuunnitelmien muutosagentti. Koulu yhdessä joukkoviestimien kanssa harjoittaa ajatusten sosiaalista kontrollia ja pitää näin kansalaiset sitoutuneina välineelliseen kasvun ideologiaan, ts. heidän tietoisuutensa kyllästetään LKT:n monoliittisella kulttuurinäkemysellä. Tässä kohtaa olen kuulevinani voimakkaita vastaväitteitä. Kuuluuhan opetussuunnitelmiin kaikilla koulutusaloilla humanistista ja yhteiskunnallista ainesta, korostetaanhan opetuksessa kriittistä suhtautumista jaettuun informaatioon jne.. Kuitenkin LKT nielaisee koulutuksen — kaikkina aikoina koulutus tukee vallitsevaa ideologiaa. LKT:aa vastaan ei ole valinnan mahdollisuutta. Vai voivatko koulutusjärjestelmät valita eri teknologiakäsitysten välillä, voidaanko teknologia ottaa vain tekniseksi osaksi opetussuunnitelmia sitoutumatta sen ideologiaan tai auttaako opetussuunnitelma nuoria tekemään valintoja eri

teknologioiden välillä? Nuori nähdään siemenenä tai munana, jonka kuoreen koulutuksessa voidaan pakata kaikki tuleva. Jos kasvuhäiriöitä tai mutaatioita uhkaa syntyä, korjataan uhka saman ideologian mukaisella täydennys-, jatko-, uudelleen- tms. koulutuksella.

Jos LKT:aa arvioi yleisinhimillisten elämänsäilyttävien normien valossa, näkymä on pelottava:

1. Omaksuttu teknologia ei saa luoda uhkaa elämälle, psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle tai lajien säilymiselle.
2. Se ei saa uhata fyysisen ympäristömme tasapainoa ja itsesäätelymekanismeja.
3. Se ei saa lisätä sosiaalista epäjärjestystä ja tyytymättömyyttä.

Yhteiskunta- ja koulutuspolitiikalle voidaan näistä puolestaan johtaa vaatimus, että ne eivät saa edistää edellä esitettyjen normien vastaista ajattelua tai toimintaa.

Omaksutussa kulttuurimallissa yhteiskunta hylkää jäsenensä yksilöinä ja itseohjautuvina tiedostavina olentoina. Se ei tarjoa pohjaa eikä aineksia elämän perustaksi. Siksi kaikkialla kuumeisesti etsitään merkitystä minulle, ihmisyydelle ja olemassaololle. Seurauksena on lahoistuminen: on fundamentalisteja, vihreitä, mystikkoja jne.. Näiden lahkojen ajatusten totuus ei sinällänsä ole tärkeä. Tärkeätä on välimatka, joka onnistutetaan luomaan viralliseksi julistettuun totuuteen, mitä pidempi sitä parempi. Yhteiskunnan virallinen totuus, joka on latistunut truismiksi, tarjoaakin lämpimän kasvualustan fanaattisuudelle, jopa anarkialle, mikä puolestaan syventää lahkoutuneiden eristyneisyyttä. LKT:aa tukevan koneiston (mm.

valtiokoneiston) on silloin helppo vaieta, ymmärtää tai syleillä dissidentit kuoliaaksi. Jos tämä strategia ei pure, aina on mahdollista institutionalisoida esitetty kritiikki. Näin tapahtui mm. hippiliikkeelle kaupallistamalla ja narkotisoimalla se.

Vaihtoehtona etno- ja ekoteknologia

LKT:n mahtavasta läpäisyvoimasta huolimatta ja sen suhteellisesta nuoruudesta johtuen on vielä olemassa vaihtoehtoja sen tunnelinäkymälle. On myös esiintynyt laajamittaisia tietoisia yrityksiä irtautua siitä, esim. Kiinan kulttuurivallankumous on osittain laskettava sellaiseksi. (Sen epäonnistuttua on kelkka käännetty täydellisesti. Peläten onkin odotettava, millaisia yhteiskunnallisia ja ekologisia mullistuksia aiheutuu miljardikansan johdattamisesta kulutusyhteiskunnaksi.) Vielä selvempi erkanemisyritys on islamilainen vallankumous.

Etnoteknologiseksi voidaan sanoa kulttuuria, joka ottaa huomioon kansakunnan erityispiirteet, sen historian, luonnonvarat, ilmaston ja maantieteen sekä maailmankäsityksen muovaaman suhteen luontoon, sen ihmis- ja yhteiskuntakäsityksen, sen normit ja arvot. Teknologiaa ei voi peruuttaa tai keksiä pois, mutta se voidaan alentaa ideologiasta välineeksi. Taloudellisen tehokkuuden asemesta voidaan ensisijaisesti kiinnittää huomio teknologian sosiaaliin, yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin ja kansainvälisiin vaikutuksiin. Etnoteknologisen vaihtoehdon tunnustaminen merkitsee nykyisen eriarvoistavan taloudellisen maailmanjärjestelmän purkamista, joka on ollut tärkeä LKT:n synnyn syy ja sen ylläpitäjä. Etnoteknologia merkitsee paikallisten olojen kunnioittamista. Se merkitsee oikeudenmukaista kansainvälistä työnjakoa ja solidaarisuutta, se merkitsee kansojen taloudellisen itsemääräämisoikeuden tunnustamista. Se merkitsee blokkiutumisen pidättymistä ja aseteknologian hylkäämistä, joka alistamisen välineenä aina väistämättä on vankin LKT:n tukipilari.

Etnoteknologian on LKT:aa helpompi edustaa ekologista näkemystä. Ekoteknologia pyrkii tasapainotilaan teknologian ja fyysisen sekä sosiaalisen ympäristön välillä. Se pyrkii kulutustasona määritellyn elintason korvaamiseen elämisen tasolla. Edellä esitettyyn Cerdeiran malliin sovellettuna ekoteknologiset perusre-

laatiot muodostuvat seuraaviksi:

- yhteiskunta/ympäristö: taloudellinen tasapaino
- ympäristö/teknologia: ekologinen tasapaino
- teknologia/tieto: sosiaalinen vaikuttavuus
- tieto/yhteiskunta: humanismi
- ihminen → yhteiskunta: yhteistyö ja vapaus
- ihminen → ympäristö: säästäväinen käyttö
- ihminen → teknologia: hallinta
- ihminen → tieto: älyllinen ja moraalinen valppaus.

Koulu voi opettaa teknologian vastuullista käyttöä ja sen sosiaalisia ja taloudellisia vaikutuksia. Se voi osoittaa yhteyden omaksutun teknologian ja tuotantosuhdeiden välillä. Se voi kytkeä teknologian kansalliseen ja kansainväliseen kerrostuneisuuteen, kulttuuritraditioihin ja poliittisiin järjestelmiin. Koulutusjärjestelmän on tarjottava rakenteissaan ja sisällöissään vaihtoehtoja. Ilman mielikuvitusta ja henkeä toimiva koulu, valtaideologiaa kaikuna toistaen, muodostuu indoktrinoivaksi laitokseksi, joka harjaannuttaa ihmiset valtio- ja taloussystemin osiksi, ilman että he pystyvät ymmärtämään, vastustamaan tai muuttamaan sitä (vrt. Chaplinin Nykyaika). Koulutuksessa on teknisen tietämyksen antamisen ohella purettava teknologian myytit ja paljastettava sen perustana olevat arvot, uskomukset ja valtarakennelmat. (Coulby & Jones 1985). Näistä tehtävistä selviäminen ei luonnollisesti ole helppoa, koska kulttuurievoluution suunnan kääntämiseen liittyy uskonnollisia, ideologisia ja nationalistisia kaikuja sekä eettistä ja moraalista sitoutumista. Yhteiskunnan ja sen kulttuurin muutos merkitsee ihmisen ja yhteiskunnan ideaalikuva muutosta. Koulutusinstituution syvälinen muutos edellyttää aina uutta ideologista sitoutumista kaikilla päätöksenteon tasoilla. Koulutusmuutosta ei milloinkaan voida saada aikaan irrallisena innovaationa.

Johtopäätös

Eko- ja etnoteknologiaan liittyy kuitenkin paradoksi. Jos teknologista kulttuuria ajatellaan systeeminä (kuten esim. Cerdeiran malli tekee), yhden osan muuttaminen vaikuttaa sen relaatioihin muuttavasti ja nämä puolestaan muiden osien suhteiden muuttamiseen. Ei siis voida ottaa ekomallista yhtä osaa korvaamaan LKT:n jotakin osaa tai päin vastoin. Ekomalli-

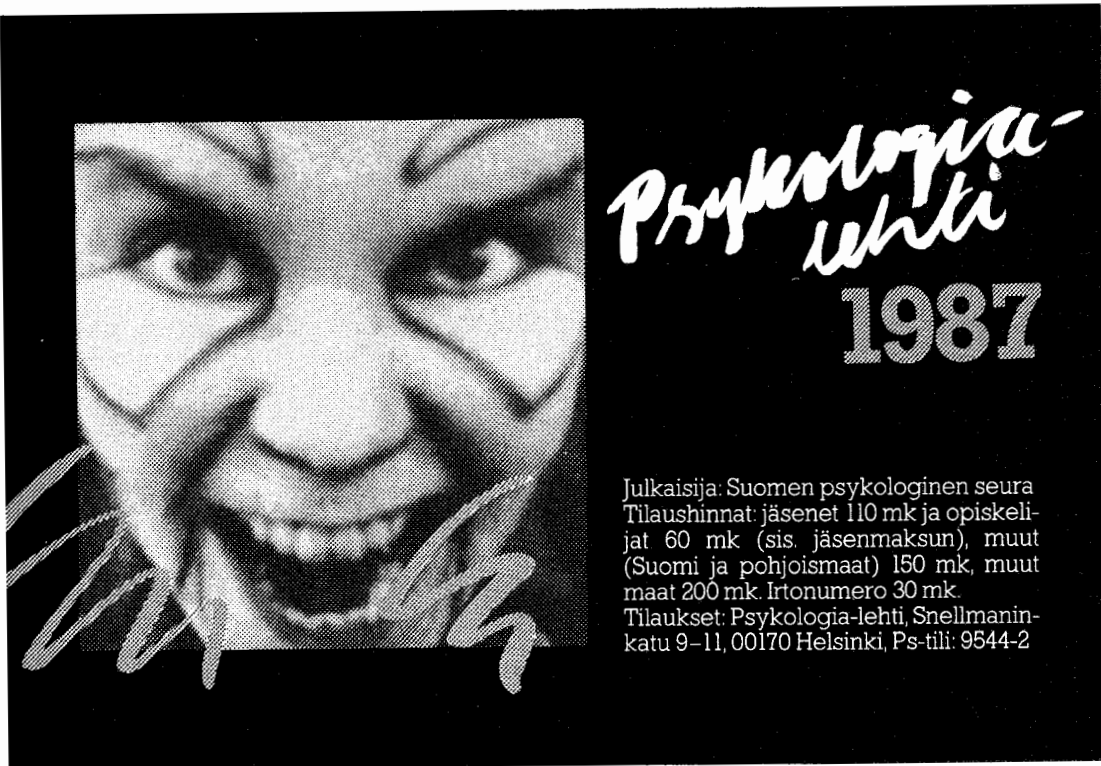
kin on otettava kokonaisuutena. Taistellessaan LKT:n ideologiaa vastaan se antaa ainoaksi vaihtoehdoksi oman ideologiansa. Näinhän aina käy! Arvoilla ei kuitenkaan ole totuuskriteeriä. Tämänhetkessä maailmantilanteesta näyttää siltä, että ei ole olemassa edes globaalisia ”perimmäisiä arvoja”. Ideologian omaksumiskriteerit muodostuvatkin vallasta, voimasta ja — demokratiassa — enemmistöstä, juuri tässä järjestyksessä. Valinta teknologioiden välillä ei ole empiiris-rationaalinen vaan emotionaalisis-moraalinen valinta, ja vahvimman emootio, moraalit ja argumentaatio ovat aina oikeassa.

Paradoksi johtuu siitä, että ne vaihtoehtoiset teknologiset mallit, joita edellä on luonnehdittu, ovat yleensä LKT:n sisällä syntyneitä ideologiakritiikkejä. Niiden edellyttämiä käytännön ratkaisuja ei olekaan tarkoitettu vakavasti otettaviksi tai niitä tarjotaan kehitysmaiden malliksi. Tarkoitus on pitää yllä teollistuneiden maiden teknistä hegemoniaa. On täysin selvää, että nykyistä ihmismäärää, joka lisäksi on levinnyt kaikkialle maapalloa, ei voida elättää ilman huipputeknologian apua. Nurinkuriselta tuntuisi olla käyttämättä lääketieteen saavutuksia ihmiskunnan hyväksi. Tekniikalla on elämisen laatua parantavat hyvät puolensa.

Teknologiakeskustelussa onkin suurelta osin kysymys tekniikan siunausten oikeudenmukaisesta jaosta, kansainvälisestä tasa-arvoisuudesta. Tähän asti LKT:aa on käytetty usein järjetömästi painottaen ihmiskunnan enemmistön arvojen ja etujen vastaisesti, osaryhmien ja kansojen välitöntä taloudellista etua ajamaan — mikä juuri on johtanut teknologian puhtaiseen kapitalistiseen soveltamiseen.

Lähteet

- Bash L. 1985. Technological change and political awareness in advanced industrial societies. 12th CESE Congress in Antwerp.
- Cerdeira T. 1985. Education and societal reconstruction within the context of contemporary technological development. 12th CESE Congress in Antwerp.
- Coulby D. & Jones C. 1985. Technologies and curriculum choice. 12th CESE Congress in Antwerp.
- Habermas J. 1971. Toward a rational society: London: Heinemann.
- Kutsch G. 1985. The impact of post-scientific society. 12th CESE Congress in Antwerp.
- Mason R. 1984. Chickenhawk. London: Sage.



Psykologia-lehti
1987

Julkaisija: Suomen psykologinen seura
Tilaushinnat: jäsenet 110 mk ja opiskelijat 60 mk (sis. jäsenmaksun), muut (Suomi ja pohjoismaat) 150 mk, muut maat 200 mk. Irtonumero 30 mk.
Tilaukset: Psykologia-lehti, Snellmaninkatu 9-11, 00170 Helsinki, Ps-tili: 9544-2

Urpo Sarala

Työelämän haasteita aikuiskoulutukselle ¹⁾

Viime vuosikymmenen aikana aikuiskasvatuksessa oppimisen käsite on monipuolistunut ja laajentunut. Behavioristisen oppimiskäsitteen mukaan aikuisen oppimisessa on kyse oppijan ulkopuolisten, ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Nykyisissä aikuiskasvatuskäsitteissä aikuisen oppiminen nähdään jatkuvasti muuttuvaksi kehitymisprosessiksi, jossa kaikki oppimistilanteen osapuolet, kouluttaja, koulutettavat ja tilannetekijät, muuntuvat koko ajan osin ennustamattomalla tavalla. Jatkuva muutos on sekä koulutuksen syy että sen tavoite. Oppimisen ei tule johtaa ainoastaan totuuksien ja tiedon rakenteiden omaksumiseen, vaan sen tulee johtaa myös aikuisen ihmisen kykyyn uudistaa tietojansa ja toimintaansa.

Samansuuntainen kehitys on nähtävissä työelämän koulutuksen tutkimisessa. Yleistettävien tutkimustulosten saavuttamisen sijasta on yhä enemmän alettu korostaa tutkimusta jatkuvasti muuttuvana ja uusiutuvana prosessina. Tätä kehitystä ovat osaltaan suunnanneet ja vauhdittaneet hermeneuttisen tarkastelutavan tarjoamat mahdollisuudet, kognitiivinen psykologia sekä järjestelmäteoreettinen näkemys ja toimintatutkimus. Kansanen (1986) kuvaa tutkimuksen luonteen muuntumista didaktisen tutkimuksen alueella seuraavasti: ”En pidä mahdollisena tukeutua yksittäisiin tutkimuksiin ja etsiä opastusta toiminnalle niistä. Yleensäkin näyttää siltä, että nimenomaan empiiristen tulosten varmistaminen tuntuu mahdottomalta. Tämän asemasta pitäisi ymmärtää tutkimustuloksiksi enemmän hypoteeseja, malleja ja teoreettisia rakennelmia sekä käsittejärjestelmiä”.

Yhtä tärkeää kuin löytää vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin on etsiä uusia tutkimusalueita ja kartoittaa niiden perusongelmat. Tehdessäni arviointitutkimusta Asko-koulutusprojektista minulla oli tilaisuus omakohtaisesti kokea, miten tutkimustyön edetessä ilmeni jatkuvasti haastavia ja mielenkiintoisia ongelmia. Minun on hämmäntävää huomata itsestäni — tämä tietenkin monelle kokeneelle tutkijalle tuttu ilmiö — että vasta usean vuoden tutkimustyön jälkeen osaa kartoittaa tutkimusalueen ongelmia ja tehdä oleellisia kysymyksiä. Näistä tutkimustyön aikana virinneistä kysymyksistä esitän seuraavassa muutaman esimerkin. Ne kuvaavat työelämän koulutuksen ja yritystoiminnan muutosprosessin yhteyksiä.

Aluksi tarkastelen työelämän koulutuksen yhteyksiä yrityksen toimialalla tapahtuvien muutosten laatuun.

1970-luvun niin sanotun öljykriisin jälkeen liiketaloutta ja teollisuustaloutta käsittelevissä esityksissä on yhä useammin pohdittu liiketoiminnan strategisen suunnittelun ongelmia ja suunnittelutoiminnan yhteyttä toimialan muutostilanteen laatuun. Esim. Igor Ansoff (1984) liikkeenjohdon ja yritystoiminnan strategisen suunnittelun tutkija, pitää keskeisinä tarkastelu-olottuvuuksina yrityksen toimialan ja ympäristön muutoksen nopeutta ja tämän muutoksen ennustettavuutta. Perustuuhan kaikki suunnittelu siihen oletukseen, että tulevaisuutta voidaan ainakin jossain määrin ennakoita. Yritystoiminnan eri toimialoilla muutoksen nopeus ja sen ennustettavuus vaihtelee. Yleisenä piirteenä nykyiselle kehitykselle on, että muutosnopeudet ovat kasvamassa ja muutosten ennustettavuus vähenemässä. Tämän kehityksen johdosta liiketoiminnan strategisen suunnittelun aikajännettä on jouduttu lyhentämään. On jouduttu varautumaan myös nopeisiin, ennakoimattomiin muutoksiin ns. strategisiin yllätyksiin.

¹⁾ Lectio praecursoria väitöstilaisuudessa Helsingin yliopistossa 12.9.1986.

Nykykäsityksen mukaan yritysorganisaatioissa tapahtuvan koulutuksen tulee kiinteästi nivelyä liiketoiminnan strategiseen suunnitelmaan. Tältä pohjalta määräytyvät myös henkilöstökoulutuksen tavoitteet. Koulutuksen avulla voidaan myös viritellä uusista lähtökohdista lähtevää luovaa strategisen toiminnan suunnittelua. Olisi tärkeää tutkia, miten työelämän koulutuksen suunnittelun ja toteuttamisen mallit ottavat huomioon yrityksen toimintatilanteen muutoksen laadulliset vaihtelut. Tätä ongelma-aluetta kuvaan seuraavan nelikentän avulla, jossa muutostilanteen laadullisia eroja havainnollistetaan käyttämällä tarkastelu-ulottuvuuksina muutostilanteen nopeutta ja muutoksen ennustettavuutta.

ENNUSTETTAVUUS HUONO
ENNUSTETTAVUUS HYVÄ

Hidas muutos ja muutosta on vaikea ennustaa	Nopea ja vaikeasti ennustettava muutos (esim. korkean teknologian alueet)
Hidas muutos, jonka ennustettavuus on hyvä ("vanhat hyvät ajat")	Nopea muutos, jonka ennustettavuus on hyvä.

MUUTOS ON
HIDASTA

MUUTOS ON
NOPEAA

Nelikentän avulla kysymyksenasettelua voidaan pelkistää seuraavasti. Millaisiin muutostilanteisiin työelämän koulutuksen suunnittelun ja toteuttamisen mallit soveltuvat. Miten malleja tulisi kehittää? Aikuisten oppimistoiminnan viritäminen voisi parhaimmillaan johtaa jatkuvaan ja joustavaan oppimisprosessiin. Mutta miten sen edellyttämä aika ja varat voidaan varmistaa nopeissa muutostilanteissa?

Työelämän koulutuksen toteuttaminen on riippuvainen monista yrityksen sisäisistä tekijöistä. Otan esimerkiksi yrityksen huonon taloudellisen tilanteen vaikutuksen henkilöstökoulutuksen määrään ja laatuun. Kriisiin joutuneessa yrityksessä ei ole aikaa eikä aina varoja tarpeelliseen henkilöstökoulutukseen. Tilanne kärjistyy yrityksen ajautuessa lähelle konkurssia. Viimeistään silloin yrityksen johto käynnistää saneeraustoimet, jolloin tuotantoa ja henkilöstöä supistetaan. Jäljelle jäänyt henkilöstö tarvitsisi koulutusta uusia työtehtäviä varten. Työntekijöiden luottamus johdon toimintaan ja oman työpaikan säilymiseen on voinut horjua.

Työelämän tutkimuksen kannalta edelläkuvattu tilanne viritää seuraavia kysymyksiä. Mitkä ovat kriisitilanteeseen joutuneen yrityksen henkilöstökoulutuksen tavoitteet? Millä keinoin koulutus toteutetaan ja millaiset asiat määräytyvät koulutuksen sisällöksi? Tärkeä ongelma on myös koulutuksen kustannusten jako yrityksen, yhteiskunnan ja työntekijöiden itsensä kesken. Nämä kysymykset ovat jatkuvasti ajankohtaisia nykypäivän Suomessa, missä teollisuus kamppailee rakennemuutosten kanssa. Ajankohtainen esimerkki on Valmetin ja Wärtsilän telakan yhdistäminen.

Kun työelämän koulutus nähdään koko yrityksessä muutoksia aikaansaavana voimana, muutosagenttina, joudutaan koulutuksen vaikuttavuuden ja muutosvastarinnan ongelmien eteen. Monet nykyiset työelämän koulutusta ja yrityksen kehittämistä koskevat näkemykset perustuvat ihmiskäsitykseen, jonka mukaan aikuinen on muutoshakuinen, aktiivinen ja jatkuvaan itsekehitykseen ja itseohjaukseen pyrkivä. Kuinka pätevä tällainen oletamus on? Savičević (1986) on tutkinut yksilön itseohjaukseen vaikuttavia tekijöitä. Hänen mukaansa moni asia näytti olevan yhteydessä siihen, missä määrin aikuinen haluaa itseänsä omatoimisesti kehittää. Näitä tekijöitä olivat aiempi koulutustaso, sosiaaliset sitoutumiset, ammatti, ikä, sukupuoli sekä yksilön taloudellinen tilanne. Työ ei välttämättä ole aikuisen merkittävintä elämänsisältöä. Suomessa Metallityöväen Liitto (Kevätsalo 1986) teki jäsenistönsä keskuudessa tutkimuksen työn merkityksestä. Tulosten mukaan metallityöläisistä vain neljä prosenttia pitää työtä tärkeimpänä elämänsisältönä. Enemmän arvostettiin vapaa-ajan harrastuksia ja kotielämää. Yritysten kehittämissohjelmissa, joissa henkilöstökoulutuksen suunnittelu ja toteutus perustuu ihmisen aktiiviseen kehittymishaluun, on huomioitava myös muutoshalukkuuden määrää ja laatua.

Tällöin käytetään myös muutosvastarinnan käsitettä. Muutosvastarintaa tutkittaessa voitaisiin ehkä aiempaa enemmän hyödyntää psykoterapiatyössä kertynyttä kokemusta ja teoreettista tietoa. Erityisesti psykoanalyysi ja analyttinen psykoterapia käsittelevät muutosvastarintaa perusteellisesti. Se nähdään paitsi kehitystä estävänä tekijänä, myös asiana, jota voidaan hyödyntää, kun yksilön tietoisuutta kasvatetaan. Tutkimukset eivät ole antaneet yksiselitteistä kuvaa työelämän koulutuksen vaikutuksista (Vaherva 1983). Voidaan kysyä,

onko koulutuksen vaikuttavuuden käsite määritelty liian kapea-alaiseksi. Tulisiko työelämän koulutuksen välittömien tulosten ja tuottavuuden kasvun mittaamisen lisäksi aiempaa enemmän keskittyä tutkimaan, millaista henkistä kasvua aikuiskoulutus on saanut aikaan? Henkinen kasvu voi olla pääosin sisäistä muuntumista ja se voi ilmetä siten, että koulutettavat ovat alkaneet järjestelmällisesti ja omaehtoisesti kehittää itseään ja toimintaprosessejaan (Engeström 1985; Kauppi 1984). Tällaiset koulutustulokset ovat vaikeammin mitattavia, mutta siitä huolimatta ne voivat olla pidemmällä tähtäimellä äärimmäisen tärkeitä sekä yksilön että hänen työyhteisönsä kannalta. Koulutuksen vaikuttavuuden tutkiminen on ollut ja tulee jatkossakin olemaan tärkeä tutkimusalue. Koulutuspoliittisena perusongelmana on yhteiskunnan ja työelämän tarjoaman aikuiskoulutuksen välisen työnjaon selkeyttäminen.

Nykyisin tutkijaa rohkaistaan objektiivisuu-

teen pyrkivien tutkimustulosten lisäksi ilmaisemaan henkilökohtaisia kannanottojaan. Tämän suuntauksen rohkaisemana uskallan kiiteyttää oman suhteeni aikuiskoulutukseen seuraavan sanonnan avulla: Ellet voi uskoa aikuiskoulutukseen, kokeile tietämättömyyttä.

Lähteet

- Ansoff, I. 1984. Strategisen johtamisen käsikirja. Keuruu: Otava.
- Engeström, Y. 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. Aikuiskasvatus 4/1985.
- Kansanen, P. 1986. Antaako didaktiikka opettajalle välineet? Kasvatus 1/1986.
- Kauppi, A. 1984. Näkökulmia työelämän koulutuksen vaikuttavuuteen. Aikuiskasvatus 4/1984.
- Kevätsalo, K. 1986. Tarkkaa, meluista, miehistä. Metallityöväen liiton julkaisuja.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. A 1.
- Savičević, D. 1986. Elinikäinen kasvatus ja itseohjattu opiskelu, Aikuiskasvatus 1/86.

Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osaston määräämän virallisen vastaväittäjän lausunto fil.lis. Urpo Saralan väitöskirjatutkimuksesta 'Henkilöstökoulutuksen mahdollisuudet teollisuusyrityksen kehittämisessä. Tapausesimerkinä Asko-koulutusprojekti', syyskuu 1986.

Tämä aikuiskasvatuksen alalle sijoittuva tutkimus on monessa mielessä poikkeuksellinen ja edellyttää myös poikkeuksellisten arviointikriteerien käyttämistä. Ensinnäkin kyseessä on eräänlainen tapaustutkimus. Tutkimus rakentuu yhden tapauksen — Asko-yhtymän — ongelmien ympärille. Ongelmia yritettiin ratkaista myös henkilöstökoulutuksen keinoin. Toiseksi on huomattava, että tutkijalla on ollut ainutlaatuinen tilaisuus osallistua aktiivisesti Asko-koulutusprojektiin ja dokumentoida tapahtumat ja niiden taustat hyvin läheltä niitä seuraten. Kuitenkaan ei voida puhua varsinaisesta toimintatutkimuksellisesta otteesta, sillä tutkijalla on lop-

pujen lopuksi ollut hyvin vähän liikkumavapautta ja koko henkilöstökoulutusprojekti on ollut täysin alisteisessa asemassa yrityksen muihin toimintoihin nähden. Näin ollen väliarviointien tuloksilla ei ole voinut olla projektia ohjaavaa vaikutusta. Asko-koulutusprojektiin investoitiin noin 25 miljoonaa markkaa, joten kyseessä on todella ainutlaatuinen henkilöstökoulutuksen kokeiluprojekti ja jos sellaisenaan se ansaitsee lähemmän analyysin.

Sarala on rakentanut tutkimuksensa teoreettisen viitekehityksen niin, että yritysorganisaationa on keskeisessä asemassa. Henkilöstökoulutus on yrityksen osajärjestelmä. Keskeiseen asemaan käytetys-

sä teoreettisessa mallissa ovat nousseet yrityksen ulkoinen ympäristö, työn ominaispiirteet, teknologia, yrityksen organisaation rakenne ja toimintasuunnitelma, yksilöiden ja ryhmien ominaisuudet, henkilöstökoulutus, yksilö- ja ryhmäasenteet, uskomukset ja odotukset, yksilö- ja ryhmäkäyttäytyminen ja yrityksen tuloksellisuus sekä henkilöstön työelämän laatu. Olettamuksena on, että tämän mallin sisältämät muuttujat yhdessä määräävät yrityksen tuloksellisuuden ja henkilöstön työelämän laadun.

Valittua teoreettista näkökulmaa voidaan kritikoida lähinnä siitä, että keskittyyssään yritykseen se jättää henkilöstökoulutuksen perifeeri-

sempään asemaan. Itse olisin valinnut enemmän koulutuskeskeisen näkökulman ja rakentanut koulutukselle yrityksestä ympäristön. Vaikka valittu malli sinänsä on tunnettu ja käyttökelpoinen kuvaustapa, se ei tässä tutkimuksessa nouse sellaiseen teoreettiseen mallin asemaan, joka on ohjannut ongelmien asettamista ja empiirisiä ratkaisuja. Malli ei myöskään toimi hypoteettisena lähtökohтана, jota empiirialla voitaisiin verifioida. Se kokoaa kuitenkin ne olennaiset muuttujat, joita Sarala työssään käsittelee ja näin se auttaa tutkijaa jäsentämään hyvin laaja-alaista ilmiökenttää.

Tutkimus on tietoteoreettiselta luonteeltaan sijoitettavissa traditionaaliseen positivistis-empiristiseen paradigmaan. Luonnehtisin tutkimusta sisällöllisesti henkilöstökoulutuksen hallinnollis-organisatoriseksi analyysiksi, tai jos otan nimityksen kasvatus-sosiologiasta: strukturalistis-funktionalistiseksi — tarkastellaanhan työssä koulutuksen roolia ja funktioita osana laajempaa järjestelmää. Olen joutunut tutkimusta lukiessani pohtimaan, kuinka vahvan tällaisessa tutkimuksessa pitäisi didaktisen aineksen olla — onhan kyse koulutuksen toteuttamisesta tiettyihin tavoitteisiin pyrkien ja keskeisenä keinona on opetus — tai koulutus, kuten näissä yhteyksissä asia yleensä ilmaistaan. Oppijaan, oppimiseen ja opetukseen liittyvät asiat jäävät tässä tutkimuksessa, sekä taustassa että arviointiosassa, varsin vähälle huomiolle. Katson kuitenkin, että tutkijan on ollut tehtävä valinta tarkastelukulmien ja painotusten välillä välttääkseen työn liiallisen laajenemisen. Urpo Sarala on valinnut hallinnollis-organisatorisen näkökulman ja on johdonmukaisesti pitäytynyt tässä valinnassaan.

Tuota edellä luonnehdittua tietoteoreettista taustaa vasten on sitten arvioitava valit-

tuja tutkimusmetodeja. Tyypillisestihän kasvatustieteellisissä tutkimuksissa pyritään vaikuttavan tekijän, selittäjän tai riippumattoman muuttujan osuutta riippuvassa muuttujassa erittelemään kontrolloidusti joko aivan tiukkaa koekellista, kausaalitutkimuksen asetelmaa noudattaen tai sitten ex post facto-tapauksissa varianssianalyttisin tai muiden monimuuttujamenetelmien mahdollistamin keinoin. Tässäkin suhteessa Saralan tutkimus poikkeaa tavanomaisesta. Arvioiva tarkastelu on kohdistunut monenlaisiin seikkoihin: henkilöstökoulutuksen puitteisiin, prosesseihin ja tuloksiin. Tutkija on joutunut turvautumaan hyvin monenlaisiin empiirisiin aineistoihin kokouspöytäkirjoista mielipidekyselyjen kautta yksityishenkilöiden haastatteluihin ja erilaisiin tilastolähteisiin. Osaan tästä aineistosta voidaan kohdistaa epäilyjä ja tiukalle tutkimusmetodiselle käsittelylle tyypillisistä luotettavuustarkaste- luista on jouduttu tinkimään.

Hieman huomautuksia yksilöiden voidaan ottaa seuraavia seikkoja esille: Viidennen luvun tavoitteeksi on asetettu koulutusprojektin lähtökoh- tien arviointi. Mielestäni tässä luvussa ei kuitenkaan painotu kriittisesti arvioiva aspekti, vaan pikemminkin projektin lähtökoh- tien kuvailu. Itse asiassa sivulla 66 esitetyt arviointiongelmät ovat luonteeltaan enemmän kuvailuun kuin arviointiin ohjaavia. Sinänsä tämä luku on kiinnostava tapauskuvaus yrityksestä henkilöstökoulutuksen puitteena. Tähän lukuun kuten seuraaviinkin sisältyy monia opettavia yksityiskohtia. Esimerkiksi sivulla 83 on merkittävä toteamus: ”Opitun soveltamiseksi ei organisoitu toimintaa.” Tämä seikkahan osoittautui kriittiseksi ajatellen koko koulutusprosessin onnistuneisuutta. Luku 6 antaa hyvin skeptisen kuvan koko projektista ja onkin todettava, että koko tutkimuksen

tärkein anti rakentuukin ”va- roitettavien esimerkkien” va- raan. 7. luvussa raportoitua tutkimuksen päävaihetta voi- daan toteutukseltaan arvos- tella pinnallisuudesta, mutta syy ei ole yksin tutkijan, sillä yrityksen taholta asetettiin rajoituksia koulutusprojektin ja tutkimuksen tarkoituksenmu- kaiselle toteuttamiselle. Mm. varsinaista oppimista ei mitat- tu ja mielipiteitä kartoittavat kyselyt ovat jääneet varsin pinnallisiksi. Toisin sanoen, tutkimuksesta ei löydy tiuk- kaa asetelmaa, jolla spesifei- hin ongelmiin olisi saatu ek- saktit vastaukset. Tutkimuk- sen luonne on lähinnä kuvai- leva ja kokonaisvaltaisesti, mutta pinnallisesti arvioiva.

Luonnehdinkin väitöstilai- suudessa Urpo Saralan tutki- musotetta vertauskuvallisesti seuraavasti: tutkija on ikään- kuin seilannut korkeassa aal- lokossa. Aaltojen harjalta hän on päässyt katselemaan koko Asko osakeyhtiötä ja henkilöstökoulutusprojektia. Aallonpohjalla ollessaan hän on yrittänyt saada otetta yksittäisistä opetustapahtumista ja koulutettavista yksilöistä. Useimmiten hän on kuitenkin ollut siellä jossain aaltojen se- assa vilkuillen vähän joka suuntaan. Tällainen tilanne on joutunut tutkijan ja kou- lutusprojektin asemasta yri- tyksessä. Koulutusprojekti on ollut alisteisessa asemassa kriisitilassa olleen yrityksen muihin pyrkimyksiin nähden eikä projektilla ja tutkijalla ole ollut tavanomaisen toi- mintatutkimusmallin edelly- tyksiä ohjailla ulkoista ympä- ristöä. Tutkijalle on pakosta muodostunut lähinnä tarkkai- lijan ja rekisteröijän asema prosessissa.

Edelliset näkökohdat huo- mioon ottaen onkin luettava Urpo Saralalle ansioksi, että raportista on muodostunut näinkin jäntevä kokonaisuus. Kirjavan tosiasiaineiston koonnin, käsittelyn ja rapor- toinnin Sarala on tehnyt niin onnistuneesti, että meille on muodostunut selkeä kuva tä-

Teollisuuden koulutus vähäistä ja valikoivaa

Koulutusinvestointien epävarmuus ehkäisee koulutuksen kehittämistä ¹⁾

Kuten tunnettua ”inhimillisen pääoman”, eli työvoiman omistamien kvalifikaatioiden merkitys on jatkuvasti korostunut yritysten pyrkiessä kehittämään toimintaansa ja taloudellista tuottavuuttaan. Näin ollen voisi luulla, että yritykset kouluttavat kilvan henkilöstöään, jotta ne voisivat pysyä mukana kotimaisessa ja kansainvälisessä kilpailussa. Näin ei ole kuitenkaan tapahtunut, vaan esimerkiksi teollisuusyritysten koulutustoiminta on suhteellisen vähäistä ja se kohdistuu valikoivasti eri henkilöstöryhmiin. Tämä käy ilmi teollisuuden koulutustoimintaa koskevista tutkimuksista.

Viimeisen valtakunnallisen selvityksen mukaan, joka tehtiin vuonna 1980, teollisuuden koulutukseen osallistui noin 20 % teollisuuden koko henkilöstöstä. Vastaava luku kaikilla toi-

mialoilla oli 28 %. Teollisuuden koulutus oli siis selvästi keskimääräistä vähäisempää. Kaiken lisäksi koulutus kohdistui hyvin epätasaisesti eri henkilöstöryhmiin. Teollisuuden oman selvityksen mukaan osallistui toimihenkilöistä koulutukseen noin 60 % ja työntekijöistä vain noin 20 %. Myös muissa tutkimuksissa on saatu suurin piirtein samanlaisia tuloksia. Teollisuus kouluttaa ensisijaisesti johto-, valvonta- ja suunnittelutehtävissä työskenteleviä toimihenkilöitä; sen sijaan konttoritoimihenkilöitä ja työntekijöitä koulutetaan vain suhteellisen harvoin ja heille järjestetty koulutus on lyhytaikaista. Teollisuusyritykset ovat siis kiinnostuneita lähinnä vain tuotannon johtamisessa ja suunnittelussa avainasemassa olevien henkilöryhmien kouluttamisesta ja niiden koulutustoimintaa ohjaavat lyhyen tähtäyksen taloudellisuus- ja tehokkuusnäkökohdat. Näin teollisuuden koulutuspolitiikka on selvästi ristiriidassa yleisempien työvoima- ja aikuiskoulutuspoliittisten tavoitteiden kanssa. Teolli-

¹⁾ Väitöstilaisuudessa 4.10.1986 pidetty lectio praecursoria (Tampereen yliopisto)

män laajan henkilöstökoulutusprojektin asemasta ja mahdollisuuksista. Valitettavasti meiltä puuttuu vertailuaineisto muista vastaavista projekteista muissa ympäristöissä ja näin ollen joudumme kysymään, onko tämä henkilöstökoulutusprojekti toteutuksensa puolesta tyypiesimerkki vaiko pohjanoteeraus. Katson joka tapauksessa, että Saralan tutkimuksen tulokset antavat monia hyödyllisiä viitteitä henkilöstökoulutuksen aseman ja mahdollisuuksien parantamiseksi. Työn merkitys painottuikin selvästi käy-

tännön suunnittelun ja toteutuksen suuntaan, tieteellinen teorianmuodostus jää ohueksi.

Punnittaessa Saralan tutkimuksen arvoa akateemisena opinnäytteenä jää kaipaamaan tutkittavan ilmiökentän syvällisempää teoreettista hallintaa ja metodologista kriittisyyttä. Tutkimus pitää kuitenkin sisällään niin monia henkilöstökoulutuksen problematiikan kannalta keskeisiä löydöksiä ja Asko Oy:n projektia on analysoitu siinä määrin kurinalaisesti, että

katson työn sisältävän riittävästi tutkimuksellista otetta ansaitakseen tieteellisen opinnäytteen arvon. Kyseessä on ainutlaatuisen henkilöstökoulutusprojektin taltiointi. Asko Oy:n koulutusinterventio ja sen opettavat epäonnistumiset vievät eteenpäin suomalaista henkilöstökoulutuksen suunnittelua.

Suositan lisensiaatti Urpo Saralan tutkimuksen hyväksymistä tohtorin arvoon oikeutettavana opinnäytteenä.

Tapio Vaherva

suusyrietykset eivät ole olleet esimerkiksi juuri lainkaan kiinnostuneita terveyttämisohjelmien yhteydessä irtisanottujen henkilöiden uudelleen kouluttamisesta. Teollisuustyönantajat eivät ole olleet myöskään huolestuneita siitä, että heidän järjestämänsä koulutus edistää selvästi koulutuksellista eriarvoisuutta, vaikka aikuiskoulutuksen kehittämisen yhdeksi keskeiseksi periaatteeksi on valtioneuvoston ”periaatepäätöksessä” mainittu koulutuksellisen tasa-arvoisuuden edistäminen.

Mistä teollisuuden valikoiva ja eriarvoistava koulutuspolitiikka sitten johtuu? Tämän voidaan katsoa johtuvan ainakin osittain siitä, että koulutuksen avulla tuotetut kvalifikaatiot eivät esiinny koskaan työmarkkinoilla minään irrallisena elementtinä, tietopääomana, jota voidaan siirrellä kuten mitä muuta pääomaa tahansa, vaan ne liittyvät aina tiettyyn henkilöön. Tällöin työnantaja ei voi koskaan omistaa kokonaan tätä tietopääomaa, vaan hän voi pahimmassa tapauksessa menettää sen kouluttamansa henkilön mukana kilpailevalle yritykselle. Tästä syystä työnantajat ovat pyrkineet kehittämään koulutustaan siten, että he välttäisivät mahdollisimman pitkälle tämän vaaran. Heidän pyrkimyksensä on ollut koulutuskustannusten minimoiminen ja siitä saata- van hyödyn maksimoiminen. Tämä käy ilmi mm. seuraavista teollisuuden koulutuksessa havaittavista kehityspiirteistä.

Ensiksi, teollisuusyritykset pyrkivät nykyisin suuntaamaan koulutuksensa entistä selvemmin vain niille henkilöryhmille, jotka ovat työnantajan tuotannon tehostamisen näkökulmasta avainasemassa, kuten edellä todettiin.

Toiseksi, teollisuus on keskittynyt entistä enemmän vain työvoimansa yrityskohtaisten erityiskvalifikaatioiden kehittämiseen. Näin yritykset saavat koulutuksesta nopeimmin taloudellista hyötyä ja koulutetut henkilöt pysyvät todennäköisesti yrityksessä, koska tällaisella erityiskoulutuksella ei ole käyttöarvoa muissa yrityksissä. Työvoiman yleiskvalifikaatioiden kehittämistä saatava hyöty on sen sijaan yrityksille epävarmaa, koska tällaisilla kvalifikaatioilla on käyttöarvoa myös muissa yrityksissä. Ne siis lisäävät työvoiman liikkumismahdollisuuksia työmarkkinoilla ja tekevät täten koulutusinvestoinnin työnantajan kannalta riskialttiiksi. On tosin huomattava, että tätä liikkuvuutta ehkäisevät monet eri seikat, mm. työllisyystilanne, perhesuhteet sekä asuin- ja työpaikkauskollisuus.

Kolmanneksi, teollisuusyritykset järjestävät nykyisin koulutuksensa mahdollisimman suuressa määrin itse ns. yrityskoulutuksena, kos-

ka kustannukset jäävät tällöin pienemmiksi kuin ulkopuolisissa koulutusorganisaatioissa. Koulutus voidaan tällöin myös suunnitella paremmin juuri asianomaisen yrityksen tarpeita vastaavaksi.

Neljänneksi, yritykset ovat pyrkineet rajoittamaan erityiskvalifikaatioita omistavien huippuammattimiesten liikkuvuutta työmarkkinoilla vaatimalla työntekijöitä ja toimihenkilöitä solmimaan ns. kilpailukielto-, salassapito- ja koulutus sopimuksia. Tällaiset sopimukset kieltävät joko määrääjäksi tai kokonaan henkilöä siirtymästä toisen yrityksen palvelukseen tai aloittamasta itse kilpailevaa yritystoimintaa työsuhteen mahdollisesti päättyessä. Koska nämä sopimukset estävät työvoiman perinteistä vapaata liikkumista työmarkkinoilla julkistivat Insinööri liitto, Suomen Sähkötyöntekijäin Liitto ja Teknisten Liitto viime keväänä lausunnon, jossa ne vaativat tällaisten sopimusten kieltämistä.

Viidenneksi, teollisuus on pyrkinyt siirtämään yhä suuremman osan koulutuksestaan valtiovaltan maksettavaksi ja on onnistunutkin melko hyvin tässä pyrkimyksessään, koska meillä ei ole tällä hetkellä mitään selvää säännöstöä siitä, mikä tulisi olla toisaalta teollisuuden ja toisaalta valtiovaltan vastuu työelämän koulutuksen kustannuksista. Aikuiskoulutuskomitea esitti tosin aikoinaan ajatuksen, että vaikka yhteiskunnan tuleekin huolehtia työvoiman yleisestä täydennyskoulutuksesta, niin työnantajien on huolehdittava itse omasta yrityskohtaisesta täydennyskoulutuksesta. Nykyisin valtiolta järjestää ja kustantaa huomattavassa määrin myös tällaista yrityskohtaista ammattikurssitoimintaa. Näyttää siltä, että valtiovaltan taholla on hiljaisesti hyväksytty nykyinen epäselvä tilanne, vaikka se on selvästi ristiriidassa Aikuiskoulutuskomitean esittämän perusajatuksen kanssa.

Kun yksittäisen yrityksen taloudelliseen hyötyyn perustuvaa koulutuspolitiikkaa on ilmeisesti vaikea saada muutetuksi, niin olisi etsittävä muita keinoja parantaa nykyisin vähimmäille koulutukselle jäävien henkilöstöryhmien opiskelumahdollisuuksia työelämässä. Eräs ratkaisu näihin ongelmiin voisi olla ns. koulutusrahastojen perustaminen. Tällaisia rahastoja on jo lähes kaikissa niissä teollisuusmaissa, joiden kanssa Suomenkin teollisuus joutuu kilpailemaan. Niitä on mm. Ranskassa, Ruotsissa, Saksan liittotasavallassa, Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa. Rahastot vaihtelevat huomattavasti muodoltaan eri maissa, mutta yleisenä periaatteena on, että työnantajat maksavat tietyn prosenttiosuuden palkkamenoistaan rahastoon, josta

sitten jaetaan varoja työelämän eri intressiryhmien edustajista koostuvan neuvoston toimesta tuotantotoiminnan yleisen kehittämisen kannalta keskeisiin koulutuskohteisiin. Näin voidaan toteuttaa myös sellaista yleistä koulutusta, joka ei ole yksittäiselle yritykselle lyhyen tähtäyksen taloudellisesta näkökulmasta tarkastellen kannattavaa, mutta on sitä yhteiskunnan ja tuotantotoiminnan kokonaisuuden kannalta. Rahastojärjestelmiin liittyy usein säännöksiä, joilla yrityksiä voidaan aktivoida koulutukseen. Joissakin järjestelmissä sellaiset yritykset, jotka uhraavat muutenkin runsaasti varoja koulutukseen, voivat saada helpotuksia koulutusmaksuun, kun taas sellaiset yritykset, jotka eivät välitä kouluttaa työvoimaansa, voivat joutua maksamaan rahastoon enemmän. Meilläkin on jonkin verran puhuttu tällaisten rahastojen tarpeellisuudesta, mutta toistaiseksi niiden perustaminen on pysähtynyt työnantajien kielteiseen asenteeseen. Rahastojen avulla olisi kuitenkin mahdollista tasata yritysten koulutuskustannuksia sekä suunnata koulutusta sellaisiin kohteisiin, jotka ovat yhteiskunnan ja koko talouselämän kannalta tärkeitä. Näin voitaisiin parantaa myös suomalaisten yritysten kilpailukykyä kansainvälisillä markkinoilla. Luultavasti rahastoista hyötyisivät eniten pienet ja keskisuuret yritykset, koska niillä on nykyisin vain hyvin rajoitetut mahdollisuudet huolehtia työvoimansa koulutuksesta.

Työnantajat ovat usein todenneet, että henkilöstö on yrityksen tärkein voimavara. Käytännössä tämän voimavaran kunnosta on huolestuttu kuitenkin yleensä vasta silloin, kun ongelmia alkaa jo esiintyä. Jos suomalainen teollisuus aikoo pysyä kansainvälisessä kilpailussa mukana, olisi sen suuntauduttava koulutuksessaan sellaiseen pitkäjänteiseen, ennakoivaan koulutuspolitiikkaan, joka pyrkii ottamaan tulevaisuuden haasteet vastaan tänään, eikä vasta sitten, kun on pakko tehdä jotain. Tämä merkitsee sitä, että yritysten tulisi huolehtia henkilöstönsä koulutuksesta niin, että sen kvalifikaatiotaso pysyy jatkuvasti ajan tasalla. Ei riitä, että yritykset huolehtivat vain joidenkin huippuammattiryhmien koulutuksesta ja jättävät suuren osan henkilöstöstään lähes ilman koulutusta. Henkilöstön kvalifikaatioiden jälkeensäjäneisyys muodostuu vähitellen yritysten kehittämislle taakaksi, josta pyritään eroon irtisanomalla alikoulutettu työvoima. Ainakin osittain tällainen tilanne johtuu

juuri siitä, että henkilöstön koulutus on laiminlyöty. Irtisanomalla kouluttamattomat henkilöt ongelma siirretään valtiovaltan, eli viime kädessä veronmaksajien huoleksi.

Näyttää siltä, että yritykset turvautuvat nykyisin liian helposti terveyttämisohjelmiaan toteuttaessaan henkilöstönsä irtisanomisiin, vaikka henkilöstön uudelleen koulutus olisi monissa tapauksissa sekä yrityksen että koko yhteiskunnan kannalta taloudellisempi ja järkevämpi vaihtoehto. Henkilöstön kokemus, työpaikan tuntemus ja työpaikkaukollisuus muodostavat hyvän lähtökohdan uudelleen koulutukselle. Valtiovallan tulisi suunnata yrityksille kohdistamansa tukitoimenpiteet ensisijaisesti tällaisen koulutuksen järjestämiseen, koska se edistää samalla työpaikkojen säilymistä.

Nykyisin tilanne on sikäli nurinkurinen, että ne yritykset, jotka toimivat työmarkkinoilla kaikkein edesvastuuttomimmin laiminlyömällä henkilöstönsä kouluttamisen ja irtisanomalla työntekijöitään, hyötyvät tästä ainakin lyhyellä tähtäyksellä. Tämä on mahdollista, koska nykyisessä työllisyystilanteessa on suhteellisen helppo löytää avoimilta työmarkkinoilta uutta koulutettua työvoimaa. Näin toimivien yritysten tulisi kuitenkin muistaa, että kestää aina aikansa ennenkuin uudet henkilöt oppivat täydellisesti työtehtävänsä ja että näiden työpaikkaukollisuus ei ole aina varmaa. Pitemmällä tähtäyksellä tarkasteluna saavutettu hyöty voi osoittautua täten kyseenalaiseksi.

Sen sijaan yritykset, jotka huolehtivat henkilöstönsä koulutuksesta ja työpaikkojen pysyvyydestä, saattavat menettää kouluttamansa henkilön juuri edellä mainituille yrityksille. Vaikka näin ei kävisikään, niin ne kantavat joka tapauksessa paremmin vastuunsa koko yhteiskunnan hyvinvoinnista. Tämä tulisi ottaa jotenkin huomioon joko yritysverotuksessa tai valtiovaltan tehdessä päätöksiä koulutusmäärärahojensa jaosta. Nykyisin valtiovaltan tuki kohdistuu melko valikoimattomasti eri yrityksille, kun tuen saannin kriteereitä ei ole kovin tarkkaan määritelty. Olisi ilmeisesti korkea aika pohtia tarkemmin sitä, mikä tulisi olla toisaalta valtiovaltan ja mikä yritysten vastuu työvoiman kouluttamisesta ja siitä aiheutuvista menoista. Koulutusrahastot voisivat olla ainakin eräs keino näiden työelämän koulutuksen ongelmien ratkaisemisessa ja kustannusvastuun tasaamisessa.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan määräämän tarkastajan lausunto fil.lis. Jukka Tuomiston väitöskirjatutkimuksesta **Teollisuuden koulutustehtävän kehittyminen. Tutkimus teollisuustyöntajien koulutustoiminnan ja kvalifikaatiointressien historiallisesta kehityksestä Suomessa**, lokakuu 1986.

Tutkimus tarkastelee teollisuustyöntajien koulutustoiminnan kehitystä ammattikuntalaitoksesta ja tehtaankouluista alkaen nykyiseen henkilöstökoulutukseen saakka. Tutkimuksen pääpaino on sotien jälkeisessä ajassa, jonka tutkija nimeää lisäkoulutuksen kaudeksi. Kun aihepiiriä on tutkittu varsin vähän ja kun tutkimuksessa pyritään myös kokonaiskuvan luomiseen, voi työtä pitää tässä mielessä jopa pioneerityönä. Silloin on kuitenkin muistettava mm. tiedekunnassa aiemmin Matti Peltosen johdolla tehty tutkimustyö.

Tutkimus käsittelee siis erään yhteiskunnallisen toimintajärjestelmän tai organisaation syntyä ja kehitystä. Itse analyysikin on pääasiassa makrotason ”rakennekokonaisuuksien” sosiologista ja historiallista tarkastelua. Lisäksi tutkimuksessa esitetään työelämän aikuiskoulutusta ja koko aikuiskasvatustajärjestelmää koskevaa käsitteistöä sekä pohditaan työelämän koulutuksen ja sitä koskevan tutkimuksen kehittämistä. Historiallisella tarkastelulla on tietenkin niin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleensä kuin aikuiskasvatuksen tutkimuksessakin pitkä perinne. Ehkäpä historiallisen aineiston käyttö myös yleistyksiin tähtäävässä tutkimuksessa on viime aikoina pikemmin lisääntynyt kuin vähentynyt. Samoin kasvatustieteellinen analyysi ei suinkaan ole vasta 1970-luvulta peräisin. Aikuiskasvatuksen oppitulinhaltijoista Urpo Harva käsittelee esimerkiksi Sytemaattisessa kasvatustieteessä (1960) varsin laajasti kasvatustieteologian ajattelua ja

Aulis Alanen on kirjoittanut Yhteiskuntatieteiden käsikirjaan (1964) kasvatustieteologian käsittelevän artikkelin. Molemmat perustuvat sosiologia- ja kasvatustieteiden näkökulmalle ja -käsitteistöille.

Jukka Tuomisto hakee tutkimuksensa teoreettisen näkökulman ja käsitteistön paljolti koulutustalouden tarkasteluista, tarkemmin sanoen lähinnä Saksassa vaikuttaneesta koulutuksen poliittisen taloustieteen suuntauksesta ja yleisemminkin kvalifikaatio- ja kasvatustieteestä. Tässä häntä auttaa Tuomas Takalan Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnallisia intressejä (1983) koskeva väitöskirja. Aikuiskasvatuksen humanistista perinnettä vasten nähtynä ekonomistisen ja ekonomistisen marxilaisen teorian valinta saattaa yllättää lukijan. Yhteiskunnallisen reaali- ja kasvatustieteellisen tutkimuksen tarkastelua teoreettisena tarkastelunakaan ei raportissa juuri pehmennetä ideaali- ja kasvatustieteellisen pohdintoilla. Siinä mielessä tutkimus voi kuitenkin olla humanistisen perinteen mukainen, että todellisuus pyritään valitusta näkökulmasta nähtynä esittämään niin rehellisesti kuin suinkin kyetään riippumatta siitä ketä se miellyttää ja ketä ei.

Aulis Alanen (1985, 51) toteaa oppikirjassaan, että aikuiskasvatustiede on muiden kasvatustieteiden tavoin käytännöllinen tiede. Hänen mukaansa tämä määrittely merkitsee sellaisen peruskäsityksen omaksumista, että aikuiskasvatustieteen tehtävänä on viime kädessä palvella aikuiskasvatustieteellisen käytännön kehittämistä ja sen päämäärän toteuttamista (mikä ei ymmärtääkseni sulje pois sitä, että

päämäärä saatetaan myös asettaa joskus kyseenalaiseksi). Aikuiskasvatustieteellisen parantamista voidaan tutkimuksen avulla auttaa monin tavoin ihmisten tietoisuuden kehittämistä alkaen ja poliittis-hallinnolliseen päätöksentekoon vaikuttamiseen saakka. Jälkimmäisessä tapauksessakin yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen anti on useimmiten käsitteellinen ja epäsuora. Tutkimus saattaa muovata niitä tietoja ja käsityksiä, jotka ovat päätöksenteon perustana, mutta suoraa instrumentaalista käyttöä sillä ei juuri liene. Joka tapauksessa on ymmärtääkseni perusteltua tarkastella aikuiskasvatustieteen tutkimuksia myös avarasti ymmärretyn käytännöllisen merkityksen valossa.

FL Jukka Tuomiston väitöskirjaksi tarkoitettua tutkimusta arvioitaessa kiinnittyy ensimmäiseksi huomio siihen, että tutkimus on tehtävänä-settelultaan laaja ja vaativa sekä aineiston keruun ja analyysin suuren vastuksen vuoksi jopa uhkarohkea. Sen arviointi opinnäytetyönä ei siten ole helppo tehtävä.

Reportin johdantoluvussa tutkimuksen kohde ja teemat sijoitetaan yleiseen aikuiskasvatustieteelliseen taustaansa. Teksti on asiantuntevaa ja ilmeisesti tekijän useaan kertaan pohtimaa. Sama aikuiskasvatuksen yleinen asiantuntemus ilmenee ymmärtääkseni raportissa kauttaaltaan, vaikka peittyikin usein muihin teoreettista kehystä hallitseviin aineksiin.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys kootaan marxilaista yhteiskuntateoriaa, kvalifikaatio- ja kasvatustieteellisiä lähestymistapoja ja teollisuusyri-

tyksen asemaa koskevista aineksista. Moniaineksisuutensa nähden se on yllättävän johdonmukainen. Tämän teoreettisen viitekehysten rakentamista sinänsä voidaan pitää tutkimuksen ansiona. Samalla voidaan tietenkin keskustella sen luonteesta, esimerkiksi siitä millaista yhteiskunta- ja ihmiskuvaa teoria edustaa. Silloin havaitaan teorian ekonomistisuus ja pelkistetty strukturalistisuus, koulutuksen epäitsenäisen aseman korostaminen ja ymmärtääkseni oletus täysin rationaalista toimijoista. Tosin tutkimustehtävän rajauksen jälkeen ainoaksi toimijaksi jää työnantaja ja sekä oikeastaan vain agenttina (edustajana). Tutkimuksen deskriptiivisen tehtävän kannalta teoreettinen viitekehys on perusteltu, sen sijaan pulmallisempi on sen vaikutus tutkimuksen pohjalta tehtäviin koulutuksellisiin tai aikuiskasvatuksellisiin johtopäätöksiin (kun koulutus nähdään täysin taloudellisiin rakenteisiin palautuvana).

Teoreettista viitekehystä käytetään historiallisen tarkastelun suuntaamiseen ja sen tuottaman aineiston ja tulosten tulkintaan. Empiria on kuitenkin väistämättä niin aukollinen ja sitova, että tosiasiassa teoriaa kyetään käyttämään vain rajoitetusti. Siinä mielessä tällä seikalla on myös myönteisiä vaikutuksia, että se ehkäisee kovin vahvan kehämäisyyden tutkimuksen sisältämässä päättelyssä. Tätä kehämäisyyttä voidaan hallita myös arvioimalla metodia ja tuloksia, enkä ole löytänyt johtopäätöksistä sellaisia tulkintoja, jotka voisivat suoralta kädeltä yrittää kiistää. Tietenkin johtopäätöksiin vaikuttaa se, että vain työnantajien kvalifikaatiointressejä tutkitaan, eikä käytävissä ole tietoa siitä, missä määrin ne ovat yhtenevät ja eroavat työntekijöiden ja valtiollan intressien ja käsitysten kanssa.

Tutkimuksessa käytetty kvalifikaatiokäsitteistö sovel-

tuu hyvin pitkän historiallisen ajanjakson analyysiin — siihen tarkoitukseen se (tai sen edeltäjät) on alunalkaen kehitelty —, mutta samalla käsitteistö näyttää tulevan täysin käyttöön vasta sotien jälkeistä aikaa tarkasteltaessa. Tutkimuksen tulokset osoittavatkin selviä muutoksia teollisuuden koulutuksen (tarkoitettuissa) kvalifikaatioissa. Samoin lisäkoulutuksen kauden kvalifikaatioita kyetään kuvaamaan ja erittelemään monipuolisemmin. Lukija jää kuitenkin pohtimaan sitä, missä määrin tulokset tuovat aiemmin tiedettyyn kuvaan tai tutkimuksessa esitettyyn historialliseen kuvaukseen uutta ja missä määrin niissä on itsestäänselvyden makua tai asioiden esittämistä vain uuden käsitteen alla. Tämä johtunee siitä, että varhaisempia aikoja tarkastellaan lähinnä hyvin virallisen tason aineiston varassa ja että työnantajien julkaisut esittävät heidän intressinsä niin selvästi, ettei siinä kovin paljoa tulkintaa tarvitaakaan.

Tutkimuksen käyttämä käsitteistö on yleensä täsmällistä ja kieli ymmärrettävää. Ideologisten kvalifikaatioiden, koulutuksellisen eriarvoisuuden ja työvoiman kvalifikaatioiden polarisaatiokehityksen käsitteet olisivat kuitenkin edellyttäneet perusteellisempaa käsitteanalyysia. Nyt ne jäävät hieman epämääräisiksi käsitteiksi, joihin voidaan kohdistaa myös perusteltua kritiikkiä, vaikka mitään fundamentaalista virhettä ei niiden käytössä tehdä. Tämä pulma on yleinen yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa.

Tutkijan pyrkimys kokonaisvaltaiseen esitykseen jää ainakin sikäli toteutumatta, että raportti koostuu suurelta osin varsin yksityiskohtaisesta kuvauksesta eikä suinkaan laajoista synteeseistä. Siten historiallisen tarkastelun asema on ehkä keskeisempi kuin raportissa esitetään. Joka tapauksessa arvioin tutkimusta koulutussosiologisena histori-

allisen kehityksen analyysina, enkä historiatieteellisenä tutkimuksena. Tästä näkökulmasta historiallisen kuvauksen yksityiskohdat eivät ole ratkaisevia, vaan tehdyt yleis-tulkinnot ja johtopäätökset. Olen jo edellä todennut, ettei minulla ole niihin juuri huomautettavaa sisällön suhteen. Sen sijaan metodeista haluan tehdä seuraavat huomiot.

Sijoittaessaan työelämän koulutuksen yhteiskunnallis-historialliseen yhteyteensä tutkimus käsittelee toisaalta koulujärjestelmän kehitystä ja toisaalta työelämän kehitystä. Luvun nimen mukaisesti tarkastelu jää historiallisen taustan toteamiseksi. Lisäksi tässä kuten myöhemmissäkin jaksossa joudutaan tyytymään usein virallisen tason tietoihin, esimerkiksi lakeihin, hallinnollisiin päätöksiin ja julkisiin kannanottoihin, jotka saatetaan esittää syynä tapahtuneelle yhteiskunta- tai koulutuskehitykselle. Menetkään tekee tietenkin ymmärrettäväksi jo tutkimuksen valtava työmäärä. Eräs historiallisen tarkastelun väline on kehitysvaiheiden luokitus. Luokitukset tehdään ymmärtääkseni korrektisti ja empiiristä aineistoa kunnioittaen aina tarkkaa vuosilukua myöten. Sen sijaan niiden käyttö itse laajemmassa analyysissa saattaa jäädä joissakin tapauksissa varsin vähäiseksi. Historiallinen tarkastelu on aineistosta johtuvasta väistämättömästä aukollisuudesta huolimatta yksityiskohdissaan hyvin rikas ja tarjoaa varmasti aineistoa jatkotutkimuksille. On myös mahdollista, että historiallinen kuvaus sisältää sellaisia ansioita tai puutteita, joita ei-historioitsija ei havaitse.

Tutkimuksen johtopäätösluvut ja kokoomatalukot ovat loppunharkittuja ja runsaasti tietoa sisältäviä. Tulosten koonta-luku on tiivistelmä selkeämpi yhteenvedo tutkimuksen tuloksista ja johtopäätöksistä.

Kaiken kaikkiaan tutkimus

Henkilöstökoulutus

Ruotsin aikuiskasvatuksen uusi painopistealue ¹⁾

Ammattiyhdistysliike, erityisesti Ruotsin Toimihenkilöjärjestöjen Keskusliitto (TCO), jonka piiriin kuuluu n. 75 % Ruotsin toimihenkilöistä, on onnistunut pyrkimyksissään vaikuttaa yhteiskunnan koulutuspolitiikkaan. Eräs syy on siinä, että olemme aina pitäneet koulutusta arvossa. Tämä johtuu siitä, että olemme aina pitäneet koulutusta arvossa, koska tiedämme koulutuksen vaikuttavan henkilön tulotasoon, työn sisältöön, työpaikan säilymiseen ja urakehitykseen enemmän kuin mikään muu yksittäinen tekijä. Suurin osa liittomme jäsenkunnasta kokee puutteellisen koulutuksen perustavaa laatua olevana ongelmana. Näin ollen TCO on kautta aikojen suhtautunut myönteisesti koulutukseen ja nähnyt sen palvelevan ammattiyhdistysliikkeen tavoitteita. Jäsenistömme on aina ollut sitä mieltä, että muutokset koulutusjärjestelmässä ovat suotavampia kuin paikallaan polkeminen.

Tehdäkseen koulutusjärjestelmästä progressiivisen työelämää ja yhteiskunnan rakennetta ajatellen, ammattiyhdistysliike on vastustanut koulujärjestelmän eriyttämistä. Esimerkkinä tästä mainittakoon, että ammatillinen koulutus Ruotsissa tapahtuu lukion yhteydessä.

Aikuiskasvatuksella on pitkät perinteet Ruotsissa. Ensimmäiset kansanopistot perustettiin 1868. Sivistysjärjestöt, jotka olivat sidoksissa esim. ammattiyhdistyksiin tai poliittisiin puolueisiin, syntyivät vuosisadan vaihteessa. Kuitenkin vasta 1960-luvulla aikuiskasva-

tuksesta tuli merkittävä tekijä Ruotsin koulutuspolitiikassa. Syitä tähän oli useita. Varsinaisessa koulujärjestelmässä tapahtunut lähes räjähdysnomainen kasvu sai aikaan sukupolvien välisen kuilun — silloinen aikuisväestö, jonka harteilla lepäsi pääosa maan taloudellisesta taakasta, ei ollut saanut nauttia likimainkaan niistä koulutuksellisista eduista, jotka nyt olivat nuorisolle tarjolla. Niinkin myöhään kuin 1970 oli lähes ⅓:lla ikäluokasta 30—35 ainoastaan seitsemän vuotta perusopetusta jonka lisäksi vaihteleva määrä ammatillista koulutusta. Oli siten kohtuullista vaatia lisää koulutusta vanhemmalle sukupolvelle. Aikuisopintoja pidettiin myös jatkuvan kansallisen kehityksen välttämättömänä osana, ei ainoastaan taloudellisessa mielessä, vaan myös demokratian ja kulttuurielämän edistämisen kannalta. (Marklund, Trends in Swedish Educational Policy).

Seuraavaksi esittelen sitä, mitä me kutsumme aikuiskasvatukseksi. Ruotsissa on runsas sata **kansanopistoa** joiden tavoitteena on tarjota opiskelijoille yleissivistävää opetusta. Meillä on myös yksitoista **sivistysjärjestöä**, jotka järjestävät valtion tukeen oikeutettua opintokerhotoimintaa. Tämän lisäksi meillä on **kunnallista aikuiskasvatusta**, joka valmistaa jatko-opintoihin tai ammattiin. **Työllisyyskoulutusta** on tarjolla henkilöille, jotka ovat työttömiä tai työttömyysuhan alaisia. Lopuksi on mainittava **henkilöstökoulutus** aikuiskasvatuksen muotona, joka on tulossa yhä merkittävämmäksi.

Ruotsissa ammattiyhdistysliike on ollut mukana koulutuspolitiikassa ja aikuiskasvatuksessa jo hyvin pitkään. Edellä mainitun syyn

¹⁾ Esitelmä on pidetty toisessa International League for Social Commitment in Adult Education'in konferenssissa Nottinghamissa heinäkuussa 1986.

on eräs tärkeä päänavaus työelämän koulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkimuksessa. Monitasoisen teorian rakentamisessa onnistutaan tehtävän vaikeuteen nähden hyvin, ja tutkimus hahmottaa kokonaiskuvaa työnantajien järjestämän

koulutuksen kehityksestä. Historiallinen kuvaus tarjoaa erinomaisen pohjan ja tietolähteen jatkotutkimuksille. Koulutussosiologisen ja historiallisen tarkastelun yhdistäminen jäävät tulevienkin tutkimusten haasteeksi. Väitöstilaisuudessa väittelijä puolusti

asiantuntevasti tutkimustaan. Esitän mielihyvin tutkimuksen hyväksymistä tohtorin arvoon/tutkintoon oikeuttavana oppinnäytteenä.

Ari Antikainen

(koulutuksen ja hyvinvoinnin jakaminen) rinnalle voidaan nostaa toinenkin syy — työelämän muuttuminen uuden teknologian vaikutuksesta. Tämän seurauksena syntyy tarve hankkia uutta tietoa ja ottaa käyttöön uusia menetelmiä tuotantotoiminnassa, palvelusektori mukaanluettuna.

Nykyään ilmenee kasvavaa mielenkiintoa henkilöstökoulutusta kohtaan. Se nähdään keinona, jonka avulla voidaan valmistautua työn sisällön muuttumiseen ja sen uudelleen organisointiin. TCO:ssa katsotaankin, että henkilöstökoulutus työpaikoilla on erittäin tärkeää koulutuksen koko kenttää ajatellen. Se edustaa uutta aikuiskasvatuksen painopistettä.

Monille työntekijöille työnantajan kustantamana koulutus on ainoa tapa kehittyä työssä tai välttää työttömäksi joutumisen riskiä. Mielestämme on luotava järjestelmä, joka takaa sen, että kukin työnantaja täyttää velvollisuutensa tässä asiassa. Työmarkkinoiden muuttuvuus, uusien tekniikoiden käyttöönotto, uusien tuotantomenetelmien kehittäminen ja muut vastaavat trendit kaikki yhdessä korostavat henkilöstökoulutuksen laajentamisen välttämättömyyttä. Se on välttämätöntä ammattiyhdistysten kuin myös tuotantoelämänkin näkökulmasta katsottuna.

Tarkastelen seuraavaksi niitä henkilöstökoulutukseen liittyviä ongelmia, jotka ovat vielä vailta ratkaisua. Tärkeimmät niistä ovat resurssit, suunnittelu, kohderyhmät ja sisältö.

- Riittävät resurssit on myönnettävä tähän tarkoitukseen kaikissa yrityksissä ja valtion laitoksissa.
- Suunnittelun pitkäjänteisyys on taattava.
- Henkilöstökoulutusta on kohdistettava entistä enemmän ns. väliinpuotoajaryhmiin.
- Henkilöstökoulutuksen sisältöä on laajennettava.

Järjestelmä, jota esittelen seuraavaksi ja joka perustuu osittain Englannissa ja Ranskassa saamiini kokemuksiin, on TCO:n suosittelema. Uskomme että sen käyttöönotto takaisi myönteisen kehityksen. Onkin tarkoitus, että järjestelmä otetaan kokonaisuudessaan vaiheittain käyttöön Ruotsin työmarkkinoilla.

Henkilöstökoulutuskustannusten vähimmäistason eri aloille ja teollisuuden haaroille määräisi valtio. Perustana olisi joko tietty prosentti palkkakustannuksista tai tietty vähimmäistuntimäärä riippuen ammattiyhdistysten ja asianomaisten työnantajien esityksistä. Tämän resurssin käyttö tulee olemaan työpaikoilla kummankin osapuolen intressissä. Työnantaja ei voisi käyttää näitä varoja muulla kuin

ammattiyhdistyksen jäsenten hyväksymällä tavalla.

Olen täysin tietoinen siitä, että monet työnantajat käyttävät enemmän rahaa henkilöstökoulutukseen kuin mitä on odotettavissa tältä minimitasolta asetavalta järjestelmältä. Mutta taso ei olekaan olennaisinta. Ideana onkin käynnistää koulutusprosessi niillä työpaikoilla, joilla vielä tänä päivänä henkilöstökoulutus on tuntematon käsite. Toinen kuningasajatus, joka sisältyy tähän malliimme, on laajentaa ammattiyhdistysten vaikutusmahdollisuuksia henkilöstökoulutuksessa. Taustalla on vankka käsityksemme, että sekä taso, laatu kuin myös kohdentaminen paranevat tämän ansiosta.

Jopa hallitus näyttää tajunneen, että henkilöstökoulutuksen myönteisen kehityksen edellytyksenä on ammattiyhdistysten osallistuminen sitä koskevaan päätöksentekoon. Vuoden 1985 kehittämisrahastot ovat eräs mielenkiintoinen esimerkki. Näistä rahastoista päätettiin valtiopäivillä 1984 loppupuolella. Päätöksen mukaan yritysten, jotka tuottavat voittoa yli 0.5 MSKR vuonna 1985, on siirrettävä 10 % tästä määrästä erityisrahastoihin. Nämä rahastot jäävät verotuksen ulkopuolelle sillä ehdolla, että kyseiset yritykset käyttävät ne pääasiallisesti henkilöstökoulutukseen 1986—1989. Tärkeänä lisäehtona mainittakoon, että rahastojen käytölle täytyy olla paikallisten ammattiyhdistysten hyväksyntä.

Näiden rahastojen kautta rahoitetaan henkilöstökoulutus, joka ilman niitä olisi jäänyt toteutumatta. Tärkeysjärjestyksessä ensimmäisenä ovat ne ryhmät, jotka tavallisesti eivät pääse osalliseksi tästä toiminnasta. Erityisesti korostetaan yhteistyötä yleisen koulutusjärjestelmän kanssa. Toisin sanoen — henkilöstökoulutus on nyt toteutettava enemmän sosiaalisesti orientoituneena sekä tarjonnaltaan laajempaan että sisällöltään parempaan kuin aikaisemmin. Ammattiyhdistysten avulla maan hallitus voi ohjata henkilöstökoulutusta tähän suuntaan, joka toivottavasti on myös tulevien hallitusten koulutuspolitiikan tavoite. Tämä on erityisen tärkeää silloin, kun valtion resurssit eivät riitä tukemaan kaikkia aikuiskasvatuksen sektoreita.

Ruotsissa on myös investointirahastoja, joihin yhtiöt ovat velvoitettuja tallettamaan osan voitoistaan. Nämä varat ovat verovapaita ja niitä käytetään aineellisiin investointeihin (esim. koneisiin, rakennuksiin). Kehittämisrahastoja puolestaan käytettäisiin investoitaessa aineettomaan tietoon. Mielestäni tässä on eräs osoitus siitä, että yhteiskuntamme on muuttumassa jälkiteolliseksi yhteiskunnaksi.

Ei enää autoritaarista opettamisen mallia!

Ei ole tärkeää mitä ja miten sanoo, tärkeämpää on se reaktio, minkä synnyttää.

Tämä ajatus ihmisen kasvusta tuli mieleen, kun kuunteli radiosta syyskuun lopussa aikuiskasvatusteoreetikon esitelmää aikuisdidaktiikasta. Oppimisprosessin aikaansaaminen on havaitsemaan ja ajattelemaan saamista. En voi ymmärtää, miten tästä prosessista voi yleensäkin tehdä teoriaa kaventamatta ihmiskäsitystä ja ajatteluprosessia.

”Lasten ja aikuisten opettaminen on täysin erilainen tapahtuma”, sanoo teoreetikko. Niinkö? Yhä useammin törmään tilanteeseen, jossa lapset ja nuoret opettavat aikuisia tai ainakin opetettavassa ryhmässä on eri ikäisiä ihmisiä?

En saa aikuisopetusteoreetikon ajatusmallia millään sopimaan pitkään kokemukseeni eri ikäisten ihmisten parissa tapahtuneisiin oppimiskokemuksiini opettajana. Puhuuiko hän tiedottamisesta? Ei, kyllä hän puhuu opettamisesta. Siis oppimisprosessista? Ei, puhe ei sisällä oppimisprosessia vuorovaikutustapahtumana. Voidaanko puhua opettamisesta ilman sitä!

”Lasten opettaminen on erilaista kuin aikuisten opettaminen”, hän sanoo. Hän puhuu kuin lapselle. Tiedän että, jos hän puhuisi lapsille, hän puhuisi heille kuin aikuisille. Hänen persoonassaan tarttumapinta on ohut. Lapset ja muut luovat olennot eivät siihen saa tarttumaa. Teoria toimii keskivertopopulassa.

Opettämisen prosessin syvälinen ymmärtäminen edellyttää vuorovaikutustapahtuman syvällistä kokemista. Teoriaa näistä asioista saisi tehdä vasta pitkäaikaisen ja perusteellisen **oman persoonan testauksen kautta**. Tuo testaus pitäisi tapahtua eri ikäisten ja erilaisia kokemuksia omaavien ihmisten kanssa. Vuorovaikutustaito olisi hiouduttava, kunnes toisten kuunteleminen syvenisi ryhmäprosessin intuitiviseksi tajuamiseksi.

Tässä vaiheessa tiedottaminen muuttuu opettamiseksi, ja vähiteilen oppimisprosessiin osallistumiseksi. Opettaja on kulkenut ulos au-

toritaarisesta opettamisen mallista, joka on tiedottamista ja tiedon vastaanottamisen arvioimista omasta näkökulmasta käsin. Tällä opettamisella ei nyky-yhteiskunnassa ole juuri merkitystä. Tiedottamisen hoitavana viestintävälineet, opettajan tehtävä sen sijaan on jotain muuta. Se on ymmärtämisen prosessin alkuun saamista ja edellyttää, että opettajan persoonassa on tarttumapintaa ihmisessä olevalle Aikuiselle, Lapselle ja Vanhemmalle. Tiedottamisessa Vanhempi puhuu Lapsille — on kyseessä työ, jota aikuiskasvatusteoreetikko juuri nyt minun radiossani minulle tekee.

Autoritaarisesta Vanhemman puheesta Lapsille voi pitää kiinni täsmälleen niin kauan, kunnes uskaltautuu itse koko persoonallaan vuorovaikutusprosessiin, todella kuuntelemaan toisia koko olemuksellaan. Kyse on siis eräästä ihmisen kehityksen kynnyksestä. Kyse on myös yhteiskunnan toimintamallien muuttamisen havaitsemisesta.

Oman persoonan testaus on tärkeämpää kuin teoratiedon omaksuminen oppimistapahtumasta. Vasta eri ikäisten pitkäaikainen kasvuprosessista vastuullinen toiminta auttaa näkemään vuorovaikutusprosessin monitasoisuuden oppimistapahtumassa. Havaitsemisen ja ajattelun herättäminen ovat olennaisia niin lasten kuin aikuisten oppimisessa.

Mitä on opittu, mitä on ymmärretty, sen voi nähdä ihmisen elämänasenteissa ja toiminnassa yhteiskunnassa. Kun koko oppimisprosessia tarkastelee, on pakko havaita, että aikuisia on opetettava siten, että niin Lapsi, Aikuinen kuin Vanhempiinkin saavat vuorovaikutuskokemuksen. Täsmälleen niin kuin lastenkin opetuksessa. Erot eri ikäisten opettamisessa ovat toisarvoisia. Kaventuneeseen oppimis- ja opettamisteoriaan päädytään vain jos unohtetaan tarkasteilla oppimisen merkitystä yleensä yhteiskunnassa.

Minkälaisia ovat oppineet yhteiskunnassa? Mikä merkitys oppineisuudella heille on? Onko se kasvamista ihmisenä vai jotain muuta.

Järjestöllisen sivistystyön valtiollistuminen

Syventyessäni Aulis Alasen kirjoitukseen Järjestöjen sivistystyön byrokratisoituminen ja valtiollistuminen (Aikuiskasvatus 2/1986) rupesin mielestäni kuvittelemaan Työväen Sivistysliiton toimitsijakokousta ja siinä suoritettavaa varsin tavanomaista uhka-mahdollisuus-analyysiä. Kysyin, tulisiko uhkien joukossa esiin valtiollistuminen ja byrokratisoituminen Alasen tarkoittamassa syvällisessä merkityksessä. Paperisodan lisääntyminen tulisi varmasti, mutta se ei ole olennainen kysymys, kuten Alanen aivan oikein huomauttaa. Uusia mahdollisuuksia antavana tulisi niinkään varmasti esiin valtion tuen lisääntyminen erityisesti sivistysjärjestöjen tavoitteleman ja valmistella olevan uuden lainsäädännön muodossa.

Köyhä ei ole vapaa

On mielenkiintoista, miten tärkeäksi erottele negatiivisen vapauden ja positiivisen vapauden eli vapauden jostakin ja vapauden johonkin välillä yhä uudelleen ja uudelleen osoittautuu. Alanen kantaa huolta järjestöjen sivistystyön vapaudesta. Hän viittaa Olavi Alkion lausuntoon: "Niinpä useiden vapaan sivistystyön organisaatioiden toiminta omarahoitteisesti valtionavun ulkopuolella on sangen vähäistä. Jo tässä on nähtävissä säädöksiä vapaan sivistystyön todellista vapautta rajoittavia piirteitä."

Alanen ja Alkio puhuvat negatiivisesta vapaudesta. Johtopäätös sellaisesta ajattelutavasta on tietysti, että mitä pienempi valtion tuki järjestöille on, sitä vapaampia järjestöt ovat.

Positiivisen vapauden kannalta oikea tapa arvioida opintokeskuslain merkitystä järjestölliselle sivistystyölle on kysyä, onko se lisännyt sivistysjärjestöjen mahdollisuuksia tukea omien kansanliikkeittensä yhteiskunnallisia pyrkimyksiä. Vastaus siihen kysymykseen on myönteinen. Vasta opintokeskuslaki varsinaisesti

looi organisatorisesti järjestöllisen sivistystyön maassamme. Vasta sen myötä sivistysjärjestöt saivat täydet kansalaisoikeudet omista kansanliikkeissään ja yleensä yhteiskunnassa. Vasta sen myötä järjestöt saivat reaaliset mahdollisuudet suunnitella ja harjoittaa suurisuuntaista ja järjestelmällistä koulutusta. Vasta sen myötä järjestöjen jäsenet ovat saamassa kunnolliset mahdollisuudet itsensä monipuoliseen kehittämiseen myös omista kansanliikkeissään. Opintokeskuslain säätämällä Suomen eduskunta ilmaisi halunsa taistella kansanliikkeyhteiskunnan säilymisen puolesta maassamme.

Säätelyä vai valvontahallintoa

Alanen sanoo: "Opintokeskuslainsäädäntö lisäsi huomattavasti valtion järjestömuotoiseen sivistystyöhön kohdistamaa säätelyä." Miten lieenee säätelyn laita, sen arviointia on koko tämä kirjoitukseni. Sitähän Alasenkin on määrä tutkia, mutta kaiken varovaisuutensa ja maltillisuutensa keskellä hän paukauttaa "lisäsi huomattavasti valtion ... säätelyä". Itse en käyttäisi ollenkaan säätely-sanaa siitä paperisodasta ja valtionapuehtojen noudattamisen valvonnasta, joiden lisääntymistä opintokeskuslaki kiistämättömästi merkitsi. Sana on kovin voimakas ja johtaa valtionapuehtojen noudattamisen valvonnan kohdalla harhaan. Eihän Alanenkaan pidä paperisodan lisääntymistä käsittelemänsä kysymyksen kannalta olennaisena. Itse puhuisin paperisodan kohdalla valvontahallinnosta.

Monet ovat järjestöllisessä sivistystyössä arvostelleet opintokeskuslain tuomaa valvontahallintoa. Sivistysjärjestöjen ja opintokeskusten vastuullisessa asemassa olevat johtokunnat, pääsihteerit ja opintojohtajat ovat kuitenkin olleet arvostelussaan hyvin varovaisia. Esi-

merkiksi Työväen Sivistysliitto on tähän asti vaatinut tehokasta etten sanoisi lujaa hallintoa. Viimeksi marraskuussa TSL:n liittotoimikunta päätti kannanotosta, jossa vaaditaan kouluhallituksen valvontavoimavarojen huomattavaa lisäämistä.

Opintokeskuslain sisältämien valtionapuehtojen noudattamisen tehokas valvonta on tärkeätä kolmesta syystä. Ensiksi sivistysjärjestöt opintokeskuksineen saavat siitä tukea omiinsa päin. Eivät yhdistykset ja järjestöt, jotka muodostavat sivistysjärjestöjen asiakaskunnan ole välttämättä pulmusia. Houkutus valtionapujen hankkimiseen väärennetyillä asiakirjoilla mihin tahansa toimintaan voi kasvaa vastustamattomaksi. Eikä sivistysjärjestöjen arvovalta yksinään välttämättä riitä pitämään kenttää kurissa. Esimerkiksi Työväen Sivistysliitolla on viime kädessä noin 10 000 yhdistystä valvottavanaan. Kysymys ei ole siitä, etteivät yhdistykset ja järjestöt ansaitsisi valtionapua toimintaansa. Kysymys on siitä, että sivistysjärjestöjen oma asema heikkenisi ratkaisevasti, jos ne sallisivat itsensä tulla rahankeruun bulvaaneiksi.

Toiseksi tehokas valvontahallinto on tärkeätä sivistysjärjestöjen ja opintokeskusten keskinäisen vertailtavuuden ja siihen perustuvan esimerkiksi uusia valtionaputoimia koskevan valtion päätöksenteon takia. Sivistysjärjestöjen on voitava luottaa toisiinsa, siihen, että ne ovat yhtäläisesti kansanliikkeittensä sivistystyön tekijöitä eivätkä rahankeruuta automaattia.

Kolmanneksi tehokas valvontahallinto on välttämätöntä, jotta kansanliikkeiden ja kansanliikkeyhteiskunnan viholliset eivät missään tapauksessa saa aseita käsiinsä valtionapujen väärästä käytöstä. Pienetkin väärinkäytökset järjestöissä ovat mannaa kaupalliselle lehdistölle. Työväen Sivistysliitossa vallitsee iskulauseenomaisesti periaate, että ”meidän toimintamme tulee olla joka hetki sellaista, että se kestää julkisuuden vaikka Helsingin Sanomien etusivulla”. Täydellistä luotettavuutta edellyttävät myös poliittiset päätöksentekijät päättäessään julkisesta tuesta järjestölliselle sivistystyölle.

Valvontahallinnon käytännön järjestäminen mahdollisimman tehokkaaksi ja samalla sujuvaksi on haaste sekä viranomaisille että sivistysjärjestöille. Ehkä ATK:n lisääntyminen tälläkin alalla antaa uusia mahdollisuuksia. Silti viranomaisilla pitäisi olla voimavaroja pistokoetarkastuksiin, jotta pistokoeuhka realisoituisi.

Valtion valta

Alasen keskeinen lähtökohta on se monien muidenkin hellimä kehityksen tulkinta, että kansalaisyhteiskunta maassamme on hyvää vauhtia valtiollistumassa. Hänen mielestään sivistysjärjestöt ovat osaltaan antamassa vauhtia tälle prosessille, koska ne ovat riippuvaisia valtion taloudellisesta tuesta. Mutta entä jos asia on juuri päinvastoin eli että valtio on maassamme hyvää vauhtia kansalaisyhteiskunnallistumassa ja että sivistysjärjestöt ovat osaltaan antamassa vauhtia tälle prosessille, koska ne saavat toimintaansa varten toivottavasti yhä enemmän valtion taloudellista tukea ja ovat siten tulossa yhä riippumattommiksi valtios- ta.

Valtiolla voidaan pelotella monessa tarkoituksessa. Minäkin olen pelotellut. Olen pelotellut työväenliikettä, että siitä tulee valtion hanslankari, jollei se pitä huolta voimavarojensa kehittymisestä. Mutta minä olen täydellisesti hyväksynyt valtion taloudellisen tuen yhtenä voimavarojen lisääjänä työväenliikkeen ja muiden kansanliikkeiden itsenäiselle toiminnalle. Valtion kautta kanavoidaan voimavaroja moneen tarkoitukseen yhteiskunnassa mm. kaupalliselle yritystoiminnalle eri tavoin. Eikö olisi hullua, jolleivat kansanliikkeet osallistuessaan siihen kanavoimiseen yrittäisi kanavoita voimavaroja myös itselleen. Ilman sitä yrittämistä ja edes jonkinlaista onnistumista siinä kansanliikkeet ja kansalaisyhteiskunta varmasti valtiollistuisivat tai ... kaupallistuisivat. Maailmassa on esimerkkejä sekä valtiollisista että kaupallisista yhteiskunnista. Yhteistä niille on valtion vähäinen taloudellinen tuki kansanliikkeille.

Kansalaisyhteiskunnan valtiollistumisessa tai valtion kansalaisyhteiskunnallistumisessa on kysymys monimutkaisista riippuvuussuhteista. Tulevaa kehitystä on vaikeata ennustaa. Ehkä tulevaisuus on sekä valtion että kansalaisyhteiskunnan kaupallistumista. Tällä hetkellä valtion valta kansanliikkeisiin ja sivistysjärjestöihin nähden ei anna aiheutta minkäänlaisen huolestumiseen paitsi tietenkin siltä osin, että valtion taloudellisen tuen myönteinen kehitys ei ole ollenkaan varmaa. Valtiolla ei ole mitään mahdollisuuksia määrätä sivistysjärjestöjen toiminnallisista tavoitteista ja sisällöistä. Eikä se ole edes yrittänyt. Valtio on sivistysjärjestöille ollut eduskunnan kannustavaa politiikkaa, hallituksen parempia ja huonompia esityksiä, opetusministeriön myöntämielisiä lu-

pauksia, kouluhallituksen keskustelemaa yhteistyökumppanuutta, valtiovarainministeriön argumentoimaan pakottavaa kysyvää jarruttelea ja kaikkien virkamiesten ystävällistä kansalaisyhteiskunnallista käyttäytymistä.

Käsitykseni mukaan sivistysjärjestöt ymmärtävät varsin hyvin valtiovarainministeriön virkamiesten kysymyksenasetteluja. Tottakai heitä kiinnostaa, miten valtionaloutta voitaisiin mahdollisimman hyvin ennustaa ja suunnitella. On myös sivistysjärjestöjen etu, että niiden toiminnot olisivat mahdollisimman suuressa määrin kvantifioitavissa. Täsmällisillä lukuarvoilla voidaan paitsi valvoa ja päättää valtionavuista myös arvioida toimintaa ja argumentoida sen puolesta. Määrästä ja laadusta toisilleen vastakkaisina on sivistystyössä puhuttava hyvin huolellisesti. Määrän lisääntyminen esimerkiksi opintokeskuslain mukaisessa toiminnassa voi merkitä kahta erittäin myönteistä asiaa. Se voi merkitä useampien ihmisten osallistumista, mikä näkyy esimerkiksi kurssien lisääntymisenä. Se voi myös merkitä saman ihmisen osallistumista useamman kerran, mikä sek in näkyy esimerkiksi kurssien lisääntymisenä.

Se, että opintokeskuslaki on tuonut entistä suuremman suunnitelmallisuuden tarpeen järjestöjen sivistystyöhön ja että valtiovarainministeriössä halutaan hallinnon entistä parempaa laskettavuutta, ennakoitavuutta ja tavoiterationaalisuutta, voidaan nähdä sivistysjärjestöjen kannalta hyvin myönteisenä ilmiönä. Olisi esimerkiksi kulttuuripoliittisesti hyvin tavoiterationaalista lisätä voimakkaasti valtion taloudellista tukea sivistysjärjestöjen opintokerho-, kurssi-, luento-, kulttuuriharrastus- ja kulttuuritapahtumatoimintaan, jotta voitaisiin mahdollisimman hyvin turvata kansanliikkeityskunnan jatkuvuus Suomessa, ja koska ne toimintamuodot ovat kvantifioitavissa ja koska sen takia niiden puitteissa tapahtuvan toiminnan määrällistä kehitystä voidaan ennakoida. Kysymys meno- ja suoriteperusteisuudesta ei ole valtiollistumis- vaan valtionalous- ja esimerkiksi kunnallisen ja järjestöllisen sivistystyön välinen tasa-arvokysymys.

”Korporoitunut järjestökoulutus”

Kirjoituksensa kappaleessa Korporoitunut järjestökoulutus Alanen ilmaisee 16 rivillä syvän vastenmielisyytensä ja epäluuloisuutensa puolueita ja etujärjestöjä kohtaan. Hänen

mielestään ”Puolue- ja etujärjestöjen aseman vahvistuminen opintokeskusorganisaatioissa on omalla tavallaan suunnannut kehitystä ajattelun valtiollistumiseen.”

Puolue- ja etujärjestöillä on omat tehtävänsä valtioon integroituneessa korporatiivisessa hallintajärjestelmässä ja niiden tehtävien hoitamista palveleva järjestökoulutus on vasta-kohta yhteiskunnalliselle kasvatukselle, ”jonka tavoitteena on aikuisväestön yleisten kansalaisvalmiuksien parantaminen ja kriittinen asennoituminen vallanpitäjiin”.

En tiedä, mitä sanoisin edellä kuvatusta Alasen mielipiteestä. Avainsana hänen ajatusmaailmaansa on ”hallintajärjestelmä”. Onko siis niin, että tuhannet poliittisten puolueiden ja etujärjestöjen paikalliset yhdistykset, niiden toimihenkilöt ja sivistysjärjestöistä ainakin Työväen Sivistysliitto, Kansan Sivistysliitto, Liitto, Maaseudun Sivistysliitto, Kansallinen Sivistysliitto ja Toimihenkilöjärjestöjen Sivistysliitto aktivisteineen ja toimihenkilöineen ovat osa valtioon integroitunutta korporatiivista hallintajärjestelmää? Saavatko kymmenet tuhannet poliittisesti aktiiviset kansalaiset innoituksensa siitä, että ovat vapaaehtoisesti ja vaivaa nähden ilman henkilökohtaista taloudellista hyötyä hoitamassa valtion hallintajärjestelmään kuuluvia tehtäviä omissa yhdistyksissään? Vai ovatko he niin tyhmiä, että kuvittelevat tekevänsä jotakin muuta, vaikka tosiasiallisesti vain palvelevat valtiota?

Työväen Sivistysliitto tekee jatkossakin voitavansa, jotta SAK-laisen ammattiyhdistysliikkeen ammattiosastojen ja sos. dem. puolueen puolueosastojen tehtäviä hoitaisivat mahdollisimman osaatvat ihmiset. Se on yksi sen olemainen tehtävä. Tekee se paljon muutakin ja yrittää jatkuvasti laajentaa toimintakenttäänsä, mutta järjestökoulutus on ollut, on ja tulee olemaan sen ydintehtävä. Se haluaa, että SAK, sen jäsenammattiliitot ja sos. dem. puolue ovat vahvoja järjestöjä. Sitä ei kiinnosta, ketkä kulloinkin ovat niiden puheenjohtajia, varapuheenjohtajia ja sihteereitä. Mutta sitä kiinnostaa, ovatko niiden yhdistykset kunnossa ja osavissa käsissä. Se on edelleen sitä mieltä, että vahvoja työväenliikkeen järjestöjä tarvitsevat ennen kaikkea yhteiskuntamme rivimiehet ja huono-osaiset. Johtaja saa tyydytyksen, vaikka olisi harhaanjohtaja. Rivimies on aina vilpitiön. Valtionhallinnon ja johtajien aseman takia rivimiehet eivät pidä järjestöjään kunnossa ja ilman heitä ne romahtavat nopeasti.

Mikä uhkaa

Sivistysjärjestöillä ja järjestöllisellä sivistystyöllä on yllin kyllin uhkia ilman valtiollistumistakin. Jokaisella sivistysjärjestöllä on omat ja lisäksi niillä on yhteiset uhkansa. Jokainen sivistysjärjestö on riippuvainen omien jäsenjärjestöjensä asemasta ja menestymisestä. Esimerkiksi TSL:n kohtalo on sidoksissa SAK-laiseen ammattiyhdistysliikkeeseen ja sos. dem. puolueeseen. Jos niiden merkitys kääntyisi alamakeen, rupeaisi sekin nopeasti taantumaan. Ehkä on myös päinvastoin. Jokaisen sivistysjärjestön pitää kyetä jatkuvasti uuteen luovuuteen. Valtio kyllä subventoi niiden palveluja, tuotteita, mutta ei tee mahdolliseksi niiden jakamista ilmaiseksi, eikä ihminen välttämättä ota vastaan sivistyspalvelua edes ilmaiseksi. Laatu- ja tärkeyskilpailu on tänä päivänä kova sivistyspalvelujen tarjoajien välillä. Sivistysjärjestöjen on kyettävä myymään palvelunsa ja saamaan niistä tavalla tai toisella selvää rahaa, muuten ne eivät tule toimeen.

Sivistysjärjestöjen ja koko järjestöllisen sivistystyön olemassaolon ja menestyksen perusedellytys on maamme säilyminen ja kehittyminen kansanliikkeyhteiskuntana. Mutta entäpä jos kansanliikkeet palveluineen ja toimintoineen eivät pärjääkään kilpailussa valtion, kuntien, työnantajien ja kaupallisten yritysten tarjonnalle esimerkiksi sen takia, että valtiollistumisen pelosta ei pidetä huolta niiden julkiselta vallalta saaman taloudellisen tuen riittävästä paranemisesta? On osaltansa myös meidän jokaisen tahdon asia, säilyykö yhteiskuntamme kansanliikkeystävällisenä, miten helpoksi tai

vaikeaksi yhteiskunta tekee uusien liikkeiden syntyminen ja miten se yrittää lisätä vanhojen liikkeiden elinvoimaa.

Järjestöllinen sivistystyö saattaa vapautua valtiollistumisen vaarasta Alasen pelkäämässä mielessä jo seuraavien eduskuntavaalien seurauksena. Ei tarvita muuta kuin kunnan porvarillinen ja erityisesti kokoomukselainen vaalivoitto ja siihen perustuva porvarillinen enemmistöhallitus yhden vaalikauden ajaksi, niin eivät sivistysjärjestöt ainakaan sen takia valtiollistu, että saisivat liikaa valtionapua. En tarkoita, etteikö kepu ole aito kansanliikkepuolue. Se ei vain kykenisi vastustamaan kokoomuksen painetta, ja kokoomus on kaupallisten voimien palvelija numero yksi maamme politiikassa.

Alanen päättää kirjoituksensa: "Autonomian puolustamisen ainoa pitävä perusta on byrokratisoitumisen olemuksen ymmärtäminen ja oman osallisuuden tunnustaminen sen voittokulussa." Voihan se niinkin olla. Mutta kun ihmisen mielenkiinnon kapasiteetti on rajallinen, ei siihen jaksa syventyä. Ainakaan minä en kykene ajattelemaan, että näillä näkymin jokin ihmeellinen valtiollistuminen ja byrokratisoituminen olisivat uhkaamassa järjestöllistä sivistystyötä. Ajankohtainen taistelu sivistysjärjestöjen ja järjestöllisen sivistystyön autonomian, omaehtoisuuden, vaikutusvallan, menestyksen ja yhteiskunnallisen merkityksen puolesta käydään muilla rintamailla. Nähtäväksi jää, antaako Alasen tutkimuksen ilmesytyminen ja tutustuminen siihen aihetta enempään.

”Sanamme eivät kulje heille...”

Jussi Pikkusaari on edellä kehitellyt kiinnostavasti omia näkemyksiään valtion ja sivistysjärjestöjen suhteista. Minun tekstiäni hän kuitenkin on tulkinnut sen verran yllättävästi, että mieleen hiipivät Tuomas Anhavan säkeet: ”Sanamme eivät kulje heille vaan muuttuvat heidän ajatuksikseen”. Anhava ei siihen hätään nähnyt muuta neuvoa kuin rakastaa ääneti. Omasta puolestani uskon kaikesta huolimatta sanaan: yritän vähän selvittää sanoamani ja oioskella joitakin Pikkusaaren byrokratisoitumisjutustani (Aikuiskasvatus 2, 1986) esittämiä tulkintoja.

Säätelyn käsite

Pikkusaari on antanut valtion säätelyn käsitteelle kovin suppean ja puhtaasti negatiivisen merkityksen. Hän torjuu koko säätelysanan käytön liian voimakkaana, ja olettaa ilmeisesti minun tarkoittavan sillä hallintokoneiston harjoittamaa määräilevää ja pikkutarkkaa kontrollia — jotakin sentapaista. Tosiasiallisesti olen nimittänyt säätelyksi kaikkia niitä toimia, joilla valtio pyrkii vaikuttamaan sivistysjärjestöjen toimintaan. Taloudellisen tuen antaminen on jo sinänsä säätelyä mutta varsinaisesti säätelyn intentiot ja normit tulevat esiin valtionavun ehtojen määrittelyssä. Yksi esimerkki säätelytoimista on kurssien ottaminen järjestöjen lakisäateisen valtionavun piiriin; tarkoituksenaahan oli tehostaa järjestöjen kurssitoimintaa ja siinä onnistuttiinkin yli odotusten. Toinen opintokeskuslain tärkeä säätelyratkaisu oli opintokeskusten aseman vahvistaminen hallinnollisina keskuseliminä. Tämän säätelytavoitteen toteutumista kuvaa Pikkusaaren — kylläkin liioitteleva — arviointi: ”Vasta opintokeskuslaki varsinaisesti loi organisatorisesti järjestöllisen sivistystyön maassamme”.

Kun säätelylle annetaan esittämäni merkitys — mikä ei suinkaan ole minun keksimäni — sana sinänsä ei ole sen ”voimakkaampi” kuin puhuttaessa huoneen lämpötilan säätelystä.

Kun esitin Pikkusaaren kummasteleman väitteen, että opintokeskuslaki lisäsi valtion säätelyä, tarkoitin yksinkertaisesti että valtion tuen piiriin tuli uusia toimintoja, jolloin järjestöjen noudatettaviksi asetetut normitkin lisääntyivät ja sidonnaisuus valtion hallintobyrokraatiian kasvoi huomattavasti. Tuon toteaminen ei vaadi järin yltiöpäistä varovaisuuden ja maltin hylkäämistä.

Pikkusaari puoltaa kaunopuheisesti opintokeskuslain myönteistä merkitystä ja valvontahallintoa. TSL:n pääsihteerin kannanotot ovat sinänsä valaisevia, varsinkin niille joille ne ovat uusia, mutta minun tekstini kanssa ne eivät asetu sellaiseen poleemiseen suhteeseen kuin Pikkusaari näyttää olettavan. En ole nimittäin kiistänyt opintokeskuslain myönteisiä vaikutuksia enkä väittänyt hallintokoneiston valvontatoimia liian tiukoiksi tai suorastaan tarpeettomiksi (omia kantojani olen esittänyt mm. Aikuiskasvatuksessa 4, 1983 — en ole sen jälkeen paljontaan muuttanut mieltäni).

Sanoudun varmuuden vuoksi irti sellaisesta ”negatiivisen vapauden” logikasta, jonka mukaan sivistysjärjestöjen vapautta pitäisi lisätä niiden valtionapua vähentämällä. Jos taas valtion rahoituksen järjestöille tuottamia toimintamahdollisuuksia halutaan nimittää positiiviseksi vapaudeksi, niin kyse ei ole järjestöjen vapauden lisääntymisestä suhteessa valtioon. Pikkusaari kyllä esittää paradoksaalisen väitteen, että sivistysjärjestöt tulevat yhä riippumattommiksi valtiosta, jos ne saavat siltä enemmän taloudellista tukea. Hän tarkoittanee, että kun järjestöjen opintotoiminta tuen turvin tehostuu, niin varmistuu kansanvallan ja kansalaisjärjestöjen vapauden kuokoistus. Tätähän sopii toivoa, mutta tokko nämä visiot pyyhkivät pois sitä byrokratisoitumisen kysymysvyyhteä, jota puolestani olen koenut selvitetillä.

Määrän ja laadun suhde

”Määrästä ja laadusta toisilleen vastakkaisina on sivistystyössä puhuttava hyvin huolelli-

sesti.” Totean tähän Pikkusaaren sormenheristykseen, etten minäkään ole esittänyt määrää ja laatua siinä mielessä vastakkaisina, että laatu väistämättä heikentyisi määrän kasvaessa. Olen yrittänyt osoittaa empiiriseksi tosiasiaksi, että määrälliset tavoitteet ovat vapaassa sivistystyössä viime vuosina ylikorostuneet laadullisten tavoitteiden kustannuksella. Raportissa ”Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttaminen” (Tampereen yliopisto 1986) olen selittänyt tätä kehityssuuntausta järjestöjen osalta kolmen tekijän yhteisvaikutuksena:

”Järjestöjen taipumusta korostaa toiminnassaan määrällisiä tavoitteita ohjaa yhdysvaikutuksellaan kolme tekijää: 1) järjestöjen sivistystavoitteiden jäsentymättömyys, 2) järjestökeskeiset intressit parantaa organisaation toimintakykyä ja vaikutusvoimaa järjestön päätehtävien suunnassa sekä 3) toiminnan määrään kiinteästi sidottu valtionavun ehdot ja niitä soveltava hallintobyrokrattinen ajattelutapa” (s. 194).

Pikkusaaren mielestä valtionhallinnon pyrkimykset laskettavuuteen ja ennakoitavuuteen voidaan nähdä sivistysjärjestöjen kannalta hyvin myönteisinä; täsmälliset lukuarvot käyvät hyvin sivistystavoitteiden toteutumisen arvioimiseen. Mitään ongelmaa Pikkusaari ei näe siinä, että laadullisesti aivan erilaiset toiminnot kvantifioidaan keskenään samanarvoisiksi yksiköiksi — että esimerkiksi opiskelijatunti on aina samanarvoinen riippumatta siitä, mitä tunnin aikana on tehty, ketkä ovat osallistuneet, mitkä olivat tavoitteet ja tulokset. Onko-han tässä nyt asia, josta todella olemme selvästi eri mieltä sen sijaan että puhuisimme eri asioista?

Järjestökoulutuksen suuntautuminen

En tunne syvää vastenmielisyyttä puolueita enkä etujärjestöjä kohtaan. Miten sellaisen käsityksen voi saada Pikkusaaren mainitsemasta 16 rivistä? Jos korporativismiksi nimettyjen kehitystendenssien kriittinen tarkastelu olisi jo sinänsä puoluevastaisuutta, olisin samassa seurassa Olavi Borgin, Aulis Aarnion, Risto Sankiahon ja monen muun puolueoimintaankin aktiivisesti osallistuneen tutkijan kanssa. En myöskään käsitä, kuinka em. kritiikki jotenkin halventaisi ja aliarvioisi perusjärjestöjen aktiivijäsenten työtä; päinvastoinhan kritiikissä on kohdistettu huomiota tavallisten rivikansalaisten osallistumismahdollisuuksien heikentymiseen. (Kai tässä jo pitäisi sanoa, että älä jeesustele Jussi, mutta yritän loppuun saakka pysyä asiassa ja ottaa keskustelukumppanin puheet todeksi tarkoitettuina.)

Sivistysjärjestöjen omassa itsekritiikissä on viime vuosina arvosteltu yhteiskunnallisten opintojen käpertymistä ahtaaksi järjestökoulutukseksi. Opintoainetilastot osoittavat että valtaosa yhteiskunnalliseksi luokitetuista opinnoista on ollut järjestö- ja luottamushenkilökoulutusta, joka tähtää praktisten erityistietojen ja -taitojen hankkimiseen. (Toistan nyt Aikuiskasvatuksessa 4, 1983 esittämäni.) Laaja-alainen orientoituminen yhteiskuntaan ja sen ongelmiin on vastaavasti jäänyt toissijaiseen asemaan. Kun Pikkusaari tähdentää, että järjestökoulutus on TSL:n ydintehtävä, hän samalla näyttää muistutuksitta hyväksyvän kivaillon kehityssuuntauksen. Puhuessaan rivimiesten puolesta hän ainakin muistaneen, vaikka ei muistuta, että harjoitettu järjestökoulutus ei kovin hyvin ole rivijäsentä tavoittanut.

Kirjallisuutta

Tutkimus Ruotsin aikuiskoulutus uudistusten vaikutuksista

Olofsson, Lars-Erik & Rubenson, Kjell 1986. **1970-talens vuxenutbildningsreformer**. Reflektioner kring strategier och utfall. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Forskningsgruppen för vuxenpedagogik och återkommande utbildning. Rapport 9/1985.

Olofssonin ja Rubensonin raportti on osa laajempaa ruotsalaista tutkimusprojektia "Utvärdering av vuxenutbildningsreformerna på 1970-talet" (UV-projekti), jonka tarkoituksena on kartoittaa Ruotsissa 1960-luvun lopulta lähtien toimeenpantujen koulutus uudistusten vaikutuksia ja tuloksia. Lyhyesti määriteltynä UV-projektilla pyritään selvittämään ja analysoimaan tasa-arvopoliittisista tavoitteista käsin valtiovalan noudattamaan uudistusstrategiaa, koulutukseen osallistumisen kehitystä, opetus- ja oppimisprosessia, koulutuksen yksilötason pitkäaikaisvaikutuksia sekä opinto-tukea koskevia uudistuksia.

Käsillä oleva raportti tarkastelee lähinnä aikuiskoulutukseen osallistumisessa tapahtunutta kehitystä, jota on analysoitu suhteessa valtiovalan uudistusstrategiaan sekä kyseisenä ajankohtana vallinneisiin taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin. Kirjan alussa luodaan katsaus Ruotsissa viimeisimmän 20 vuoden aikana toimeenpantuihin aikuiskoulutus uudistuksiin. Tässä yhteydessä kirjoittajat analysoivat niitä ideologioita ja uudistusstrategioita, jotka ovat olleet kiinteästi yhteydes-

sä uudistusten kanssa, ts. miten erilaiset yhteiskunnalliset olosuhteet ovat vaikuttaneet aikuiskoulutuspolitiikkaan ja miten tasa-arvokäsite on vaihdellut eri ajankohtina.

Olofsson & Rubenson ovat jakaneet tarkastelun kohteena olevan ajanjakson kolmeen toisistaan erottuvaan jaksoon:

60-luvulla ruotsalaiseen aikuiskoulutukseen liittyviä suuria uudistuksia olivat kunnallisen aikuiskoulutuksen järjestäminen sekä kiinteän organisaation luominen television ja radion käytölle aikuiskoulutuksessa. Näiden uudistusten taustalla olivat ennen muuta sodan jälkeisen ajan koululaitoksen demokratisoituspyrkimykset sekä inhimillisen pääoman teorian vaikutus. Kyseisten koulutus uudistusten tarkoituksena ei kuitenkaan ollut tavoittaa uusia kohderyhmiä, vaan pikemminkin vastata lisääntyneeseen kysyntään. Tässä suhteessa uudistusten taustalla ollutta tasa-arvoajattelua voidaan pitää "elitistisenä".

Toisen ajanjakson muodostaa vuosien 1970—1976 välinen aika, jolloin huomio kiinnitettiin "lahjakkuusreservin" sijasta sivistyksellisesti huono-osaisiin. Mm. FÖVUX-projekti, jota pidetään hakevan toiminnan uranuurtajana, sisältyy tähän ajanjaksoon, jolloin koulutus haluttiin nähdä eräänä välineenä yhteiskunnalliselle muutokselle. Koulutuspolitiikan tärkeimpänä tavoitteena nähtiin lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa, jolloin käsitys tasa-arvosta muuttui elitistisestä "radikaaliksi".

Ajanjakson koulutus uudistuksia kuvastaa pyrkimys luoda koulutushalukkuutta niissä väestöryhmissä, jotka eivät olleet motivoituneita opiskeluun, ja tällä tavoin vahvistaa heidän resurssiaan. Käytännössä tähän pyrittiin mm. opintoesteitä alentamalla, kohdennetulla rekrytoinnilla sekä voimakkaalla opintososiaalisen tuen kehittämisellä.

Kolmanneksi ajanjaksoksi kirjoittajat ovat määritelleet vuosien 1976—1982 välisen ajan, jota kuvastaa tasa-arvopoliittisten päämäärien asteittainen heikentyminen, mikä heijastui mm. vähentyneissä määrärahoissa. Tämän taustalla kirjoittajat näkevät ennen kaikkea hallitusvallan siirtymisen oikeistopuolelle sekä valtionalouden voimakan heikentymisen. Tässä yhteydessä on kuitenkin huomattava, ettei virallisissa kannanotoissa ollut silti havaittavissa varsinaista muutosta koulutuspoliittisissa tavoitteissa.

Tutkimuksen empiirisenä aineistona on käytetty Ruotsin valtion virallisia tilastoja, joita Statistiska Centralbyrån julkaisee vuosittain. Näiden lisäksi kirjoittajat ovat käyttäneet hyväkseen nk. ULF-tilastoja, joita he ovat jossain määrin muokanneet tätä tutkimusta varten. Näiden tilastojen avulla on aluksi tarkasteltu ko. ajanjaksona vallinnutta yleistä taloudellista kehitystä, jonka jälkeen kirjoittajat siirtyvät tarkastelemaan aikuiskoulutukselle myönnettujen määrärahojen kehitystä. Tätä on arvioitu sekä koulutuksen eri järjestäjien kesken että myös suhteessa koko

koulutusjärjestelmän rahoitukseen. Keskeisenä havaintona on se, että aikuiskoulutus oli Ruotsissa erittäin suosiollisessa asemassa koko 1970-luvun, jonka jälkeen tapahtui selvää taantumista suhteessa koulujärjestelmään. Tasa-arvopoliittisesta näkökulmasta on kiintoisaa havaita, että kohdennettujen määrärahojen osuus aikuiskoulutukselle myönnettyistä kokonaisuäärärahoista kasvoi koko ajan 80-luvulle tultaessa, jonka jälkeen sen osuus pysähtyi n. 30 %:n paikkeille.

Kirjan viidennessä luvussa tarkastellaan aiemmin mainittujen tilastojen pohjalta koulusuudistusten vaikutuksia osallistujien määrään ja rakenteisiin. Huomio on tällöin kiinnitetty erityisesti sivistyksellisesti huono-osaisiin, joiden tulisi tasa-arvotavoitteiden mukaan olla yliedustettuina aikaisemman vähäisen koulutuksen johdosta.

Kirjoittajat ovat jakaneet osallistumista koskevan analyysinsä kahteen osaan, joista ensimmäisenä tarkastellaan osallistumisessa tapahtunutta kehitystä kokonaisuutena suhteessa koulutuksen eri järjestäjien kesken. Tämän jälkeen analysoidaan osallistujarakenteita, jossa yhteydessä kirjoittajat kiinnittivät erityisen huomion niihin ryhmiin, joita perinteisesti on pidetty huono-osaisina. Tarkastelun kohteina olleista ryhmistä (naiset, puutteellisen peruskoulutuksen omaavat, ”työläiset”, osa-aikatyöläiset, kotonaan työskentelevät sekä maaseudun asukkaat) ainoastaan naisten kohdalla koulutukseen osallistuminen on osoittanut tasa-arvon kannalta myönteisiä tuloksia.

Entä miten koulutusuudistukset ovat sitten onnistuneet? Tähän kysymykseen kirjoittajat vastaavat kolmesta eri näkökulmasta:

Ensinnäkin he tarkastelevat ruotsalaisten aikuiskoulutukseen osallistumista kansainvälisestä näkökulmasta vertaile-

malla osallistujamäärien kehitystä Norjan ja Kanadan vastaaviin. Vertailusta käy selvästi ilmi, että ruotsalaiset ovat osallistuneet norjalaisia ja kanadalaisia huomattavasti enemmän aikuiskoulutukseen.

Toiseksi kirjoittajat tarkastelevat osallistumista suhteessa valittuihin strategioihin. Tällöin tärkeimmäksi kysymykseksi nousee juuri koulutuksellisen tasa-arvon kehitys, josta he toteavat, ettei mitään merkittävää muutosta ole ollut havaittavissa suuntaan eikä toiseen.

Kolmantena näkökulmana Olofsson & Rubenson tarkastelevat valtion mahdollisuuksia vaikuttaa aikuiskou-

lutuksen kehitykseen. Heidän mukaansa 1960–70 -lukujen koulutusoptimismin vuosista, jolloin uskottiin, että koulutuksen avulla pystytään muuttamaan yhteiskuntaa tasa-arvoisempaan ja demokraattisempaan suuntaan, on tultu tilanteeseen, jossa valtiovoiman mahdollisuudet suoraan ohjata aikuiskoulutusta ovat vähentyneet. Tässä yhteydessä kirjoittajat tuovat esille voimakkaasti lisääntyneen työelämän koulutuksen, jonka kehittämistä ohjaavat enemmän tuotannon tehostamiseen ja taloudelliseen hyötyyn liittyvät kuin tasa-arvopoliittiset näkökohdat.

Arto Juhela

Englannin yliopistojen aikuiskoulutuksen historiaa

John A. Blyth, English University Adult Education 1908—1958. The Unique Tradition. Manchester University Press 1983. 363 s.

Tulevaisuudessa Suomen korkeakoululaitoksen historian tutkijat saavat eteensä mielenkiintoisen tutkimushaasteen. Mitkä olivat perimmäitään ne koulutus- ja yhteiskuntapoliittiset vaikuttimet, jotka johtivat suomalaisen korkeakoululaitoksen laajentamaan toimintaansa täydennyskoulutuksen ja avoimen korkeakouluopetuksen piiriin 1970- ja 1980-luvulla. Yliopistojen aikuiskoulutuksessa pitemmät perinteet omaavissa maissa vastaavanlaisia ilmiötä on voitu tarkastella historiallisesta näkökulmasta. Englantilainen yliopistonopettaja John A. Blyth on tehnyt tällaisen tutkimuksen, tekijän mukaan maansa ainutlaatuisesta yliopistojen aikuiskoulutustraditiosta. Teos kattaa vuodet 1908—1958 ulottuen näin ajallisesti lähelle kuului-

san Open Universityn suunnitteluprosessin aloittamista. Eurooppalaisesta aikuiskoulutuksesta ja sosiaalishistoriasta kiinnostuneille teos on esittelemisen arvoinen, vaikka onkin ilmestynyt jo muutama vuosi sitten.

Blythin teos on metodiselta otteeltaan historian tutkimusta, jonka tutkimustulokset perustuvat kirjallisiin, ensisijaisesti painettuihin lähteisiin. Tekijä kohdistaa huomionsa pääasiassa Englannin pohjoisosien teollisuusseutujen yliopistojen aikuiskoulutukseen. Kysymyksessä ovat Leedsin, Liverpoolin ja Manchesterin yliopistot. Valintaansa Blyth perustelee sillä, että näiden yliopistojen asema varsinkin työväestölle tarkoitettussa luento- ja muussa opetuksessa oli keskeinen. Historiantutkijan tavoin Blyth peilaa kohdeyliopistojensa kehityslinjat Englannin yhteiskunnallisiin, poliittisiin ja yleisempien koulutusmahdollisuuksien muutoksiin eri vuosikymmeninä.

Mikä tekee Englannin yliopistojen aikuiskoulutuksen perinteistä ainutlaatuisen? Blyth tuo esiin ainakin pari vastausta. Yliopistojen aikuiskoulutus organisoitiin yhteistyössä ammatillisen työväenliikkeen kanssa, tässä tehtävässä vuonna 1905 perustetulla Workers Educational Association -organisaatiolla (W.E.A.) oli merkittävä rooli. Toisaalta Blyth haluaa korostaa, että brittiläisessä traditiossa opiskelu itsensä vuoksi — ei tutkintojen — oli Englannin tunnusmerkki, mikä erotti sen esim. Pohjois-Amerikasta. Kaiken kaikkiaan teoksen juonena voidaan pitää sitä, kuinka Liberalistiset koulutusihanteet pitivät pintansa pragmaattisempien tavoitteiden noustessa voimakkaammin esiin 1900-luvun edetessä.

Pääpiirteittäin Blythia tulkiten tässä kappailussa kävi seuraavanlaisesti. Yliopistojen aikuiskoulutuksen alkaessa sen puolustajat uskoivat, että demokraattisessa yhteiskunnassa lukutaidon määrällisesti lisääntyessä liberalistinen, persoonallisuutta kehittävä koulutus oli ulotettava yhteiskunnan kaikkiin luokkiin. Ihmisen vapauttaminen ruumiillisen työn orjuudesta tapahtui — vaikkakin vain osin — opiskelun parissa. Kuvaavasti Englannin yliopistojen laajennusliike alkoi tieteen historian luennoilla pohjoisen teollisuuskaupungeissa vuonna 1873. Järjestäjänä oli Cambridgen yliopiston Trinity College.

Ammattiyhdistysliikkeen ja yliopistojen yhteistyö luentojen ja pitempikestoisten yliopistokerhojen (university tutorial classes) organisoimisessa toi nopeasti liberalistiseen koulutuskäsitteeseen myös yhteiskunnallisen velvollisuuden aspektin: Työväestön oli tiedostettava asemansa teollistuvan yhteiskunnan jäseninä. Talous- ja yhteiskunnallisilla aineilla ja historian kursseilla olikin vahva jalansija aikuisväestön opetusohjelmissa pitkälle 1900-luvulle.

1920-luvulla yliopistoihin perustettiin aikuiskoulutusta varten erityisiä extra-mural-osastoja, jolloin sekä luento- kuin myös opetuksen että useampivuotisten tutorial-kerhojen määrä kasvoi. Tässä vaiheessa määrällinen kasvu eteni liberalististen ihanteiden vanavedessä. Vuonna 1924 annetuissa opetusministeriön ohjeissa kiellettiin julkinen rahoitus aikuiskoulutukselta, joka oli luonteeltaan ammatillista. Asennetta tuki konservatiivien poliittinen kärki rinnallaan W.E.A.:n johtomiehet. Pääministeri Lloyd George pelkäsi, että työnantajat vaatisivat valtiota maksamaan työntekijöidensä koulutuksen, kun taas ammattiyhdistysliikkeen puolella suhtautuminen ammatilliseen aikuiskoulutukseen oli luokkasidonnainen: koulutettu työlläinen oli tehokkaampi ja sellaisenaan työnantajan taloudellisten intressien imettävissä.

Kansainvälisen lamakauden poliittiset vaikutukset aikuiskoulutuksen kenttään ovat Blythin esilletuomina mielenkiintoisia. Hallitus oli yhteiskuntarauhan nimissä huolestunut kasvavasta työttömyydestä, jota yritettiin lieventää perustamalla keskukia, missä työttömät saivat ”laulaa lauluja, harjoittaa voimistelua ja tehdä käsitöitä”. Hallitus suosi myös yliopistojen itsensä tarjoamaa aikuiskoulutusta, koska se sen mielestä oli vähemmän dogmaattista. Lama näkyi myös opetuksen sisällöissä. Kun brittien matkustaminen ulkomaille väheni, järjesti Liverpoolin yliopisto kursseja matkailusta. Alpit, Ranska ja Etelä-Afrikka nähtävyyksineen koettiin matkan asemesta luentosalissa. Yleensäkin oppisisältöjen historiallisessa tarkastelussa Blyth havaitsee aikasidonnaisuuden. Jos matkailukursseja järjestettiin lamavuosina, nosti Hitlerin valtaantulo ja Saksan uhka kansainvälisten suhteiden luennot suosituiksi 1930-luvun jälkipuoliskolla.

1930-luvulla voimistui myös keskustelu aikuiskoulutuksen sisällöllisistä painotuksista. Traditionalistit puolustivat edelleen humanismin pysyviä arvoja; Shakespeare oli ikuinen, kun taas ammatilliset taidot romutuivat jokaisen teknologisen murroskauden mukana. Modernistit, joiksi Blyth nimittää käytännöllisemmän suunnan edustajia, kritisoivat liberalistista traditiota elitististä. Yliopistojen aikuiskoulutuksesta saattoi hyötyä vain pieni vähemmistö. Opiskelijoiden ammatillista taustaa koskevista luvuista käykin ilmi, että opiskelijoista suuri osa jo 1900-luvun alkupuolelta lähtien koostui varsinaisen työväenluokan ulkopuolelta.

Pragmaattisemmän suunnan käytännön toteutukset vauhdittuivat toisen maailmansodan aikana ja sodan jälkeen. Vuonna 1940 Manchesterin yliopisto havaitsi, että ammatillisella kurssitarjonnalla oli suuret mahdollisuudet laajentaa yliopistojen aikuiskoulutusta. Kurssit ”terveyttä tehtaassa” saivat lääkäreiden keskuudessa hyvän vastaanoton. Sodan jälkeen eri ammattiryhmien täydennyskoulutus käyttäkösemme nykyistä terminologiaa vahvasti edelleen asemaansa yliopistojen toiminnassa. Ikäänntyneet virkamiehet, lääkärit, yrittäjät jne. tarvitsivat lisää koulutusta ja sen antamiseen menivät mukaan myös yliopistot.

Ammatillisesti orientoitunutta aikuiskoulutusta ei Blythin kirjan valossa tule kuitenkaan ylikorostaa. Sivistysihanteen tukijat ja ammattiyhdistysliikkeen koulutusperinteiden vaalijat pitivät pintansa vielä toisen maailmansodan jälkeen. Itse Winston Churchill puolusti humanististen arvojen merkitystä teknisen tietämyksen yläpuolella, vaikkakin hän samanaikaisesti näki, että tulevaisuus kuului sellaisille valtioille, jotka panostivat tieteellisen työn sovellutuksiin. Ulkomaankauppan viitaten Blyth ihmette-

lee, miksi "vie tai kuole" -iskulauseen maassa eivät luonnontieteet saaneet ylitettyä yleisessä koulutuksessa.

Vastauksenkin tekijä aikuiskoulutuksen osalta esittää. Parlamentissa W.E.A.:n entisillä opiskelijoilla ja opettajilla oli poliittista valtaa vastustamaan tällaista kehitystä, joka oli vasten aikuiskoulutuksen historiallista taustaa.

Mutta tiukasta liberalististen perinteiden ortodoksisuudesta ammattiyhdistysliike ja sivistysyliopiston puolestapuhujat silti joutuivat luopumaan. Sodan jälkeen Englanti rakensi hyvinvointivaltiota, jolloin yhteiskunnallinen korostus aikuiskoulutuksessa joutui väistymään. Tämä näkyi kurssisisällöissä yhteiskunnallisten aineiden suhteellisesti vähentyessä. Vaikka kulttuuri- ja taideaineiden suosio lisääntyi, iskostui koulutuksesta käytyyn keskusteluun 1950-luvun puolivälissä myös "teknologisen humanismin käsite", jolla kaupallisen, teknisen ja tieteellisen yhteiskunnan kannattajat pyrkivät liberalisoimaan teknistä ja ammatillista aikuiskoulutusta. Vuoden 1954 aikuiskoulutuskomitean johtaja tohtori Eric Ashby saattoikin todeta, että "perinteinen humanismi oli tullut impotentiksi". Englanti siirtyi experttien ja teknokraattien aikakauteen, jolloin teknologia oli keskeinen osa yhteiskunnan filosofiaa. Ihmisen luovat teot näkyivät yhtä hyvin goottilaisissa kirkkoissa kuin moderneissa lentokoneissakin. Vanha liberalistinen traditio adaptionitui näin 1950-luvun teknokraattien Englantiin.

Tuntematta Englannin aikuiskoulutuksen historiaa hyvin, ei Blythin teoksen hyviä tai heikkoja puolia voi objektiivisesti arvioida. Eräitä ajatuksia se silti herättää. Mikä on liberalistisen tradition asema nykypäivän "kurjistuneessa" Englannissa? Nähtävästi Englannin vanhoissa yliopistoissa aikuiskoulutuksen

tarina olisi erilainen kuin pohjoisen teollisuuskaupungeissa, missä yhteiskunnalliset muutokset välittyivät nopeammin yliopistojen muurien sisäpuolelle. Yhteiskunnallisia muutoksia peilaavan aikuiskoulutuksen historia mm. oppisisältöjen muutoksien suhteen olisi mielenkiintoinen Suomenkin osalta. Ja lopuksi yksi analogia niille, jotka Suomen yliopistojen täydennyskoulutuskeskuksissa koke-

vat läheiseksi tilanteen Englannista 1950-luvulta: "Harvat tärkeät ihmiset kaikissa yliopistoissa täysin tajuavat extra-mural-työn merkityksen... monet hyväksyvät sen, mutta tuskin uhraavat sille ajatustakaan; samalla kun jokaisessa yliopistossa on todennäköisesti muutamia professoreja, jotka vastustavat sitä".

Seppo Sivonen

Lyhenevä lapsuus katoava aikuisuus

Neil Postman, Lyhenevä lapsuus (suom. Ilkka Rekiarvo), WSOY, Juva 1985.

Lapsuuden käsite on katoamassa. Lapsuus on Neil Postmanin kantavan näkemyksen mukaan syntynyt Gutenbergin kirjapainotaidon aiheuttaman viestintämurroksen ja lukutaidon myötä. Nyt lapsuuden käsite on katoamassa "morselaisen murroksen", lennättimen keksimisen ja sen jälkeisen visuaalisen viestinnän jälkiseurauksiin.

Postman ei polemisoi ainoastaan lapsuuden käsitteen häviämisestä. Hänen mukaansa myös traditionaalinen aikuisuuden käsite, aikuisuus auktoriteettina, häviää samanaikaisesti lapsuuden kanssa: nykyaikaisen lapsuuden paradigma on samalla aikuisuuden paradigma. Ihmisistä tulee lapsiaikuisia tai aikuislapsia.

Ihmisten elämänsäkaari muuttuu ja supistuu aiemmasta lapsuus, nuoruus, aikuisuus, vanhuus -jaksotellusta. Lasten ei ole enää nykyisen sähköisen viestinnän keskellä mahdollista vaihe

vaiheelta kasvaa ja kypsä aikuisuuteen. He saavat koko aikuisuuden sisältämän väkivaltaisuuden, häpeämättömyyden, poliittisen pimeyden ja muut aikuismaailman ristiinriittaisuudet tietoonsa — jo lapsuudessa. Aikuisten, kodin ja koulun tiedon haltijoiden sijalle on noussut "tiedon" välittäjänä sähköinen viestintä, tärkeimpänä televisio.

Postman on moralisti. Hän varoittaa sormi pystyssä opettajamaiseen tapaan viestintäkehityksestä, joka tuhoaa lapsuuden ja samalla hänen mukaansa sivilisaatiomme perustan sekä palauttaa meidät keskiaikaan. Postmanin moraalisena herättäjän asenne selittää kirjan päätöksen, mutta osittain myös perustelemattomuuden sähköisen viestinnän kaikkivoivassa pahuudessa ja lapsuuden ihanteellistamisessa.

Postman idealisoikin viestinnän käsitteen, tekee siitä kaikkivoivan yhteiskunnan liikuttajan ja kulttuurin kantajan. Viestinnän kaikkivoivuus perustuu Postmanilla

kuvallisen viestinnän hallinnan mahdollisuuteen. Visuaalisen viestinnän siirtonopeus, erityisesti televisiomaisen lyhyet otokset merkitsevät Postmanin mukaan ihmismielen nopeutumista. Televisiomainen esitystapa käyttää kerrontaa, ei selitä, sen tehokeinona on kaiken, jopa uutisten dramatisointi. Se muuttaa kaiken tarinaksi, esittää kuvia ja kertomuksia, jotka ovat lapsuuden maailmalle ominaisia. Postmanin mukaan tv-ohjelmat onkin suunniteltu lähinnä 12-vuotiaiden tasoille. Hän kysyykin mikä vaikutus aikuisiin on kulttuurilla, jossa kuvat ja kertomukset ovat hallitsevassa asemassa.

Viestintä on muuttunut kirjallisesta, analyttisestä visuaaliseksi, ei-analyttiseksi, rationaaliseksi emotionaaliseksi ja kognitiiviseksi regressiiviseksi. Visuaalinen viestintä on primitiivistä, sillä se vaatii Postmanin mukaan välitöntä havainnointia, vain hahmojen tunnistamista eikä lainkaan ymmärtämistä. Kun Postman latistaa havainnon välittömäksi havainnoksi, hän unohtaa, että inhimilliseen havaintoon liittyy aina jonkinasteinen ymmärtämisen näkökulma sekä kohteen tulkin-ta.

Postmanille visuaalisen viestinnän peikko näyttäytyy lähinnä amerikkalaisen television muodossa. Oikeutetusti hän kritisoi sitä (ja monien muidenkin maiden ohjelmistoa) alempitason viestinnän muotona mutta samalla brutalisoi myös kaiken muun visuaalisen viestinnän ja näkee maailman pahuuden yhdyntyneen siihen. Hänen mukaansa tv:n katseluun ei tarvita mitään taitoja eikä se myöskään kehitä niitä. Postman ei tunnusta, että visuaaliselle viestinnälle voisi asettaa älyllisyyden vaatimuksen, että asiat voitaisiin esittää yhteyksissään, että katsojalle voitaisiin sen avulla ilmaista erilaisia tasoja. Otosten pituuksia voi vaihdella ja leikkauksilla luoda niihin yllätyksellisyttä.

Dramatiikan avulla katsojassa on mahdollista herättää ideoita, oivalluksia, kysymyksiä.

Postman kieltää visuaalisen kieliopin, visuaalisen lukutaidon olemassaolon, hän ei usko valistukseen eikä siten mahdollisuuteen opettaa visuaalisen viestinnän kieltä, sen sisältämiä eri tasoja. Hän näkee kasvatuksellisenä mahdollisuutena ja lapsuuden pelastajana ainoastaan sensuurin: lapsia estetään näkemästä aikuisille tarkoitettuja ohjelmia. Käytännössä Postmanin mukaan se tuskin on mahdollinen taistelukeino kaikenläpäisevää kaupallista tiedonvälitystä vastaan.

Kun Postman brutalisoi visuaalisen viestinnän, hän idealisoi kirjan ja lukutaidon lasta vaihe vaiheelta aikuisuuteen ja sen sisältämään analyttisyyteen, kärsivällisyyteen, objektiivisuuteen, abstrahointikykyyn, loogisuuteen, häpeän ymmärtämiseen jne. kypsyttävänä. Mutta Postman unohtaa, että sen kaltainen lapsuus, ylimpään potenssiinsa korotettuna (kuten aikuisuuskin) on aina ollut harvojen etuoikeus. Lapsilla ja aikuisilla on aina ollut tapana valikoida lukemansa, jopa jättää kokonaan lukematta.

Helena Ala-Mettälä

Ihminen tarvitsee holhousta

Platon, Lait. Teokset, kuudes osa. Suom. Marja Ikonen-Kaila, Holger Thesleff, Tuomas Anhava, A.M. Anttila, Otava, Helsinki 1986, 409 s.

”Lait” ei ole Platonin tunnetuimpia tai keskeisimpiä teoksia. Sen filosofinen anti, verrattuna tekijän muihin teoksiin, on verraten vähäinen. Teoksen saaminen suomenkielisenä on kuitenkin merkittävää, koska teos on teemoiltaan rinnakkainen Platonin pääteokselle ”Valtiolle”. ”Lait” on astetta käytännölläisempi kuin ”Valtio”. Se antaa meille historiallista tietoa Platonin ajan yhteiskunnasta, käsityksistä ihmisestä yhteiskunnallisena olentona, kasvatuksesta sekä hyvästä ja huonosta valtiosta.

Platonin keskeisen ajatuksen mukaan ihmiset voidaan jakaa kahteen ryhmään: viisaisiin ja vähemmän viisaisiin.

Vähemmän viisaat ovat ihmisten enemmistönä, mutta viisaat puolestaan ovat etevämpiä valtion hallinnon järjestämisessä. Demokratia jakaessaan päätösvallan tasan viisaiden ja tyhmien kesken ei ole kenenkään edun mukaista. On kaikkien edun mukaista antaa viisaiden laatia lait, joiden mukaan yhteiskuntaan luodaan oikea järjestys. Hyvässä yhteiskunnassa jokaisella on oma paikkansa. Platonin ”parhaiden diktatuuri” ei siis ole totalitaarinen pakkovallan mielessä, sillä hyvän valtion muodostamiseen käytetään ennen kaikkea suostuteltua ja kasvatusta, ei niinkään pakkoa ja väkivaltaa. Kasvatuksen avulla ihmiset alistuvat holhoukseen. Nykytermein voitaisiin kai puhua eräänlaisesta konsensusyhteiskunnasta tai ”sisäistetyn herruuden” järjestelmästä.

Platonin käsitykset kasvatuksesta ovat kiinnostavia.

Hänelle on läheinen ajatus saman kasvatustapahtuman erilaisesta vaikutuksesta kasvatettaviin. Vaikutus tai merkitys on erilainen riippuen siitä, minkälainen asenne kasvatuksessa on. Esimerkkinä Platon käyttää juominkeja: "juomingeilla on suuri kasvatuksellinen merkitys, jos ne tapahtuvat oikeassa järjestyksessä" (26) Ajatustaan Platon perustelee laajasti sillä, että ihmisessä vaikuttavat "neuvonantajat" — nautinto ja tuska — yhdistyneenä tulevaisuuteen kohdistuviin odotuksiin pääsevät **kohtuullisessa** humalassa vaikuttamaan vaarattomassa ympäristössä. Ihmisen paheet ja hyveet tulevat koetukselle leikkimielisesti sen sijaan, että olisi kyseessä tosi tilanne. Näin ihminen tuntee itsensä paremmin ja ystävät oppivat tuntemaan hänen piirteensä. Juominkeja ei siten voi tuomita hyväksi tai huonoksi kasvatustapahtumaksi itessään, vaan on arvioitava niiden merkitystä oikean asenteen ja järjestyksen näkökulmasta. Tähän Platonin esimerkkiin liittyy laajemminkin ajattelemisen arvoi-

nen perusero moniin nykykasvatuksen ongelmiin. Platon ei korosta kasvatuksessa hyvien tapojen tai käyttäymismallien opiskelua. Oikea käytös seuraa oikeaa ajattelua ja oikeaa hyveen mukaista toimintaa. Mallit, muodolliset tavat ovat ulkokohtaisia ja haitallisia sekä ihmisen onnen että ajattelun kehittymisen kannalta. Hyviä tapoja ei voi opettaa, ne tulevat hyveen mukana.

Kasvatuksen avulla ihmiset johdatetaan hyväksymään oikea, lakien mukainen järjestys. Lakien merkitys on keskeinen ja siksi niiden laadinta on parhaimpien ja viisaimpien tehtävä. Platonin lait ovat paikoin kovin outoja nykylukijasta. Mutta tärkeämpää kuin niiden outouden huomaaminen on niiden käsittelemien ongelmien tutuus. On hämmästyttävää huomata kuinka nuori ihmiskunta ja länsimainen kulttuuri on. Vaikka jotkut kohdat oudoksuttavat, valtaosaltaan ei nykylukijalle tuota ongelmia ymmärtää Platonin tekstiä.

Vaikka edellä olen ongelmattomasti olettanut teoksen kirjoittajaksi Platonin, niin

näin ei täsmällisesti ottaen ole. Teoksen ovat toimittaneet Platonin oppilaat ja he ovat lisäneet tekstiin mahdollisesti omia näkemyksiään. Tästä johtuen teos vaikuttaa heterogeeniseltä. Teoksen runko on syntynyt ilmeisesti vuoden 350 paikkeilla. Toisaalta tulkinnanvaraisuutta aiheuttaa myös teoksen muoto. Platonille ominaisella tavalla se on dialoginen. Keskustelijoita on kolme: nimeltä mainitsematon ateenalainen (joka edustaa Platonin kantoja) johtaa puhetta, muina keskustelijoina ovat kreetalainen Kleinias ja spartalainen Megillos.

Teos on huolellisesti suomennettu. Se on lisäksi varustettu lyhyellä esittelyllä ja tiiviillä selityksellä. Ne ovat Holger Thesleffin käsialaa ja auttavat hahmottamaan teoksen kokonaisuutta ja sen yksityiskohtia. Toimituskunnan suururakasta, Platonin teosten kokonaisuudesta puuttuu enää viimeinen, seitsemäs osa.

Pekka Kalli

Kirjoittajat

- Helena Ala-Mettälä*, fil.kand., Oriveden Opiston opettaja
Aulis Alanen, yht.tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professori
Ari Antikainen, yht.tri Tampereen yliopiston kasvatustieteen professori
Örjan Edström, Ruotsin TCO:n toimihenkilö
Arto Juhela, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen opiskelija
Pekka Kalli, yht.kand., Oriveden Opiston opettaja
Alli Kantola, luokanopettaja, kirjailija
Kirsi Koistinen, kasvat.kand., kouluhallituksen tp. ylitarkastaja
Pentti Mikael Leiman, fil.kand., psykologi
Jussi Pikkusaari, fil.kand., TSL:n pääsihteeri
Reijo Raivola, fil.tri, Tampereen yliopiston kasvatustieteen professori
Urpo Sarala, fil.tri, Helsingin yliopiston kasvatustieteen lehtori
Anneli Sarvimäki, fil.lis., Helsingin yliopiston kasvatustieteen vs. lehtori
Seppo Sivonen, fil.lis., Joensuun yliopiston suunnittelija
Jukka Tuomisto, fil.tri, Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen vt. apulaisprofessori
Tapio Vaherva, fil.tri, Jyväskylän yliopiston apulaisprofessori

Uusia julkaisuja

Aulis Alanen: Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23/1986. Tampereen yliopisto/julkaisujen myynti PL 617, 33101 Tampere. Puh. 931-156055.

Koulusta aikuisuuteen? (toim. Pentti Yrjölä): Raportti koulun ja aikuiskasvatuksen suhdetta pohtineesta seminaarista, joka järjestettiin Helsingin Itäkeskuksen monitoimitalossa 16.—17.10.86. Kansanvalistusseura, Museokatu 18 A 2, 00100 Helsinki. Puh. 90-441725.

Seuraavat julkaisut ovat ilmestyneet Teknillisen korkeakoulun sarjassa:

Vartiainen, Matti & Saarinen, Olli: Atk-peruskäyttäjän opetuksen ongelmat. 89/1985.

Teikari, Veikko & Vartiainen, Matti (toim.): Simulaatio työtaidon kehittäjänä. 90/1985.

Työpsykologian laboratorion väitöskirjat, lissensiaatti- ja diplomityöt vuosina 1982, 1983 ja 1984 sekä niiden tiivistelmät. 91/1986.

Työpsykologian laboratorion diplomityöt vuonna 1985 ja niiden tiivistelmät. 93/1986.

Teikari, Veikko & Kuisma, Veli-Matti & Vartiainen, Matti (toim.): Konepaja-automaation haasteet koulutukselle. 94/1986.

Wahlsten, Ralf: Nuläget inom fortbildning för diplomingenjör och arkitekter. 95/1986.

Julkaisujen tilaus: Teknillinen korkeakoulu, Koneinsinööriosasto, Teollisuustalouden ja työpsykologian laboratoriot, Taina Liukkonen, Otakaari 4 A, 02150 Espoo 15. Puh. 90-4512666.

Ulkomaisia konferensseja 1987

International League for Social Commitment in Adult Education järjestää kolmannen kansainvälisen konferenssin Hollannissa Bergenin kansanopistossa 28.6.—3.7. Konferenssin aihe on **The Art of the Oppressed: Learning about Power and Powerlessness**. Tarkoituksena on käsitellä yhteiskunnallista valtaa ja aikuiskasvattajien vastuuta auttaa ihmisiä tiedostamaan oma tilansa ja omat mahdollisuutensa. Ilmoittautumiset ja tiedustelut os. ILSCAE 1987, Bergen Folkhighschool, Post Box 94, Ab Bergen, Holland.

The International Federation of Training & Development Organisations (IFTDO) järjestää kansainvälisen konferenssin Madridissa 6.—9.7. Teemana on **Technology, Change & People** ja henkilöt, jotka haluavat esittää konferenssissa ”paperinsa” tulee ottaa yhteyttä os. Derek Wake, IFTDO Treasurer, c/o Institute of Management Education, 7 Westbourne Road, Southport PR8 2HZ, England.

Det Danske Selskab järjestää Askovin kansanopistossa 2.—17.6. kurssin, jonka aikana tutustutaan **tanskalaiseen ja skandinaaviseen aikuiskasvatukseen**. Ilmoittautumiset ja tiedustelut os. The Danish Cultural Institute, Kultorvet 2, DK-1175 København K, Danmark.

Indian Society for Training and Development järjestää kansainvälisen koulutusta ja kehitystä käsittelevän konferenssin New Delhissä 18.—21.11. Konferenssin otsikkona on **Training for Productivity and Transformation**. Ilmoittautumiset ja ”paper” -tarjoukset os. Dr. Uddesh Kohli, International Conference Committee, ISTD, B-41, Institutional Area, South of IIT, New Delhi-110016, India.

Lontoossa Regent's Collegessa järjestetään 18.—25.6. **The First International Conference on Experimental Learning**. Ilmoittautumiset ja ”paper” -tarjoukset os. Edward Rosen, Conference Administration Office, Friends World College, Regent's College, Inner Circle, Regent's Park, London NW1 4NS, England.

RAUHANTUTKIMUS

Rauhantutkimus on poikkitieteellistä sovellettua tutkimusta, joka etsii konflikteille rauhanomaisia ratkaisuja. Rauhantutkimuksen tarjoamissa ratkaisumalleissa on useimmiten kysymys kokonaisista muutosprosesseista. Nämä voivat koskea rakenteita, toimintamalleja, arvostuksia, jne. Rauhantutkimus tarkastelee myös konfliktikäyttäytymisen jatkuvuuden ja muutoksen ehtoja. Rauhantutkimukselle on oleellista sen kansainvälisyys. Sen tarkoituksena ei ole rajoittua alueellisiin tai tilannekohtaisiin erikoisoloihin, vaan edesauttaa eri näkökulmien mukaantuonin pohjalta rauhan kokonaisvaltaista saavuttamista maailmassa.

Rauhantutkimus rakentaa kriittistä muutoksen teoriaa. Sen luovuuden ja elinvoimaisuuden ehtona on laaja-alainen eri tieteenalojen tutkijoiden vuorovaikutus. Viime vuosina kiinnostus rauhantutkimuksellisiin ongelmiin on kasvanut lukuisten tieteiden piirissä. Tutkijat, opiskelijat ja akateemisten ammattien harjoittajat kysyvät yhä yleisemmin, mitä heidän omalla tieteenalallaan voisi tutkia rauhanasian edistämiseksi.

RAUHANTUTKIMUS on Suomen Rauhantutkimusyhdistyksen julkaisema, neljä kertaa vuodessa ilmestyvä tieteellinen aikakauslehti. Siinä julkaistaan artikkeleita, katsauksia ja kirja-arvosteluja rauhantutkimuksen näkökulmasta. Kirjoittajina on mm. kansainvälisen politiikan, valtio-opin, filosofian, sosiologian, psykologian, historian, taloustieteen, oikeustieteen, lääketieteen tai luonnontieteiden koulutuksen saaneita henkilöitä. RAUHANTUTKIMUS ilmestyy toisinaan myös tieteenala- tai teemakohtaisena erikoisnumerona.

RAUHANTUTKIMUS tulee jäsenetuna Suomen Rauhantutkimusyhdistyksen jäsenille. Nyt tarjoamme sen **uusille lukijoille**, jotka eivät halua liittyä jäseniksi, tutustumishintaan 60 mk/4 numeroa. Normaali tilaushinta on 90 markkaa. Tilaus alkaa seuraavasta numerosta.

Jäseneksi liittymällä saat RAUHANTUTKIMUKSEN vuodeksi samansuuruisella 60 markan jäsenmaksulla. RAUHANTUTKIMUS ottaa vastaan myös alaansa kuuluvia käsitkirjoituksia arvioitavaksi julkaisemista varten. Jokaisen numeron takakannessa julkaistaan ohjeet kirjoittajille. Toimituksen osoite on sama kuin tilausosoite.

Leikkaa tämä osa irti ja lähetä osoitteella: RAUHANTUTKIMUS

Rauhan- ja konfliktitutkimuslaitos
PL 447 33101 TAMPERE

- Tilaan uutena lukijana RAUHANTUTKIMUKSEN tutustumishintaan 60 mk/4 nroa
Tähän tutustumishintaan voi tehdä myös lahjatilauksen uudelle lukijalle.
- Olen vanha tilaaja. Jatkan tilaustani hintaan 90 mk/4 nroa.
- Haluan liittyä Suomen Rauhantutkimusyhdistys r.y:n jäseneksi.
Jäsenmaksu vuodelta 1987 on 60 markkaa.

Älä lähetä kirjeen mukana rahaa! Laskutamme myöhemmin. Lehden voi tilata myös puhelimitse virka-aikana numerosta (931) 325 35.

Nimi

Lahjatilauksessa lahjan maksaja

Katuosoite

Lahjan maksajan katuosoite

Postitoimipaikka

Lahjan maksajan postitoimipaikka