

AIKUISKASVATUS

- Filosofisia, pohdiskelevia näkökulmia aikuis-
kasvatukseen

1/92

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 1/1992
12. vuosikerta

Päätoimittaja: Kauko Hämäläinen
Helsingin yliopiston
Vantaan täydennyskoulutuslaitos
Unikkotie 5 B, 01300 Vantaa
puh. 90-839 3025
fax. 90-857 2572

Toimitussihteeri: Anneli Kajanto
Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 90-406 632
fax. 90-441 345

Toimituskunta: Kauko Hämäläinen,
Rainer Aaltonen,
Jari-Pekka Jyrkänne,
Anneli Kajanto, Antti Kauppi, Pirjo
Liewendahl ja Timo Toiviainen

Toimitus: Kansanvalistusseura
Museokatu 18 A 2
00100 Helsinki
puh. 406 632 ja 441 725
Postisiirtotili 18030-2

Tilaukset: Toimituksen osoitteella,
tilausmaksu 90 mk/ vuosikerta
Ilmoitushinnat:
koko sivu 1 600 mk
puoli sivua 900 mk
neljännessivu 600 mk

Toimitusneuvosto: Erkki Aho, pj.,
Olavi Alkio, Yrjö-Paavo Häyrynen,
Martti Julkunen, Seppo Kontiainen,
Liisa Korhonen, Tarja Koskela, Kari
Purhonen, Pertti Rantanen, Lea
Salminen, Heikki Sederlöf ja Juha Va-
so

Kansi: Tapani Mikkonen
Julkaisijat:
Kansanvalistusseura ja
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura
ISSN 0358-6197

Lehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Lehti pyrkii lisäämään aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja käytännön välistä vuoropuhelua. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, katsauksia, keskustelupuheenvuoroja, haastatteluja, reportaaseja, kirjaesittelyjä sekä ajankohtaisuuksia.

Lehden erityistarkoituksena on edistää aikuiskasvatuksen uudistumista jälkiteollisen yhteiskunnan tarpeiden mukaisella tavalla sekä käsitellä kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä humanististen sivistysihanteiden ja ekologisesti kestävästä kehityksen näkökulmista.

Sisältö

Kauko Hämäläinen	Tarkoituksemme 1992—94	2
Timo Toiviainen	Kiitos Jukka ja Aulis	3

ARTIKKELIT

Jyrki Hilpelä	Viisauus ja kasvatuus	4
Zbigniew Pietrasinski	Henkisen kehityksen kaksi mallia	11
Juha Suoranta	Aikuiskasvatuksen ihmiskuvan poetiikkaa	16
Heikki Silvennoinen & Joel Kivirauma	Oppisopimuskoulutus joustavassa koulutusjärjestelmässä	24

KATSAUKSIA

Olavi Alkio	Vapaan sivistystyön näkymät laman aikana ja sen jälkeen	33
Jan-Sture Karlsson	Ruotsin aikuiskasvatuksen muuttuneet ehdot	38

AJANKOHTAISTA

Aikuiskoulutusohjelma VOKS FREM hyväksyttiin	40
Kasvatustieteet yhteen Tampereella	40

KIRJA-ARVIOITA

Kirsti & Irma Lonka	Aktivoiva opetus (Jukka Tuomisto)	41
Juha Varila	Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen (Pirjo Liewendahl)	44
Pirkko Niemelä, Kirsti Lagerspetz, Kari Lagerspetz, Risto Näätänen	Miten kirjoitan tieteellisen artikkelin (Kari Stachon)	46
Uutta kirjallisuutta	47	

MIELIPITEITÄ

Kimmo Kosonen	Elinikäisen kasvatuksen muodoista	48
Jukka Tuomisto	Käsitteet uuden ajattelun kirvoittajina ja kahleina (vastine edelliseen)	49
Pentti Silvennoinen	Arvokeskustelu, muoti-ilmiö vai osa sykliä?	52
Ilkka Pirttilä	Tieteen tulevaisuudet	54

HENKILÖKUVA

Jaana Venkula:	Todellinen kansankirkkomme on tieteen ihannointi (Anneli Kajanto)	58
Aikuiskasvatuksen sisältö 1991	60	
Kokouksia ja konferensseja	62	
Summary	63	
Kirjoittajat	64	
Ohjeita kirjoittajille		

TARCOITUKSEMME 1992-94

Aikuiskasvatus-lehti aloitti taipaleensa yksitoista vuotta sitten päätoimittajansa Jukka Tuomiston johdolla. Silloinen toimituskunta esitteli lehden toimintalinjoja pääkirjoituksessaan, jonka otsakkeena oli Tarkoituksemme. Viime vuoden lopussa koko lehden ilmestymisen ajan päätoimittajana ollut Tuomisto jätti tehtävänsä.

Yhdessätoista vuodessa Aikuiskasvatus-lehdessä on kehitetty arvostettu tiedonvälityskanava. Tutkijat ja kentän edustajat ovat tarkastelleet lehdessä monipuolisesti aikuiskasvatuksen kysymyksiä. Myös kansainvälisiä virtauksia on esitelty ansiokkaasti.

Lehden edelleen kehittämiseksi Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ovat tehneet jatkosopimuksen tulevista toimintalinjoistaan. Lehti on tarkoitettu edelleen aikuiskasvatuksen ammattihenkilöstölle ja alan tutkijoille.

Tehdyssä sopimuksessa todetaan, että ”tarkoituksena on edistää aikuiskoulutuksen uudistamista jälkiteollisen yhteiskunnan tarpeiden mukaisella tavalla sekä käsitellä kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä humanististen sivistysihanteiden ja ekologisesti kestäväen kehityksen näkökulmasta”. Näiden tavoitteiden mukaisesti toimituskunta julkaisee laajasti erilaisia näkemyksiä ja tutkimustuloksia. Aikuiskasvatustyön kehittäminen tapahtuu seuraamalla alan periaatekeskustelua, tutkimusta ja käytännön toimintaa.

Kirjoittajakuntaan pyritään saamaan uusia asiantuntijoita jo aikaisemmin mukana olleiden lisäksi. Keskeisiä sisältöalueita ovat uuden sopimuksen mukaan seuraavat:

- aikuiskasvatuksen arvoperusteiden, tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden pohdinta sekä osallistuminen aikuiskoulutuspoliittiseen keskusteluun,
- koti- ja ulkomaisen aikuiskoulutustutkimuksen sekä kokeilu- ja kehittämistoiminnan esittely ja arviointi,
- aikuisten opettamisessa hankittujen käytännön kokemusten, erityisesti uusien ideoiden, arvioiva esittäminen,



Kauko Hämäläinen

- alan kansainvälisen yhteistoiminnan esittely ja arviointi sekä muissa maissa harjoitettavan aikuiskoulutuspolitiikan ja käytännön kokemusten Suomen kannalta tärkeimpään keskitettyä seuraaminen,
- aikuiskasvatuksen kannalta kiinnostavan yleisen tieteellisen ja kulttuurikeskustelun sekä läheisillä tieteen ja kulttuurin aloilla tapahtuvan kehityksen rajallinen, valikoiva seuraaminen sekä
- lyhyet uutiset alan ajankohtaisista, lukijakuntaa yleisesti kiinnostavista tapahtumista.

Edellä mainittujen alojen tarkastelu edellyttää sekä lehden toimituskunnalta että kirjoittajilta laajaa asiantuntemusta. Uskon, että tiiviissä yhteistyössä tutkijoiden ja kentän edustajien kanssa pystymme kehittämään lehteämme edelleen palvelemaan entistä laajempaa lukijakuntaa. Tässä

tehtävässä on tärkeää luettavuuden vaatimus. Tieteellisissäkin artikkeleissa on syytä välttää ymmärtämistä vaikeuttavaa turhan hankalaa kielenkäyttöä.

Parannamme luettavuutta myös kehittämällä lehden ulkoasua. Aikuiskasvatus tulee jatkossa ilmestymään säännöllisesti ennalta ilmoitetun aikataulun mukaisesti. Näin voimme tiedottaa asiakkaillemme erilaisista tilaisuuksista ja tehostaa ilmoitusten markkinointia.

Tänä vuonna ilmestyy kolme teemanumeroa. Ensimmäisen pääaiheena ovat aikuiskasvatuksen arvoperusteet. Parissa artikkelissa esitetään näkemyksiä aikuisten koulutuksen tavoitteista. Niissä tarkastellaan nykyistä tilannetta historian valos-

sa. Seuraavassa numerossa teemana on terveyskasvatus ja kolmannessa numerossa pääpaino on ammatillisessa täydennyskoulutuksessa. Viimeisen numeron aihepiiri on vapaa. Tulevina vuosina käyttökelpoisin tapa on julkaista pari teemanumeroa ja pari aiheiltaan vapaata. Näin saadaan toisaalta käsiteltyä joitakin aihealueita syvällisesti ja toisaalta voidaan tuoda esiin useampia mielenkiinnon kohteita samassa numerossa.

Toivon rakentavan yhteistyön jatkuvan lehteä tähän asti toimittaneiden ja siihen kirjoittaneiden kanssa. Samalla kiitän heitä merkittävästä panoksesta suomalaisen aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Toivotan myös uudet kirjoittajat tervetulleiksi välittämään asiantuntemustaan yhteisten tavoitteiden hyväksi.

Kauko Hämäläinen

KIITOS JUKKA JA AULIS

Kun Aikuiskasvatus-lehteä 1980-luvun alussa suunniteltiin ja päädyttiin lopulta sen perustamiseen, saatettiin hyvin perustellusti sanoa, että lehti eläisi enintään puolisenkymmentä vuotta. Lähdettiin taistelemana niukoin taloudellisin kehyksin valmiina tekemään kaikki mahdollinen, jotta ennusteista huonot estettäisiin toteutumasta.

Tässä yhteydessä on mieluisaa mainita toimittussuhteiden lisäksi päätoimittajaksi valittu ja sittemmin tehtävää vuoden 1991 loppuun saakka yksitoista vuotta hoitanut Jukka Tuomisto. Hänen työllinen työnsä lehden jokaisen numeron tekemiseksi on ylittänyt massiivisesti sen, mihin päätoimittajat yleensä ovat valmiit. Jukka Tuomisto panosta lehden hyväksi voi verrata vapaan sivistystyön pioneerien työhön: tehtävään innosti vakauksellinen usko sen mielekkyyteen; se vaati tavattomasti aherrusta ja vaivannäköä. Vastikkeeksi se tarjosi sisäisen tunnon siitä, että on kyseessä tärkeä työ.

Myös toinen Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran edustaja, Aulis Alanen, jätti vuoden vaihteessa lehden toimituskunnan. Monien lehden numeroiden suunnittelussa mikään ei oikein olisi voinut korvata sitä aikuiskasvatuksen käytännön ja teorian asiantuntemusta, joka Aulis Alasella on. Aivan erityisesti voi tuntea kiitollisuutta siitä, että hän panoksellaan piti lehdessä yllä sellaisia aihepiirejä, jotka ovat perustavan tärkeitä, mutta jotka olisivat saattaneet jäädä muutoin kokonaan huomiotta aikuiskasvatuksen arjen kuorimittamalle lukijalle.

Kaikilla niillä, jotka tekevät Aikuiskasvatus-lehteä nyt ja tulevaisuudessa, on hyvät lähtöasetelmat ja edellytykset lehden kehittämisessä kaiken sen urakan jälkeen, mitä lehden yksitoista-vuotisen alkutaipaleen aikana on tehty.

Timo Toiviainen

JYRKI HILPELÄ

Viisaus ja kasvatus

I

Mitä on viisaus? Kysymys tuntuu joutavalta tieteen piirissä, mutta yksityiselämän alueella sillä toki on kantavuutta. Elämässään voi tehdä viisaita tai vähemmän viisaita ratkaisuja. Viisaat ratkaisut konstituivat onnistunutta elämää. Kun jokaisella on käytettävissään vain yksi elämä, ei elämän onnistuminen/ epäonnistuminen voi olla yhdentekevä kysymys. Mikäli viisaus ei ole vain lahja, vaan ominaisuus jonka syntymiseen on mahdollista vaikuttaa, tulee viisaudesta kasvatuksen keskeinen ongelma.

Viisaus pakenee sen omistamiseen pyrkivää kuin sateenkaaren alku etsijäänsä. Otteen saaminen viisaudesta ei ole helppoa yksityiselle ihmiselle eikä akateemiselle tutkijalle. Mistä aloittaa tutkimus viisaudesta? Mahdollisia näkökulmia siihen on useita: juutalais-kristillinen traditio (Salomon sananlaskut), itämaiset uskonnot, hellenäinen ja hellenistinen elämänfilosofia, gnostis-teosofinen traditio, kansanperinne, viisaus luonnollisten kielten käsitteenä, viisaus modernin filosofian elementtinä.

Viisautta voi yrittää jäljittää selvittämällä sanan "viisaus" (sofia, sapientia, sagesse, Weisheit) eri traditioissa saamaa sisältöä. Toinen tie olisi yritys kiteyttää "viisaus" oman kielellisen kompetenssin varassa tietyksi käsitteistöksi ja sitten tutkia, millä eri sanoilla siihen milloinkin on viitattu. Tämä artikkeli rakentuu edelliselle strategialle. Artikkelin lopuksi kokoaan "matkan" kokemukset tietyksi käsitteistöksi.

II

Tutkin aluksi sanan "viisaus" merkitystä suomalaisen kansanperinteen valossa. Aineistoni muodostuu sananlaskuista. Ne ovat teemani kannalta kahdessa mielessä merkityksellisiä: ne kaikki ilmentävät kansan viisautta ja lisäksi osa niistä kertoo perinteisen — ehkä nyt jo kadonneen — käsityksen viisaudesta.

"Hullu paljon työtä tekee, viisas pääsee vähemmällä," on kaikkien tuntema sanonta. Viisas on tässä henkilö joka osaa valita tarkoituksenmu-

kaiset keinot, hän pääsee tavoitteisiinsa rasittamatta ylen määrin itseään. Viisaan vastakohta ilmaistaan väljästi monia merkityksiä sisältävällä sanalla hullu. Samoin seuraavassa ilomantsilaisessa sanonnassa: "Viisas vaikka viinan juopi, hullu häissä tappeloo". (Suomen kansan sananparsikirja 1953, lähteenä myös myöhemmissä sananparsissa). Viisaalla on hyvä itsekontrolli, se ei petä juovuksissaan. Hullu sen sijaan alkaa reuhtoa. Hänelle sanottiinkin: "Juov viinoo van elä mieltäsj juo!" Entisaikojen viisas oli vähäpuheinen ja käyttäytyi hillitysti: "Soat viisaan nimen jos et virka mittää", "Tuhma ei tiijä, viisas ei virka" ja "Viisas varroen naoraa, kollo koko suulla".

Vastakohtat "tuhma" ja "kollo" viittaavat tyhmyyteen ja tapojen puuttumiseen. Takametsien asujan jälkijättöisyyttä ilmaisi sananparsi: "Mistä mmää tiärän ko mailta oon ja vähän kollon vikkaa kans".

"Nimeän viisauden vihollisiksi puolivillaisuuden, välineellisuuden ja välinpitämättömyyden. Liian usein opinnot ovat vain väline tutkinnon saamiseksi. Emmekö ole osanneet näyttää tietojen ja taitojen kauneutta? Emmekö ole osanneet viedä opiskelijoita älyllisiin seikkailuihin, joista he enää eivät voisi luopua? Eikö tehtävämme olisi opastaa opiskelija elinikäisen etsinnän tien alkuun?"

Viisas on suomalaisten sananparsien valossa töissäään ja toimissaan neuvokas ja arvokkaasti käyttäytyvä. Sen vastakohta viittaa useammin tyhmään ja yksinkertaiseen kuin mielenvikaiseen.

Entä miten viisaaksi tullaan? "*Kokemus kovastikin neuvoo*", sanottiin Juuassa ja "*Vahingosta viisastuu vaen ei rikastuk*", Pielisjärvellä. Kokeuksesta voi siis oppia, mutta ei kuka tahansa: "*Viinakas virkovoaa, humalikas selkijää, mut hönttö ei mielly* (= järkeydy) *millokoaa*." Viisaisuus näyttäisi olevan joillekin suotu synnynnäinen taipumus joka elämän kulussa vähitellen puhkeaa kukkaan. Ehkä asiaa pyrittiin edistämään kasvatuksellakin, menetelmät vain olivat kovin yksioikoiset: "*Sili* (= siksi) *hyvvää lyyvään että hyvänä pysyy*". Sananparsien parissa harvinaisen kriittikin yleisesti oikeana pidetty piiskaamalla kasvatamista kohtaan esittää Räisälästä peräisin oleva sanonta: "*Vitsa vihan kasvattoa, neuvo nerruo* (= älyä, taitoa) *antoo*". Vastoin taipumuksiaan ei kenenkään kuitenkaan pitänyt yrittää viisaaksi: "*Parempi on ollut tuhmana kun väkkeen* (= väkisin) *viisassa*."

Yleismaailmallisesti viisaisuus on yhdistetty vanhuuteen: mitä vanhempi, sen kokenempi ja siis viisaampi. Muutama suomalainenkin sananparsi tuo esiin tuon liittynän: "*Vanha on viisas väkkee väkevä*" tai "*Harvonhan se vanaha kissa tähkän jälestä juoksoo*". Yleensä suomalaisissa sananparsissa ei vanhuuteen kuitenkaan liitetä positiivisia määreitä, vanhuus on paremminkin onnettomuus, josta yritetään selvittää mustalla huumorilla, esimerkiksi "*Vanahetessaar rikastuu kun suap huviksettiih hoppeesta*" tai "*Yskässä se on vanhan nauru*".

Elämä ei sananparsien mukaan ollut kuitenkaan viisaille sen helpompaa kuin tuhmillle, jälkimmäiset nimittäin saivat tasoitusta: "*Kyl Jumala hullut hoitoa, kattokoh vaan viisahit etehet*" ja "*Hullulla on aina purjettuulj*". Elämästä selviää tämän lohdullisen käsityksen mukaan joko älyllä tai hyvällä onnella. Jompaa kumpaa saa jokainen, mutta ei molempia.

III

Siirryn sitten toiseen kieleen ja kulttuuriin. Tutkin viisauden käsitettä saksan kielen tarjoamasta perspektiivissä. Käytän hyväkseni *Grimmin* veljesten, *Jacobin* ja *Wilhelmin* mainiota sanakirjaa *Deutsches Wörterbuch*. Viisaudesta kiinnostuncelle avautuu välittömästi kaksi tietä,

sanat "*klug*" ja "*weise*". Merkitykseltään ne kulkevat historiassa lähekkäin, väliin jopa yhtyvät, väliin taas eroavat. Toisinaan ne sanoinakin kulkevat yhtä matkaa, mm. Lutherin aikana oli käytössä fraasi "*klug und weise*".

Tutkin ensin sanaa *klug*, koska sen merkitysprofiilia vasten on mahdollista erottaa sanan *weise* spesifi sisältö. *Klug* viittaa taitoon ja valmiuteen. Aluksi sitä käytettiin luonnehtimaan käsitteitä joka oli erityisen taidokas ja hieno. Vähitellen tuo luonnehdinta siirtyi tuotteesta tekijään: hän oli ihailtavan taitava ja mieleltään "*hieno*" (= "*klug*"). Ihmisen karakterisoinnista sana *klug* eteni vielä henkisten toimintojen tulosten laadun ilmaisemiseen, esimerkiksi puhetta, päätöstä tai lakia voitiin sanoa viisaaksi.

Yleisimmin sanalla "*Klugheit*" on tarkoitettu taitavuutta asioiden käsittelyssä ja keinojen valinnassa määrättyä tarkoitusta silmälläpitäen. Sana viittaa harkitsevaan ja älykkääseen oman edun ajamiseen. Jo varhain sanaan sisältyi viekkauksen sivumerkitys. Tässä mielessä eläimetkin voivat olla viisaita. Latinan sana "*prudens*", joka tarkoittaa ymmärtäväistä ja harkitsevaa, on ilmeinen vastine sanalle *klug*.

Klugheit on kokemuksen ja maailmanmenon pitkäaikaisen seuraamisen mukanaan tuomaa selväjärkisyyttä. Viisas ei ole petettävissä: hän tuntee maailman ja sen lait. Erehdykset ja vahingot ovat hänet kypsyttäneet.

Weise-sanan varhaiset muodot olivat lähes synonyymisiä sanalle *klug*. Uuden ajan alussa tapahtuneesta eriytymisestä kertovat kuitenkin esimerkiksi *Lessingin* (1729-1781) runomuotoisen näytelmän *Nathan Viisas* repliikit (*Lessing* 1983, 68). *Lessing* kysyy haastavasti, tarkoittavatko *klug* ja *weise* yhtä ja samaa ja antaa avustusta, että niin ei suinkaan ole. *Weise* ei *Lessingin* mielestä viittaa taitavaan oman edun ajamiseen.

Taitava johtaminen ja parantaminen ovat olleet toimintoja joiden tekijä on saanut mainesanan *weise*. Historiassa esiintyy useita hallitsijoita lisänimellä *viisas*. Tällaisen viisauden elementtejä ovat arvostelukyky ja selkeä ymmärrys. Myös sanan *klug* käyttö on mainitussa yhteydessä mahdollinen.

Sen sijaan *klug* sopii huonosti henkilöön, joka omistaa salatietaa ja on mestarillinen taikojen tekijä ja unien tulkitsija. *Klug* on viisas terveen järjen rajoissa, *weise* voi nuoa rajat ylittää, hän pitää ovea auki "*korkeammalle*" tiedolle. Tällaista avainta kaikkiin arvoituksiin onkin kutsuttu "*viisasten kiveksi*".

Molempia termejä on käytetty tietävästä ja oppineesta. Toisinaan oppineisuus tieteissä on kuitenkin nähty esteenä ”todelliselle” viisaudelle. Tällöin viisaus on tulkittu uskonnollis-eettisesti: se on ennen kaikkea Jumalan tuntemista ja elämistä tiukasti hyveen mukaan. Oppineen viisautta eivät ole vieroksuneet vain ankaran uskonnolliset piirit, myös kansan syvät rivit ovat kyseenalaiseen: oppineet oat ”liikaviisaita”, joiden elämä menee hukkaan joutavuuksien takia.

Kansan parissa weise viittaa ihmiseen, joka kaikissa toimissaan on maltillinen ja kohtuullinen. Hän pysyy ”määrämitassa” niin toiveissa, puheessa, vihassa kuin juomisessakin. Ajattelutapa tuo mieleen vanhan kreikkalaisen maailmanjärjestyksen, jossa kullakin on oma paikkansa ja mitansa ja jossa koston jumalattaret eivät jätä ”mitansa” ylittynyttä rauhaan. Kun viisas tietää, että maailma ei ole muovailtavissa kulloistenkin toiveiden mukaan, hän on kärsivällinen. Kärsimätön on typerä. Weise viittaa syvään elämänviisautteen vastakohtana sille oman edun ymmärtämiselle, jota sana klug edustaa.

Mikä sitten on sanan weise spesifi merkitys? Grimmin veljesten sanakirja antaa ymmärtää, että se kasvaa sekä antiikin kulttuurin että kristillisen tradition tietämistä korostavasta viisauden tulkinnasta.

Tietämisessä on erotettu ylempi ja alempi taso. Alemman tason tietäminen on ymmärryksen lahjan käyttöä. Sillä tavoin oivalletaan asioiden muodot ja suhteet samoin kuin parhaat keinot oman asian edistämiseen. Se siis on viisautta, josta sopii käyttää sanaa Klugheit. Edellisen yläpuolelle asettuu kyky nähdä asioiden olemus ja niiden korkeampi yhteys. Tuollaisen kyvyn omistaja on weise. Hän on ihminen, joka tietävänä kohtaa elämän kokonaisuuden, hän oivaltaa elämän mielen, sen perustan ja monet tilat. Hänen katseensa kantaa yli lähellä olevan ja hyödyllisen. Hän näkee välttämättömän satunnaisen takaa. Weise ei etsi omaa etuaan, vaan pyrkii täyttämään tehtävänsä yleisessä järjestyksessä.

Kuvatut tietämisen tasot tuovat eittämättä mieleen Verstand-Vernunft -erottelun klassisesta saksalaisesta filosofiasta.

Viisaan vastakohta saksankielessä on ”narr” tai ”tor”. ”Narri” sisältää melkoisen merkitysten kirjon aina mielenvikaisesta ammattimaiseen ilveilijään asti. Narrin käyttäytymiselle — on se siten tahatonta tai tarkoituksellista — on ominaista yllätyksellisyys, suoranainen tolkkottomuus terveen järjen näkökulmasta. Se ilmenee esimerkiksi hassuina kysymyksinä ja nauramisena ”väärässä

paikassa”. Narri on ihminen, josta sanotaan ettei hän ole ihan viisas. Narrin vastakohta on pohjimiltaan sovinnainen klug. Kun narri ammattimaisena ilveilijänä ravistelee sovinnaisia ajattelu- ja toimintatapoja, hän onkin oikeastaan weise. Hän tuo näkyviin konventiot, jotka normaalisti itsestäänselvyyksinä jäävät havaitsematta, ja avaa siten tietä reflektioon. Reflektio — ajattelun metatasa — on myös filosofin ominta aluetta. Täiteilijoissa ja filosofiissa narri ja weise sulautuvat toisiinsa.

Mutta narri ei tarkoita vain kaiken kyseenalastavaa virnuilijaa, vaan myös sitä onnetonta, jota pidetään narrina. ”Hoffen und Harren macht manchen zum Narren”, sanoo saksalainen sananlasku. Ihmiset joutuvat elämän narriksi, koska tavoittelevat mahdottomia tai arvottomia. Sekin joka on älykäs — klug — saattaa erehtyä tavoitteenasettelussaan. Sen sijaan weise on nimenomaan henkilö, joka näkee elämän koko syvyydessään ja osaa siten tavoitella oikeita asioita. Tässä mielessä käsitteet narri ja weise ovat vastakohtia. Tor puolestaan viittaa vähälahjaiseen ja type-rään, ihmiseen joka on jäänyt hengen kipinää paitsi. Tor ei voi olla viisas missään mielessä.

Olisiko kasvattaja edellisen valossa määriteltävissä henkilöksi joka tekee toisen viisaaksi? Ei ainakaan saksan kielessä, sillä siinä ilmaisulla ”teh-dä joku viisaaksi” on vahvasti ironinen merkitys: se tarkoittaa temppujen tekemistä jollekin, hänen harhaanjohtamistaan, huijaamistaan. Tällaisen toiminnan subjektista käytetään sanaa ”Anführer” joka merkitsee juuri veijaria ja huijaria. Ilmenisikö tässä kielenkäytössä kansan skeptinen suhtautuminen viisauden opettamiseen?

IV

Filosofia tarkoittaa sananmukaisesti ”rakkautta viisauteen”. Vanhimman viisauden kannalta se oli tuhoavaa rakkautta: filosofia syrjäytti viisau-den oraakkeleiden apokryfisten lausuntojen ja muinaisten merkkimiesten elämänohjeiden muodossa. Merkitsikö filosofia kuolemansyleilyä ylipäänsä viisaudelle vai vaikeaa kriisiä, jonka jälkeen viisaus saattoi syntyä uudessa muodossa? Asetun jälkimmäisen vaihtoehdon kannalle. Perusteluksi todettakoon, että viisaus pysyi keskeisenä käsitteenä antiikin filosofiassa loppuun asti. Muutoksessa viisaus sai metodin: elämän kysymyksiä tarkasteltiin kriittisesti ja systemaattisesti. Totuuden itsekylläinen omistaminen sai väistyä ja tilalle tuli liike, totuuden etsintä.

Seuraavassa esittelen kahden ammattifilosofin, *Platonin* ja *Aristoteleen*, käsityksiä viisaudesta.

Ketkä Platonin mukaan harrastavat filosofiaa eli haluavat viisastua? Eivät ainakaan ne, jotka ovat jo valmiiksi viisaita. Sellaisia ovat jumalat. Mutta myöskään tietämättömät eivät välitä tulla viisaiksi. Tietämättömyys tekee ihmisen itseensä tyytyväiseksi eikä kukaan kaipaa sellaista, mitä ei luule itseltään puuttuvan. (Pidot 204a). Viisastumaan pyrkivät ovat siis niitä, jotka ovat viisaan ja tietämättömän väliltä.

Platon sanoo kuvatuista ihmisten olevan sielultaan raskaina erotuksena niistä, jotka ovat sitä ruumiiltaan. ”Raskaana oleminen” kytkeytyy ihmisen kuolemattomuuden kaipuuseen. Ne jotka ovat ruumiiltaan raskaina, tavoittelevat kuolemattomuutta siittämällä ja synnyttämällä lapsia. Sielultaan raskaat sen sijaan kantavat ja synnyttävät sitä, mikä on sielulle sopivaa eli viisautta. Sen synnyttäminen ei kuitenkaan ole missä tahansa olosuhteissa mahdollinen: vain kosketuksissa kauriiseen voi sielu synnyttää sen, mitä on kantanut. Kauneudella puolestaan on useita eri asteisia ilmenemismuotoja. Viisauteen pyrkivän rakkaus kohdistuu ensin ruumiin kauneuteen, mutta siirtyä siitä pian sielun kauneuteen.

Seuraavaksi tulee huomion kohteeksi taitojen ja tapojen kauneus. Rajaton viisauden etsintä huijautuu tietojen kauneuden oivaltamiseen ja lopulta itse kauneuden idean ”näkemiseen”. Vasta kauneuden nähdessään ihminen kykenee synnyttämään todellisia hyveitä eikä vain hyveen heijastumia. Vasta todellisen hyveen synnyttänyt voi päästä jumalten suosioon ja tulla kuolemattomaksi — jos se yleensä kenellekään on mahdollista, Platon varovasti lisää. (Pidot 208 — 212)

Viittausta kuolemattomuuteen ei ole yksiselitteinen: se voi tarkoittaa joko aikaansaannoksia, jotka antavat tekijälleen pysyvän sijan jälkeen tulevien mielessä tai sitten persoonallisen sielun kuolemattomuutta. Edelliseen tulkintaan viittaavat Platonin esimerkkeinä mainitsevat runoilijat Homeros ja Hesiodos sekä lainlaatiija Solon (Pidot 209d). He ovat osaltaan synnyttäneet viisautta ja nauttivat ansaitusti kuolematonta mainetta.

Hyveet kirjoittava kauneus on hyvän ihmiselle käsitettävä ilmenemismuoto. Kauneudelle rinnakkaisia muotoja ovat harmonia ja kohtuullisuus (sofrosyne). Kaikki kolme jäsentävät todellisuutta antamalla ”oikean mitan”. Nämä mitat tekevät meille esittäytyvän maailman käsitettäväksi. Eikä kysymys ole vain tietämisestä sellaisenaan, vaan myös toiminnasta joka oikeana pohjaa samoille

mitoille. (Varto 1990, 23 — 26) Viisaus on siis hyvän tuntemista jossakin tai kaikissa sen kolmessa eri ilmenemismuodossa.

Suurimmaksi ja kauneimmaksi viisaudeksi Platon sanoo sitä, mitä tarvitaan yhteisöjen hallinnassa. Tuota viisautta sanotaan järjestykseksi ja oikeamielisyydeksi. (Pidot 209a, vrt. Valtio 428d ja 429a) Theaitetos-dialogissa Platon mainitsee viisauteen suuntautuvan ihmisen ponnistelevan selvittääkseen, mikä ihminen on, millaista on ihmellinen onni ja kurjuus ylipäänsä ja mikä on oikeudenmukaisuuden olemus (174b, 175c). Platonille viisaus on siis hyve, jonka sisältönä on eettis-poliittinen eli käytännöllinen tieto. Viisas näkee, mikä elämässä on tavoittelemisen arvoista, hän on hyvä lainlaatiija ja hallitsijana oikeudenmukainen.

Viisaus ei ole hetkellinen mieleenjohtuma. Siihen kypsytään hitaasti ja kerran saavutetusta pidetään kiinni. Ihminen, jolla toisinaan on oikeat käsitykset, mutta joka nautinnon tai miellyttämisen halun, tuskan tai pelon vuoksi enemmästi vastaanhangoittelematta luopuu niistä, ei ole viisas. Viisaus edellyttää jatkuvuutta, luonteen lujuutta. Niinpä Platon kytkee viisauden hyveeseen urheuden.

Urheuden hän määrittelee ”kyvyksi säilyttää kaikissa tilanteissa oikea ja lainmukainen käsitys siitä, mikä on pelättävää ja mikä ei” (Valtio 430b). Määritelmä sisältää hienon pelkistyksen viisaudesta; se joka osaa pelätä asianmukaisesti on viisas. Oikeaan osuva pelkääminen edellyttää selkeää preferenssijärjestelmää: on tiedettävä, mitä on syytä puolustaa kaikin keinoin ja toisaalta, mistä on mahdollista luopua. Platonin mukaan on tilanteita, joissa edes hengen menetys ei ole pahin vaihtoehto. Paradigmaattinen esimerkki tämänkaltaisesta urheudesta on *Sokrateen* loppuun asti arvokas käyttäytyminen.

Onko Platonin viisaus jääräpäinen dogmaattiko? Ei suinkaan. Hän on vain ihminen, joka ei anna epäasiallisten syiden vaikuttaa käsityksiinsä. Ainoastaan hyvä argumentti saa hänet tarkistamaan kantaansa. On myös syytä panna merkille viisauden leimallisesti käytännöllinen luonne: se on tietoa, jonka haltijalla on sekä tahto että taito toteuttaa se mitä tieto koskee. Elämä on silloin taidosta kiinni (Varto 1990, 32).

Se mikä Platonille on viisautta, on Aristotelelle ”käytännöllistä järjeyttä” (fronesis), taitoa toimia hyvin. Sanan ”viisaus” (sofia) Aristoteles sen sijaan varaa ikuisia ja välttämättömiä asi-

oita koskevalle teoreettiselle tiedolle. Hänelle viisaus, tiede ja filosofia ovat pitkälti yhteneviä.

Viisauden ja käytännöllisen järkeyyden Aristoteles asettaa yksiselitteiseen arvojärjestykseen. Viisaudeksi kutsuttavan tiedon tulee olla tietämisen muodoista paras.

Tietämisen muodon arvo taas määräytyy tiedon kohteen arvon mukaan. Potentiaalisen kohteen eli olevaisen Aristoteles näkee eräänlaisena portaikkona, jossa ylempänä sijaitsevat ovat alempia arvokkaampia. Tämän vastaavuusajattelun mukaan esimerkiksi jumalaa koskeva tieto on asetettava ihmistä koskevan tiedon edelle. ”Ylimpää” todellisuutta Aristoteleelle on maailman ikuinen ja välttämätön rakenne. Se on teoreettisen tiedon kohde. Vain tuota tietoa saa sanoa viisaudeksi.

Ihmisen jokapäiväisen toiminnan kannalta viisaus on hyödytöntä tietoa, mutta se itsessään on olennainen elementti ihmisen lajiolemuksen täysimittaisessa toteuttamisessa. Aristoteles antaa vaikutusvaltaisen tukensa kaikille niille jälkeentuleville ajattelijoille, jotka pitävät teoreettista tietoa käytännöllistä arvokkaampana. Ei edes myöhempi ihmiskeskeinen ajattelu ole kyennyt murtaamaan teoreettisen ylivertaisuutta.

Tämän artikkelin näkökulmasta aristoteelinen käytännöllinen järkeyys on viisautta kiinnostavampi, koska se on ilmeistä sukua merkityssisällöille, joihin tavallisesti viitataan sanalla viisaus. ”*Käytännöllinen järkeyys*” on kykyä nähdä, mikä on ihmisen hyvä. Tämän hyveen omistaja kykenee osumaan tehtävissä olevista asioista siihen, joka on ihmiselle paras. Se on hyve, joka ilmenee mm. lainsäädäntötyössä, politiikassa ja yksittäisen ihmisen omien asioiden hoidossa. On huomattava, että se eroaa pelkästä älykkyydestä, joka viittaa neuvokkuuteen minä tahansa päämäärän — niin arvokkaan kuin arvottomankin — saavuttamisessa. Vain hyvä ihminen voi olla ”käytännöllisesti järkevä”. Hyvä ihminen on se joka kasvatuksella juurrutettujen luonteenhyveiden ansioista on pysyvästi suuntautunut hyvään. (Aristoteles, EN 1144a)

Käytännöllisen järkeyyden saavuttamisessa kasvatuksella on siis oma osansa. Luonteenhyveet aikaansaadaan ihmisessä totuttamalla hänet toimimaan yksittäisissä tapauksissa hyveen mukaan. Vähitellen vastuu luonteen kehityksestä siirtyy ihmiselle itselleen: kasvatusta muuttuu itsekasvatukseksi. Itse käytännöllinen järkeyys taas kehittyy vähitellen kokemuksen ja harjaantumisen myötä. Siksi se ei voi olla nuoren ihmisen hyve (ibid.,

1142a). On ongelmallista, voiko tuollaisen arvostelukyvyyn kehittymistä millään kasvatuksellisilla toimenpiteillä edistää. Joka tapauksessa on ilmeistä, että termi ”käytännöllisesti järkevä” kuvaa ideaalisen kasvattajan, ts. hyvän ihmisen, jolla on arvostelukykyä.

Aristoteleen jälkeisessä hellenistisessä filosofiassa — erityisesti epikurolaisuudessa ja stoalaisuudessa — viisaus on avainkäsite. Epikurolaiselle se merkitsee mielenrauhaa ja stoalaiselle tunteiden ja halujen hallintaa.

V

Miten viisaus määritellään tänään? Mikä on nykyisen ammattimaisesti harjoitetun filosofian ja viisauden suhde? Voiko filosofiaa enää määritellä ”rakkaudeksi viisauteen”?

Oikeastaan viisauden ja filosofian suhteessa ei ole kysymys kahdesta vaan kolmesta jäsenestä: tiede muodostaa viisauden ohella toisen navoista, joiden välisessä jännitteessä filosofia elää. Tätä kolmiodraamaa voi kuvata kehityksenä, jossa antiikin filosofia vähitellen kääntyy pois viisaudesta ja ryhtyy uudella ajalla tieteen nöyräksi palvelijaksi (vrt. Welsh 1989, 219). Niinpä oman vuosisatamme filosofisista koulukunnista yksikään ei aseta peruskäsitteeseen ja päämääräkseen viisautta (Piepmeier 1989, 122-123).

Silti filosofian yhteys entiseen rakastettuunkaan ei ole täysin katkennut: kysymykset viisaasta ja hyvästä elämisestä ovat edelleenkin aktuelleja, filosofia vain epäilee, voiko se vastata niihin metodisesti moitteettomalla tavalla ja panee ne siksi ”hylylle”. Nyt kun länsimainen kulutuskeskeinen elämäntapa on syvässä kriisissä, olisi filosofian syytä arvioida uudelleen suhteensa viisauteen.

Huolimatta mahdollisista yhteisistä kysymyksistä filosofia ja viisaus ovat nykyisin erillisiä tietämisen muotoja. Filosofia tavoittelee ns. propositionaalista tietoa: yleispäteviä, anonyymejä väitelauseita. Viisaus sen sijaan on luonteeltaan ns. ei-propositionaalista tietämistä. Siinä kiteytyy maailmaa ja itseä koskeva kokemus, eletty elämä koko moninaisuudessaan. Silti kokeminen ja eläminen ei vielä sinänsä tee ihmisestä viisasta. Viisastuminen edellyttää kokemuksen tulkintaa ja arviointia. Näin muodostunut tieto ei helposti käännä yksilöstä riippumattomiksi väitelauseiksi, jotka voitaisiin välittää ihmiseltä toiselle. Yritykset jäävät auttamattoman ohuiksi ja katkelmallisiksi. Elämänviisauden kokoelmat ovatkin oppikirjoina

jokseenkin hyödyttömiä: se jolla ei ole asianmukaista elämänkokemusta ei voi niitä ymmärtää. Sen sijaan hyvä elämäkertä, joka antaa lukijan jakaa kirjoittajan tunteet ja kokemukset, voi viiastaa lukijaa.

Tietäminen viisauden muodossa on siis sidoksissa kantajaansa ja se esiintyy ennen muuta kykyinä, taitoina, näkemyksenä, arvostelukykynä (vrt. Piepmeier 1989, 131-132). Antiikin filosofien tapaan viisaus on yhä vielä syytä ajatella tahdon, taidon ja tiedon ykseytenä. Näkemys ”oikeasta mitasta” antaa taidon ja arvostelukyvyn, eikä kukaan viisas halua toimia vastoin oman kokemuksen kautta saavutettua näkemystä.

Viisaus ilmenee siis arvostelukykynä. Se merkitsee mahdollisuutta erottaa olennainen epäolennaisesta ilman eksplikoitua sääntöä. Se on kyky oivaltaa ”fronesiksen” mielessä, mikä on tärkeintä tässä ja nyt. Viisaus mainitussa muodossa on *Wolfgang Welschin* mukaan erityisen ajankohdainen postmodernissa yhteiskunnassa: elämisen ja tietämisen muotojen moninaisuudessa on tärkeää ymmärtää kunkin muodon pätevyuden rajat ja niiden keskinäinen yhteismitattomuus. Usein on tehtävä ratkaisuja tilanteissa, joista puuttuu absoluuttinen mittapuuh, mutta sen sijaan on useita vastakkaisia vaatimuksia, joista kullekin pitäisi tehdä oikeutta. Mikään mekaaninen ratkaisumenetelmä ei tule kysymykseen. Ratkaisun osuvuus on päätöksentekijän arvostelukyvyn eli viisauden varassa. (Welsch, 112-114)

Viisaus arvostelukykynä on läheistä sukua esteettiselle ”hyvälle maulle”. Viisautta, jota perinteisessä uskonnollisessa ajattelussa pidettiin Pyhän hengen lahjana, rukoiltiinkin sanoin: ”Anna meille oikea maku asioiden suhteen” (Bien 1989, 53). Henkilö jolla on ”hyvä maku” (tai ”oikea mitta”) kykenee erottamaan taiteellisesti korkeatasoiset tuotokset, vaikka käytettävissä ei olekaan kiistattomia kriteerejä.

Günther Bien yhtyy *Epikurokseen* sanoessaan viisautta mielenrauhaksi. Viisaus ei ole meluisa eikä tee muita levottomaksi. Hän ei herätä pelkoa, koska ei itse pelkää. Paitsi pelosta viisas on vapaa myös turhamaisuudesta, kateudesta ja ahneudesta. Hän hallitsee tunteensa, ne eivät häntä riepotele. Hänellä on myös kyky ottaa itsensä etäisyyttä, mikä antaa hänelle tietyn hengen hilpeyden. Viimeksi mainitut luonnehdinnat ovat peräisin stoalaisesta elämänfilosofiasta.

Viisaalta edellytetään myös kykyä antaa muille neuvoja elämän ongelmissa. Hänelle on ominaista vastaanottavuus ja hyväntahtoinen osanotto ih-

misten asioihin. Elämänkokemuksensa perusteella hän tietää — olematta kynninen — miten ihmiset voivat menetellä, mutta myös mihin ihmiset parhaimmillaan kykenevät. (Bien 1989, 52)

Bienin mukaan viisaassa yhdistyy aikuisen vaaka ja nuoren idealismi. Viisaus pitää kiinni siitä, minkä katsoo arvokkaaksi, mutta on samalla avoin uusille ajatuksille. (ibid., 50-53) Viisaan elämää leimaa rehellisyys: hän elää sen mukaan, mitä pitää oikeana (Piepmeier 1989, 123). Viisaus ja urheus, tietäminen ja tahtominen ajatellaan edelleen Platonin tapaan erottamattomiksi.

Uusimmatkin viisauden määrittely-yritykset nojaavat jo antiikin filosofiasa esiintuotuihin piirteisiin.

VI

Tuskin on tarpeen todistaa, että viisaus on tavoiteltava ominaisuus ja keskeinen kasvatuksen päämäärä, mikäli sen kehittymistä suinkin voidaan joillakin toimenpiteillä edistää. Mutta voiko siihen tietoisesti pyrkiä vai onko se luonteeltaan kuin onni tai rakkaus, jotka kohtaavat meitä ilman omaa ansiota (Piepmeier 1989, 124)? ”Happiness to be got must be forgot,” on tapana sanoa.

Opettajankouluttajana kasvattaisin mieluummin viisaita kuin ei-viisaita opettajia. Näkemys ja arvostelukyky ovat olennaisia opettajan työssä, jossa kaikkiin tilanteisiin ei voi olla valmiita ratkaisuja. Myös opettajan rehellisyydellä on pedagogista merkitystä.

Tuskin on mahdollista rakentaa koulutusohjelmaa joka väistämättä veisi ”viisauteen”, mutta epäilemättä joillakin koulutukseen sisältyvillä seikoilla on merkitystä viisauden kehittymisen kannalta. Lähtökohdaksi otan *Hansjürgen Staudingerin* ajatuksen, jonka mukaan viisaus on onnistuneen elämäntyön mahdollinen hedelmä. Tällä hän ei tarkoita, että ihminen jolla on aina ollut hyvä ”tuuri” tulisi myös viisaaksi. ”Onnistuneeseen elämäntyöhön” Staudinger sisällyttää runsaasti työtä ja vaivaa sekä myös yksittäisiä epäonnistumisia ja takaiskuja. Viisaus on hänelle ihminen, joka tuntee eläneensä, mutta ei koe itseään lyödyksi (1989, 144-145). Ymmärrän tämän niin, että ihminen joka on sitoutunut työhönsä ja tehnyt siinä parhaansa, ei koe elämäänsä hukkaanheitetyksi.

Tällainen sisäinen tyydytyksen tunne voi olla riippumaton ulkoisista saavutuksista. Tunne, että on käyttänyt kapasiteettinsa täysimittaisesti, on

yksilölle olennainen elementti onnistumisessa. Onnistuminen tuo mielenrauhan ja seesteisyyden. Syystä tai toisesta käyttämättä jäänyt kapasiteetti sen sijaan jättää jälkeensä syyllisyyden tunteen ja levottomuuden.

Edellä sanotun perusteella nimeän viisauden vihollisiksi puolivillaisuuden, välineellisuuden ja välinpitämättömyyden. Liian usein opinnot ovat vain väline tutkinnon saamiseksi. Emmekö ole osanneet näyttää tietojen ja taitojen kauneutta? Emmekö ole osanneet viedä opiskelijoita älyllisiin seikkailuihin, joista he enää eivät voisi luopua? Eikö tehtävämme olisi opastaa opiskelija elinikäisen etsinnän tien alkuun? Missä on oppimisen ilo, missä oppijan vastuu oppimisestaan? Miksi kuulemme niin usein kysymyksen ”Mitä hyötyä tästä on?” Onko meidän alistuttava ahtaan hyödyn näkökulman terroriin?

Viisastuakseen ihminen tarvitsee herätteitä, jotka sysäävät oman elämän ja omien kokemusten arviointiin. Opettajan ihmiselämän tuntemus ei saisi jäädä vain kehityspsykologisten teorioiden varaan. Ehkä opettajiksi opiskeleville pitäisi järjestää seminaareja ihmisenä olemisen kysymyksistä. Sellaiset teemat kuin ihmiselämän mieli, kuolema, kärsimys, onni ja oikeudenmukaisuus ovat esiintyneet tähän asti lähinnä teologian piirissä, mutta miksi niitä ei voisi pohtia myös ei-tunnustuksellisesti. Kasvatusfilosofiset seminaaritkin voivat herättää tärkeitä periaatteellisia kysymyksiä. Filosofian opintojaksot sinänsä eivät edistä eivätkä ehkäise viisastumista.

Viisastumisessa on kysymys kokemusten aktiivisesta työstämisestä. Eräs verraton tapa laajentaa kokemustaan on lukea korkeatasoista kaunokirjallisuutta. Se antaa myös vertailupohjan omien kokemusten arvioinnille ja osoittaa, että ongelmat jotka tuntuvat hyvin henkilökohtaisilta ovatkin yleisinhimillisiä.

Hienot opetusmenetelmät ja -välineet eivät saa johtaa meitä opettajan merkityksen unohtamiseen. Olemmeko me opettajakokelaiden opettajat matkalla viisauteen, onko meistä esimerkiksi opiskelijalle?

LÄHTEET

- Aristoteles. Nikomakhoksen etiikka (EN) (suom. Simo Knuuttiila). Juva 1981.
- Bien, G. Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Philosophie, Wissenschaft und Weisheit. Teoksessa Oelmüller, W. (Hrsg.) 1989. Philosophie und Weisheit. Paderborn.
- Grimm, J. & Grimm, W. 1984. Deutsches Wörterbuch (1873). München.
- Lessing, G.E. 1983. Nathan der Weise. Stuttgart.
- Piepmeyer, R. "E filosofos e toitos ti" — Ein Freund der Weisheit oder so etwas Ähnliches -. Teoksessa Oelmüller, W. (Hrsg.) 1989.
- Platon. Pidot. Teokset III. Keuruu 1979.
- Platon. Theaitetos. Teokset III. Keuruu 1979.
- Platon. Valtio. Teokset IV. Keuruu 1981.
- Staudinger, H. Auf der Suche nach der Weisheit. Teoksessa Oelmüller, W. (Hrsg.) 1989.
- Suomen kansan sananparsikirja (toim. R.E. Nirvi ja Lauri Hakulinen). Porvoo 1953.
- Varto, J. Kauneuden taito. Teoksessa Lammenranta, M. ja Rantala, V. (toim.) 1990. Kauneus. Filosofisen estetiikan ongelmia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. IV.
- Welsch, W. Weisheit in einer Welt der Pluralität. Teoksessa Oelmüller, W. (Hrsg.) 1989.
- Welsch, W. Weisheit in einer Welt des Widerstreits. Teoksessa Holzhey, H. & Leyvraz, J-P. (Hrsg.) 1988. Philosophie und Weisheit/ La philosophie et la sagesse. Bern.

ZBIGNIEW PIETRASINSKI

Henkisen kehityksen kaksi mallia

Voidaan puhua kahdesta henkisen kehityksen mallista. Niistä vallitseva pitää intellektuaalisen kasvatuksen päätavoitteena laajaa tieteellisen tiedon varastoa sekä asiantuntemuksen käyttöä ongelmaratkaisuissa. Asiantuntijamalli on edistänyt tehokkaasti tieteen ja tekniikan kehitystä renessanssin aikakaudelta alkaen. Meidän aikanamme on kuitenkin menetetty illuusio sen kaikkivoipaisuuteen. Elämän kulun säätelämän käyttäytymisen on kohdattava alati muuttuvia ilmiöitä. Se merkitsee ainutkertaisuuden hallintaa, viisautta. Sen keskeisen tärkeä alue on luvattu selviytymiskyky.



Ihminen on aina voinut hekumoida tulevaisuuden uhkakuvilla. Tuskin koskaan aikaisemmin siihen on ollut yhtä painavia perusteita kuin meidän aikanamme. Uhkakuvat voivat tehdä vaikeaksi arvostaa sivilisaatiomme parhaita puolia ja hyödyntää niitä ihmisen parhaaksi. Pidän länsimaisen sivilisaation parhaimpina tuotteina toisaalta lisääntyneitä koulutusmahdollisuuksia ja niiden mukanaan tuomaa ihmisen itsetuntemuksen kasvua ja toisaalta sitä, että yhä useammat ihmiset voivat hallita omaa elämäänsä kasvavassa määrin.

Koulutusmahdollisuuksien jatkuva paraneminen sekä itsetuntemuksen ja elämänhallinnan lisääntyminen suosivat aktiivista ja tiedostavaa ihmistä. Ne tukevat yksilön omiin tarpeisiin perustuvaa itsensä kehittämistä. Tehtävänä itsensä kehittäminen on paljon vaativampi kuin aineellisen kulttuurin tuotteiden luominen. Nykyajan ihminen ei useissa tapauksissa kuitenkaan ole valmis

näkemään itsensä kehittämisen aina edellyttämää vaivaa. Pääsyynä siihen eivät ole oikean tiedon ja itselle sopivien toimintatapojen puute, vaan tietty, arvossa pidetty kasvatuksen malli.

Tämä malli tarjoaa sisällön modernille itsensä kehittämiseksi. Sen mukaan intellektuaalisen kasvatuksen päätavoitteena on

- 1) laaja tieteellisen tiedon varastoja
- 2) asiantuntemus käyttää tätä tietoa ongelmaratkaisuissa.

Tämä *asiantuntemusta* modernissa mielessä *korostava malli* on voittanut kilpailussa antiikin henkisen kasvun mallin, joka tähdensi viisauden ensisijaisuutta. Antiikin *'viisashan'* perusti toimintansa toisaalta arkipäivän kokemukselle ja toisaalta uskonnollisten ja filosofisten oppien kirjoituksille, ja hänen tavoitteenaan elämässä oli viisaus ja onni. Sen sijaan modernin tieteellisen koulutuksen saanut asiantuntija hylkää antiikin viisaan lähestymistavat ja päämäärät voidakseen keskittyä täsmällisiin tosiasioihin ja menettelytapoihin. Mikäli ajallemme tyypillinen asiantuntija ei saa otetta elämän tarkoitusta ja arvovalintoja koskeviin kysymyksiin, hän jättää ne huomiotta. Hän ei edes ajattele, että menettelynä se on vaarallista, jopa typerää.

Asiantuntijamalli on edistänyt tehokkaasti tieteen ja tekniikan kehitystä renessanssin aikakaudelta alkaen. Meidän aikanamme on kuitenkin menetetty illuusio sen riittävyteen. Ihmiskunnan tieteellinen tietämys toki kasvaa kasvamisestaan, mutta koskaan se ei tule täydelliseksi; lisäksi sen käyttöala ja soveltamismahdollisuudet ovat aina rajoitetut. Väistämätön ja sinänsä hyödyllinen erikoistuminen tuottaa runsaasti kapea-alaisia eksperttejä. Lisäksi erikoistuminen synnyttää ongelman mm. siitä, miten tehdä tarkoituksenmukaisia valintoja ei-sitovien asiantuntijamielipiteiden tai uusien ja vanhojen arvojen välillä.

Vaihtoehtoisia vai toisiaan täydentäviä malleja?

Jotta kysymykseen voitaisiin vastata, on syytä aloittaa muutamalla määrittelyllä. Ihminen on biologinen olento. Hänen elämän kulkunsa syntymästä kuolemaan on moninaisten toimintojen ketju, jolla on omat sisäiset ehtonsa ja ulkoiset kehityksensä. Läheisempään tai kaukaisempaan tulevaisuuteen tähtäävät toiminnot ja niihin perustuvat monimutkaiset menettelytaparakenteet muodostavat elämänsäkulun peruselementit. Monet ihmisen toiminnoista, kuten arkirutiinit, ovat jatkuvasti toistuvia, kun taas jotkut toiminnot ovat harvinaisia ja ainutkertaisia, mutta samalla äärimmäisen tärkeitä.

Inhimillistä toimintaa voidaan tarkastella ja säännellä kahdella tavalla: a) Kyse voi olla irrallisesta, herkellisestä ja itsenäisestä tilannekokonaisuudesta. b) Monissa tapauksissa toiminta on kuitenkin perusteltua nähdä erottamattomana osana elämän kulkua; siksi siihen vaikuttavat aikaisemmat tapahtumat, ja se puolestaan heijastelee seurauksia tuleviin tapahtumiin. Edellisessä tapauksessa voidaan puhua tilannekohtaisesta ja jälkimmäisessä elämän kulun määräämästä käyttäytymisen sääntelystä.

Opiskelija tai työntekijä, joka keskittyy "tässä ja nyt" suorittamaansa tehtävään, toimii tilannekohtaisen sääntelyn tasolla. Rutiininomaisia menettelytapoja käyttävä tiedemies tai taiteilija operoi samalla tasolla. Jopa useimmat luovuuden psykologian alueet ovat sijoitettavissa tälle tilannekohtaisuuden operatiiviselle alueelle. Kun tiedemies sen sijaan suunnittelee omaa uraansa ja etsii uutta virkaa tai arvostettua opettajaa, elämän kulun taso säätelee hänen käyttäytymistään. Tämän tason päätökset tehdään epävarmuuden tilassa, ja niissä tuskin voidaan nojautua tieteellisiin tosiasioihin. Uravalinta ja elämästrategia sekä niissä tehtävät muutokset ovatkin hyviä esimerkkejä elämän kulun säätelemästä käyttäytymisestä.

Miksi sitten elämän kulun sääntelemää käyttäytymistä on vaikeampi muuttaa kuin tilannekohtaista, operatiivista käyttäytymistä? Pääasiallisen selitys on siinä, että tilannekohtainen sääntely vaikuttaa valtaosaltaan toistuviin tehtäviin, mutta elämän kulun sääntelemän käyttäytymisen on kohdattava alati muuttuvia ilmiöitä. Elämän kulun sääntely merkitsee itse asiassa ainutkertai-

suuden hallintaa. Sitä taas ei voida saavuttaa elämäntaidon "pikaoppailla". Se vaatii viisautta.

Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että vanha viisautta painottava malli sopii käyttäytymisen sääntelyyn elämän kulun tasolla. Asiantuntija-malli puolestaan on käyttökelpoinen tilannekohtaisen, operatiivisen toiminnan sääntelyn tasolla. Näin ollen nämä kaksi mallia eivät ole toistensa vaihtoehtoja, vaan ne täydentävät toisiaan. Kumpikin on erikoistunut omalle alueelleen ja omaan tehtävänsä.

Viime vuosisadalla uskottiin verraten laajasti, että tekniikan kehitys voisi ratkaista ihmisen ongelmat. Nykyisin tällainen kehitysoptimismi on jäänyt pois käytöstä. Oivalletaan, ettei asiantuntija suinkaan voi tehdä tarpeettomaksi "viisasta" ja että erikoistuminen väistämättä tuo tullessaan sivutuotteena kapea-alaisia fakki-idiotteja. Tarvitaan näiden kahden mallin synteesi. Sen luomiseen saadaan aineksia mm. systeemitoriasta ja elämäntarkkailopsykologiasta.

Uusi viisauksäsitys

Aivan viime aikoihin asti psykologia on kieltäytynyt käyttämästä viisauksäsitettä. Sijalle se on tarjonnut kovin suositun älykkyyden-käsitettä. Psykologian viimeaikainen kehitys on kuitenkin osoittanut, ettei aikuisen henkistä kehitystä voida kuvata pelkästään älykkyydesteillä. Monien aikuisten suositusnopeus ja -tarkkuus laskevat itse älykkyydestin aikana, mutta sen sijaan he saattavat menestyä hyvin yhteyksientajua ja päättelykykyä vaativissa tehtävissä (Basseches 1984, Kramer, Woodruff 1986). Vanha viisauksäsite osoittautuikin äkkiä käyttökelpoiseksi, ja 1980-luvulla se sai olemassaolon oikeutuksen jopa tieteellisessä psykologiassa.

Dittman-Kobli ja *Bates* (1986) määrittivät viisauksäsitteen yksilön kyvyksi pystyä arvioimaan elämän tärkeitä, mutta epävarmoja tekijöitä.

- Viisaan arvioinnin reunaehtoina pidetään
- täsmällistä tietoa olennaisista faktoista ja menettelytavoista,
 - ongelmien kohtaamista relativistista lähestymistapaa käyttäen, — moninaisten asiayhteyksien huomioon ottamista ja
 - kykyä käsitellä epävarmuutta.

Viisauus-käsitteen tutkimisen vaikeutena on sen laaja-alaisuus; puhutaanhan aivan yleisesti mm. arkipäivän, poliittisesta tai johtamistaidollisesta viisaudesta. Tässä yhteydessä haluan kuitenkin keskittyä tiettyyn viisauden alueeseen, jota kutsun luovaksi selviytymiskyvyksi (Pietrasinski 1988).

Tarkoitan luovalla selviytymiskyvyllä yksilön kykyä ohjata omaa elämäänsä ja kehitystensä systemaattisesti. Pidän sitä potentiaalisesti kasvavana kykynä. Sen alueella tapahtuva edistyminen ilmenee siten, että ihminen pystyy ottamaan huomioon yhä enemmän tietoa ja laajentamaan aikadimensiotaan ratkaistessaan olemassaolon ja kehityksensä ongelmia. Luovan selviytymiskyvyn puute puolestaan käy ilmi siten, että olennaiset eksis-

tentiaaliset ongelmat otetaan huomioon vain pakon edessä, kun niitä ei enää ole mahdollista väistää. Tällaisessa tapauksessa tilannekohtainen järjestelmä hallitsee käyttäytymistä elämän kulun määräämän järjestelmän kustannuksella.

Luovan selviytymiskyvyn tärkein ehto on pitkän aikadimension huomioon ottavan ajattelukyvyyn kehittyminen. Se luo edellytykset varautua olennaisiin elämän ongelmiin ja näiden ongelmien käsittelyyn laajoissa elämän kokonaisuuteen liittyvissä yhteyksissä. (Kuvio).

Luova selviytymiskyky on mitä henkilökohtaisiin taito. Kukin yksilö kehittää oman selviytymisensä strategian elämänpolkunsa, ainutkertaisen kokemustensa, pyrkimystensä ja kykyrakenteensa mukaisesti.

Kuvio: Ongelmien ennakoiminen ja hallintamalli luovan selviytymiskyvyn kehittymisen merkkeinä

	Olemassaolon ongelmien ratkaisumalli	
Tapa suhtautua olemassaolon ongelmiin	Yksittäinen (erillään muista ongelmista)	Erottamaton (elämänsäkulun muiden ongelmien yhteydessä)
Reaktiivinen (ongelma käsitellään vain pakon edessä)	Luovan selviytymiskyvyn puute	Kohtalainen luova selviytymiskyky (matala herkkyys luovuuden kannalta tärkeissä ongelmissa)
Ennakoiva	Kohtalainen luova selviytymiskyky (systemaattisen ajattelun ja välttämättömän taustatiedon puute	Korkea luova selviytymiskyky

Muuan syy siihen, että viisauteen suhtaudutaan piittaamattomasti, on käytännöllinen: sitä ei voi opettaa tai oppia niin kuin vierasta kieltä tai matematiikkaa. Ihmiset kulkevat kohti viisautta tekemällä hyviä tai huonoja valintoja, kärsimällä ajatteluun uppoutumisen ahdistusta sekä kokoaamalla tärkeää tietoa elämästä ja ihmisestä sokraattisilta opettajahahmoilta ja kirjoista.

Omaelämäkerrallisista teoksista löydämme oivalluksia tiestä kohti viisautta. Kirjassaan "From Dream to Discovery" Hans Seley seurasi aikaisemmin mm. Senecan ja Marcus Aureliuksen kirjoituksissa esitettyjä käsityksiä, joiden mukaan me voimme lyhentää viisauteen kuljettavaa matkamme. Se tapahtuu kehittämällä aitoa kiinnos-

tusta sellaiseen erityistietoon, joka auttaa meitä reflektoimaan kokemuksiamme ja oppimaan niistä. Kutsun näin hankittua ainesta viisautta tukevaksi tiedoksi.

Yksiulotteisesta kaksiulotteiseen asiantuntemukseen

Edellä on kuvattu kahta yksiulotteista henkisen kehityksen mallia, viisautta painottavaa ja tieteellistä lähestymistapaa korostavaa. Ottaen huomioon molempien mallien puutteet ja toisiaan täydentävät ominaisuudet sekä tarpeen antiikin viisauuskäsitteen käyttöön elvyttämiseen voimme etsiä synteesiä. Voimme konstruoida ja tutkia *kaksi-*

napaista asiantuntemuksen mallia. Henkilö, joka hyväksyy tämän mallin, ei tavoittele asiantunte-
musta vain ammattialallaan, vaan myös oman
elämänsä kulussa ja sen kehityksen ohjannassa.
Tämä merkitsee sitä, että hän ei tavoittele luovaa
elämän hallintakykyä vain satunnaisesti, vaan pe-
rustavana tavoitteena sinänsä.

Tämän mallin täysimääräiseksi toteuttamiseksi
on hyväksyttävä se lähtökohta, että sekä yksilön
toiminnan ulkoiset tulokset että hänen elämän-
kulkunsa ja täyteen mittaan kehittynyt persoon-
nansa ovat tärkeitä. *Erich Frommin* mukaan täy-
den mittansa saavuttanut persoonallisuus on tär-
kein näistä tuotoksista.

Viisaus ja luova selviytymiskyky yhtenä viisauden
muotona perustuvat ihmisen ajatteluun ja tie-
toon tärkeistä tosiasioista, niiden välisistä suhteis-
ta ja menetelmistä. Tällaisella tiedolla on kolme
lähdeä:

1. Oma ja muiden ihmisten elämäkokemus, jo-
ka ilmaistaan suullisesti tai kirjallisessa muo-
dossa;
2. Ideologiat, joita voivat olla uskonnot moraali-
sine opetuksineen ja erilaiset elämäntilafilosofiat;
sekä
3. Käyttätymistieteet, kuten historia, psykologia
ja sosiologia.

Tosiasiaa vain pieni osa tieteellisistä tuloksista
on relevanttia aineista viisautta tukevalle tiedolle.
Tätä relevanttiakaan aineista ei ole helppo löytää
ja käyttää. Olisikin välttämätöntä tehdä kiinnos-
tuneille helpommaksi saada käyttöönsä tätä tie-
toa. Luovaa selviytymiskykyä ja viisautta ei opita
formaalisessa koulussa, vaan elämän koulussa.
Sen kehittymistä voidaan kuitenkin auttaa nykyi-
sin paljon tehokkaammin kuin koskaan aikaisem-
min. Luova selviytymiskyky on ymmärrettävä
nähdä uutena kehittymistehtävänä, joka on ai-
kamme haaste niin nuorille kuin aikuisillekin.

Luova selviytymiskyky välivaiheen kehitystehtävänä

Psykologisten kehittymistehtävien käsite ulot-
tuu ohi lapsuuden ihmisen koko elämänsäkaareen.
Sitä ovat kehittäneet ennen muuta E. *Erikson*

(1986) ja R. *Havinghurst* (1970). Jälkimmäinen
antaa sille seuraavan sisällön: Kehittymistehtävä
nousee yksilön elämään tiettyä ajanjaksona. Sen
menestyksellinen suorittaminen johtaa onnelli-
suuteen ja menestykseen myöhemmissä tehtävis-
sä. Epäonnistuminen puolestaan johtaa onnetto-
muuteen henkilökohtaisessa elämässä, ei-hyväk-
sytyksi tulemiseen yhteisössä sekä vaikeuksiin uu-
sien haasteiden kohtaamisessa.

Erikson erottaa jokaisessa elämänsävaiheessa per-
soonallisuuden kehityksessä yhden perustehtä-
vän. Yksilö voi suoriutua siitä hyvin tai huonosti,
ja tällä suoriutumistavalla on johdonmukaiset
seuraukset tulevaisuudelle. *Havinghurst* puoles-
taan osoittaa jopa 6-10 tehtävää kullekin ikäkau-
delle. Keski-ikä tehtäviin hän lukee mukaan seu-
raavat:

- 1) aikuisen kansalais- ja sosiaalisen vastuun saa-
vuttaminen;
- 2) elämän taloudellisen perustan luominen ja yllä-
pitäminen;
- 3) teini-ikäisten lasten auttaminen tulemaan vas-
tuullisiksi ja onnellisiksi aikuisiksi;
- 4) aikuisen vapaa-ajan toimintojen kehittämi-
nen;
- 5) toimeen tuleminen oman puolison kanssa;
- 6) keski-ikä fysiologisten muutosten hyväksymi-
nen ja niihin sopeutuminen; ja
- 7) ikääntyviin vanhempiin sopeutuminen.

Tällaisia tehtäviä on perinteisesti pidetty puh-
taasti käytännöllisinä elämäntehtävinä. On ole-
tettu, että henkinen kypsyminen auttaa suoriutu-
maan niistä usein jo varhain itsenäisen elämän al-
kutaipaleelta lähtien. Elämänsäkaaren kehityspsy-
kologia haluaa murtaa tämän perinteisen käsityk-
sen ja nähdä sen sijaan läheisen yhteyden näistä
tehtävistä suoriutumisen ja ihmisen jatkuvan ke-
hittymiskyvyn välillä.

Kehittymistehtävät ovat tulosta kehomme or-
ganismissa tapahtuvista muutoksista sekä tietyn
yhteiskunnan vaatimuksista. Yksilö voi kuitenkin
asettaa ne omien pyrkimystensä ja suunnitel-
miensa kehityksen. Viittaus kehitystehtävien kä-
sitteeseen antaa meille mahdollisuuden ylittää
kehityksen biologisen ja sosiaalisen ehdollistumi-
sen maaginen ympyrä sekä tunnistaa se, että jos-
sakin vaiheessa yksilö alkaa itse osallistua aktiivi-
sesti omaan kehitykseensä. Hän valitsee asennoi-
tumisensa määrättyihin, meille kaikille yhteisiin
tehtäviin ja päättää, että tietyt tehtävät kuuluvat
hänelle itselleen.

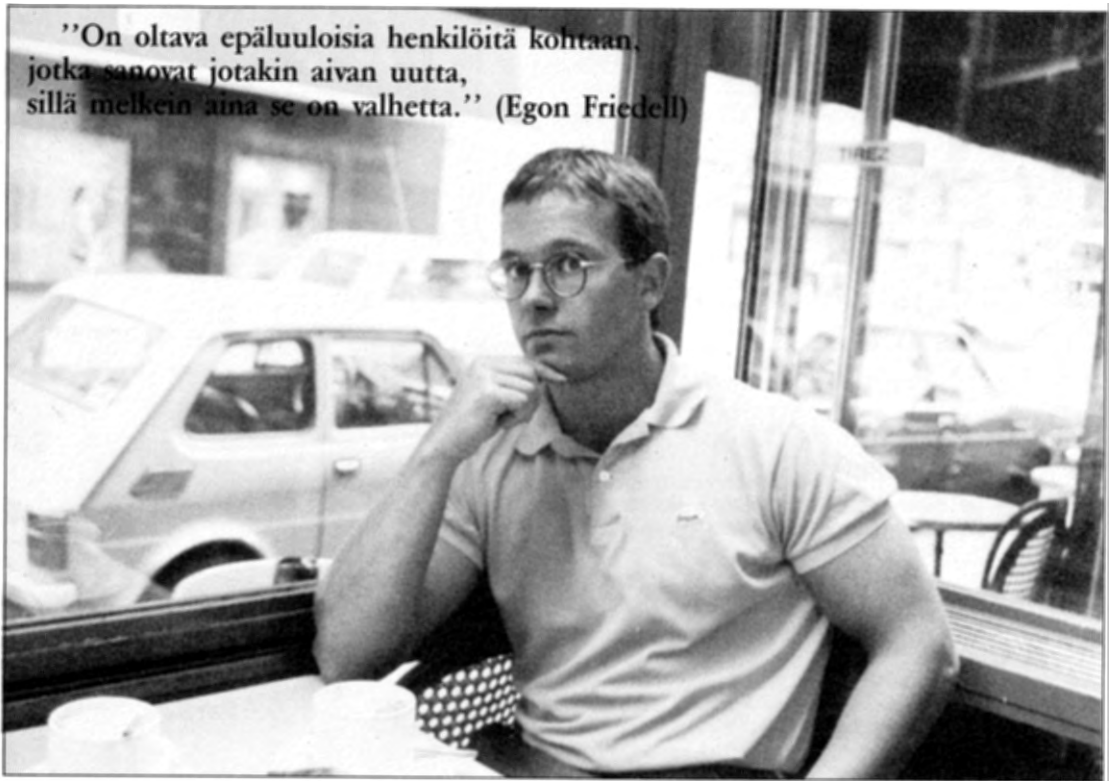
Tietoista ja tarkoituksellista pyrkimystä luovaan selviytymiskykyyn tarkasteltaessa on huomattava, ettei se kuulu vain johonkin yksittäiseen elämänvaiheeseen. Se liittyy muiden tehtävien toteuttamiseen. Niin ollen pyrkimys luovaan selviytymiseen on välivaiheen kehitystehtävä. Juuri siksi sen tutkimus kiinnostaa ja on tähdellistä.

Käännös:

EEVA SIRALA ja TIMO TOIVIAINEN

LÄHTEET

- Baltes, P.B. & Reese, H.W. The life-span perspective in developmental psychology. Kirjassa M.H. Bornstein & M.E. Lamb (eds.), *Developmental Psychology: an Advanced Textbook*. Hildale N.J. 1984.
- Basseches, M., *Dialectical Thinking and Adult Development*. Ablex: Noorwood 1984.
- Dittmann-Kohli, F. & Baltes, P., Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: wisdom as a prototypical case of intellectual growth. Kirjassa C. Alexander & E. Langer (eds.), *Beyond Formal Operations: Alternative Endpoints to Human Development*. New York 1986.
- Erikson, E., Life circle. Kirjassa *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York 1986.
- Fromm, E. *Man For Himself*. London 1978.
- Havighurst, R., *Development Tasks and Education*. New York 1970.
- Kramer, A. & Woodruff, D.S., Relativistic and dialectical thought in three adult age-groups, "Human Development", vol. 29, s. 280-290.
- Levinson, D.A., *The Seasons of a Man's Life*. New York 1978.
- Pietrasinski, Z., Toward a theory of autonomizing promotion of adult development, "Polish Psychological Bulletin", vol. 19, 1, s. 31-41.
- Sley, H., *From Dream to Discovery*. New York 1964.
- Stein, M.I., *Stimulating Creativity*. New York 1974, vols. I-II.



JUHA SUORANTA

Aikuiskasvatuksen ihmiskuvan poetiikkaa

Todellisuudelle vieras ihmiskuva?

Erään kommentaarin mukaan aikuiskasvatuksen ihmiskuvasta kirjoitetun muistion (Vaherva 1981) "keskeinen piirre" on "epähumanistisuus" ja sen "aikaan ja paikkaan sitomaton, abstrakti tarkastelutapa". Toinen huomauttaa ihmiskuvatarkastelua "abstraktista yksilökeskeisestä otteesta". "Silmiinpistävä piirre" on myös ihmiskuvan "ristiriidattomuus ja staattisuus". Muistion ihmiskuva on kaiken kaikkiaan "todellisuudelle vieras". Yhtä paljon kuin muistio on vieras todellisuudelle, on se vieras myös tuonpuoleiselle, sillä se "ei käsittele ... aikuisen uskonnollista kehitystä". Sitaatit ovat esimerkiksi sanakäänteistä, joita Tapio Vahervan muistio "Aikuiskoulutuksen ihmiskuva" herätti. Alunperin aikuiskoulutuksen johtoryhmä halusi muistion lähtökohdaksi alan kehittämistyölle. Aikuiskasvatus-

lehti viritti muistion pohjalta keskustelun aikuiskasvatuksen ihmiskuvasta. Tässä artikkelissa palaan lehdessä käytyyn keskusteluun. En kuitenkaan osallistu keskusteluun sen sisällöllisellä tasolla ottaen kantaa millaisia erilaisia ihmiskuvia/käsityksiä aikuiskasvatuksessa on tai pitäisi olla, vaan luen sitä diskursiivisesta näkökulmasta: miten aikuiskasvatuksen ihmiskuvista/käsityksistä keskustellaan? Vahervan muistion herättämän keskustelun jälkeen aikuiskasvatuksen ihmiskuvasta ei ole paljon puhuttu. Vuosikymmenen hiljaisuuden jälkeen ihmiskuvakeskustelu on yhä ajankohtainen. Kenties paluu keskusteluun uudesta näkökulmasta auttaa näkemään, mitä käyty keskustelu on merkinnyt aikuiskasvatuksen kehittämiseksi — vai onko se merkinnyt mitään? Olisiko kenties niin, että ajoittainen puhe aikuiskasvatuksen arvofilosofiasta onkin rakentamassa harhaista todellisuutta, jossa ihmiskuvien/käsitysten uskotaan vai-

kuttavan käytännön kehittämistyöhön vaikka näin ei todellisuudessa tapahdu? Tai vielä jyrkemmin: sanan ei edes uskota muuttuvan lihaksi, kyse on vain puheesta. Aiheen pohdinta korostuu nykyisessä tilanteessa — onhan suomalainen aikuiskasvatustoiminta keskustelun ajoista suuresti laajentunut. Aikuiskasvatus-lehti oli pyytänyt kolmea henkilöä arvioimaan ihmiskuvamuistiota. Arvioivat puheenvuorot julkaistiin vuoden 1982 ensimmäisessä numerossa. Aiemmin aihetta käsitteli lehden nimimerkki Andragogi ja myöhemmin keskusteluun vastasi yksi kirjoittaja. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran vuoden 1982 vuosikokouksen jälkeen teemasta pidettiin myös keskustelutilaisuus.

Tarkastelen artikkelissani Vahervan muistiosta virinnyttä/viritettyä puhetta ihmiskuvasta/käsityksestä, en muistiota sinänsä, vaikka siihenkin tulen viittaamaan. Puheen moninaisuus ja erilaiset vaikutuskeinot juontavat siitä, että puhujat edustavat sangen erilaisia päämääriä, organisaatioita ja niin iällisiä kuin tieteellisiäkin aikakausia (ts. paradigmoja). Keskeisiä eivät ole keskustelijat vaan heidän puhetaansa.

Diskursiivinen käänne

Diskursiivinen näkökulma erilaisiin teksteihin ja käytäntöihin on alkanut viime vuosina saada sijaa sekä ihmis- että luonnontieteiden itseymmärryksessä. Ihmistieteissä suuntausta kutsutaan esimerkiksi retoriseksi lähestymistavaksi, sosiologian poetiikaksi tai diskurssianalyysiksi (DA, Suomessa lähestymistavasta on käytetty mm. nimitystä kielen käytön tutkimus.) Ei vain arkipuhetta ja -toimintaa, vaan myös tiedettä on ryhdytty tarkastelemaan retorisenä aktiviteettina (ks. esimerkiksi Gilbert & Mulkay 1982). Vaikka em. suuntauksukset ovat monivaihteisia, kaikkien taustalla on sosiaalisen konstruktivismiin (Berger & Luckmann 1984) ajatus. Sen mukaan kielen käytöllä rakennetaan tietoisesti tai tullaan huomaamatta rakentaneeksi sosiaalista todellisuutta. Puhe ja kirjoitus eivät ole tosiasiakuvauksia ilman tietoisia tai huomaamattomia arvostuksia. Tekstit ovat ”puhetekojia” (Austin 1990), joilla pyritään vaikuttamaan ja vakuuttamaan. Tällöin on tärkeät kiinnittää huomiota pikemmin tekstien muotoihin — niihin puhetapoihin ja retorisiin strategioihin, joilla asioita esitetään — kuin tekstien sisältöön (Suoranta 1991).

Jako muotoon ja sisältöön on tosin ongelmallinen, sillä voidaanhan ajatella ensisijaisesti muodon tuottavan tekstiin merkityksi ja muotojen

tarkastelun opettavan erilaisten tekstien lukutaitoa sekä syventävän niiden sisällön ymmärtämistä.

DA ei ole vakiintunut tutkimusmenetelmä, vaan lähestymistapa, joka sallii erilaisten menetelmien käytön tiettyyn tekstimassaan (Billig 1991, 22). Aineistojen diskursiiviseen lukutapaan ei ole tarjolla valmista kaavaa — vihjeitä keskustelun analyysiin löytyy esimerkiksi Potterilta & Wetherelliltä (1987). Varsinaista empiirisen aineiston keräystä ei DA:ta varten välttämättä tarvita, sillä soveltuva materiaalia on muutoinkin ulottuvilla. Tosin esimerkiksi eläytymismenetelmä (ks. Eskola & Suoranta 1991; Eskola 1991) tuottaa DA:iin soveltuva tekstiaineistoa varsin vaivattomasti.

Diskursiivinen lähestymistapa soveltuu hyvin jonkin selvärajaisen tekstiaineiston eli korpuksen tutkimukseen. Oma 15 sivun aineistoni on peräisin aikuiskasvatuslehden 1. ja 2. vuosikerrasta. Analysoitavat tekstit voivat olla sekä puhuttua että kirjoitettua materiaalia, yhtä hyvin keskusteluja, uutisia ja romaaneja kuin tieteellisiä tekstejäkin. Retorinen, poeettinen tai diskurssianalyttinen tutkimus voivat viitata (1) lauserakenteiden lingvistiseen tutkimukseen, (2) tekstien sisällönerrittelyyn, jossa tulkinnat perustuvat esimerkiksi tiettyjen sanojen esiintymistiheyteen, (3) foucaultlaiseen valtakurssien analyysiin tai (4) lähestymistapaan, jossa ei kysytä tekstin merkityksiä, vaan sitä miten merkityksiä tuotetaan teksteissä. Käsillä olevaa keskustelua analysoin jälkimmäisestä (4) näkökulmasta pitäen mielessä DA:n perusidean eritellä kielen käytön moninaisuutta ja niitä tapoja, joilla kieltä käytettäessä rakennetaan tai tullaan rakentaneeksi sosiaalista todellisuutta. Pelkistetyimmillään DA on tekstimateriaalien yhä uudelleen lukemista ja tulkintaa. Luin keskustelua mielessäni (ennakko-oletusteni lisäksi) seuraavanlaisia kysymyksiä:

- Mitä keskustelun peruskäsitteillä tarkoitetaan tai halutaan tarkoittaa?
- Millaisia kielikuvia keskustelusta löytyy?
- Ketkä tai mitkä ovat keskustelun auktoriteetteja?
- Lisäksi, olisiko keskustelusta löydettävissä juuri aikuiskasvatuksen kielelle (liturgialle) tyyppillisiä sanakäänteitä, jotka voisivat nimetä toisistaan erottuviksi puhetavoiksi?

Artikkelini jatkoluovut rakentuvat pääosin näistä kysymyksistä.

Ihmiskuva, -käsitys vai -katsomus?

Keskeinen kysymys on tutkia, miten peruskäsitteet määritellään. Keskustelussa käsite-erotteluja ei juurikaan tehdä: ihmiskuvalla, -käsityksellä ja -katsomuksella tarkoitetaan enemmän tai vähemmän samaa. Siitäkin huolimatta, että kritiikin kohteessa, aikuiskoulutuksen ihmiskuvamuistiossa, ihmiskäsitys ja ihmiskuva määritellään todeten käytön olleen ”horjuvaa nimenomaan käsitteiden merkityssisällön osalta”:

”Ihmiskäsitys tarkoittaa uskomuksiin ja arvotuksiin perustuvaa, useimmiten oletusten tasolla olevaa käsitystä siitä, mikä ihminen on, mikä ihmisessä on olennaista ja mitkä ovat ihmisen mahdollisuudet. Ihmiskäsitys on metatasoinen konseptio sisältäen sellaisia aineksia, joihin empiirisen tutkimuksen avulla on hankala tai täysin mahdollon päästä käsiksi. Ihmiskäsitys on eräänlainen esioletus, joka muodostaa perustan empiirisille tieteille näiden pyrkiessä mahdollisimman todelliseen ja todenmukaiseen kuvaan siitä, mitä ihminen on.” (Vaherva 1981)

Peruskäsitteiden määrittelyt tekevät ymmärrettäväksi keskustelun käsitteyksimielisyyden. Kuka haluaisi puhua ihmiskäsityksestä, joka esitetään vähintään hankalana tai täysin hämäränä käsitteenä. Ihmiskäsitys perustuu ”uskomuksiin ja arvotuksiin” ja on ”metatasoinen konseptio”, kun taas

”Ihmiskuva tarkoittaa kokemusperäiselle tutkimukselle, ihmistieteiden tuottamalle tiedolle rakentuvaa kuvaa ihmisestä mahdollisuusineen. Ihmiskuva voi olla sekä deskriptiivinen eli kuvaileva tai normatiivinen eli ihanteellinen. Deskriptiivinen ihmiskuva ilmaisee näkemyksen (toivotavasti tutkimustietoon pohjautuen) ihmisen kyvyistä, elämäntilanteista, kehittymisen ja kasvatuksen mahdollisuuksista. Normatiivinen ihmiskuva puolestaan ilmaisee ihmisihanteen, ts. kasvatuksen päämääräksi asetettavan ihanteellisen ihmiskuvan.” (Vaherva 1981)

Ensilukemisella tekstikatkelmat vaikuttavat kuvailevilta. Tämä on tosin näennäistä, sillä katkelmista piilee eräänlainen painotettu vertailu. Riveiltä voi lukea, kuinka niissä kuin salavihkaa tuodaan ilmi mm. se, että ihmiskäsitys on ”oletusten tasolla” ja ihmiskuva rakentuu ”kokemusperäiselle tutkimukselle”. Ihmiskuva perustuu ”ihmistieteiden tuottamalle tiedolle”, kun taas ihmiskäsitys on ”eräänlainen esioletus”. Ihmiskuvan käsitettä, joka perustuu ”toivotavasti tutkimustietoon” on huomattavasti turvallisempi käyttää kuin hämärää ihmiskäsitystä:

voihan ihmiskuva olla sekä ”deskriptiivinen eli kuvaileva tai normatiivinen eli ihanteellinen”.

Keskustelusta löytyy yksi ehdotus käsitteiden uusiajalle. Sen mukaan ihmiskuva ja -käsitys olisivat samaa tarkoittavia ja erottavana käsitteenä toimisi ”ihmiskatsomus, joka vastaa kysymykseen, minkälainen ihmisen pitää olla.” Ihmiskatsomuksen maanläheinen tulkinta tekee ehdotuksen mielenkiintoiseksi :

”Mutkattominta on kuitenkin sanoa, että aikuiskasvatuksen suunnittelun pitää lähteä niiden ihmiskatsomusten tunnistamisesta, jotka aikuiskasvatuksessamme ovat olemassa (kristillinen, marxilainen, humanistinen, työväenluokan ja maanviljelijäväestön).”

Uinuvat metaforat

Uinuvilla metaforilla tarkoitetaan sellaisia kielikuvia jotka ikäänkuin hiipivät kielen käyttöön siten, että niiden kuvaluonnetta on enää vaikeata tunnistaa (Summa 1989, 166). Kielikuvat eivät kuulu ainoastaan kaunokirjallisuuteen vaan ovat osa myös tieteellistyypisiä tekstejä (ks. esim. Atkinson 1990, 50-53). Kriittisyyteen pyrkivissä kommenttipuheenvuoroissa metaforat ovat sekä näkyvämpiä että näkymättömmämpiä. Poliittis-hallinnollisesta ja luonnon-tieteellisestä kielestä metaforiksi ihmiskuvakeskusteluun ovat tarttuneet mm. voimasuhteet, pitkäjänteiset toimintalinjat, prosessi, dynamiikka ja tehokkuus:

”Opetuksen on osoitettava opiskelijoille mahdollisimman tehokas tapa hankkia ne tiedot ja taidot... ”

Keskustelun näkyvämmissä metaforissa esimerkiksi ”seisotaan humanistis-demokraattisen kulttuuripluralismin pohjalla” ja ”pürretään humanistinen ihmiskatsomus avaraksi”. Materialistisessa ihmiskatsomuksessa ”vaanii vaara”, että humanistinen ihmiskäsitys ”hämärtyy”. Puhutaan ”näköalattomasta” tai ”pysähtyneestä” ihmiskuvasta ja siitä kuinka ihmisarvon ”korostus kutistuu”. Voi vain ihmetellä, miten ihmiskatsomusta piirretään?:

”Aikuiskasvatuksen perustaksi humanistinen ihmiskatsomus saattaa riittää, jos se pürretään niin avaraksi, että... ”

Edelliset metaforat jäävät, syvästikin tulkitsemalla, kovin hämäräksi. Metaforien käyttö on monellakin tavalla ongelmallista. Ensinnäkin niihin saatetaan turvautua tunneperäisesti, kun halu-

taan sanoa jostakin asiasta jotakin painavaa, mutta argumenteille ei löydykään enemmälti perusteltuja. Toiseksi voi olla kysymys tavasta tai tottumuksesta kuitata perustelu enemmän tai vähemmän tietoisella metaforan käytöllä. Tietoisesti ja taitavasti käytettynä metafora vahvistaa sanottavaa ja konnotoi sivumerkityksiä ja miellelyhtymiä. Metaforien problematisoimaton käyttö taas laskee argumentoinnin uskottavuutta ja johtaa ojasta alikkoon. Ko. keskustelussa metaforat kertoivat retorisisina jälkinä vain harvoin, jos ollenkaan, taitavista käyttäjistään:

"Mutta ensiluokkaisen tärkeä on kysymys, miten tiedon valtamereistä ja tiedon tulvasta saataisiin aikuiskasvatattajien käyttöön juuri sellaista tietoa, jota he tarvitsevat."

Puhetavat ja auktoriteetit

Eräs tapa pyrkiä lisäämään tekstin vaikuttavuutta on vedota tunnustettuihin iskulauseisiin ja/tai auktoriteetteihin. Hyviä keinoja on tietysti useita (ks. esim. Luostarinen & Väliverronen 1991, 96-97 & 101-102), mutta ihmiskäsityskeskustelun silmiinpistävimpiä ovat *"humanismin aate ja humanistinen ihmiskuva"*. Humanismiin ei pure ruoste eikä koi: *"Vaikka humanismin aate on aikojen kuluessa vaihdellut, niin se on kuitenkin säilynyt elinvoimaisena."* Keskustelusta on erotettavissa ainakin kaksi erilaista puhetapaa humanismista. Puhetavoista on mahdollista erotella auktoriteettiin vetoamisten, kysymystenasettelujen ja julkilausumattomuuksien eri strategioita.

Dogmaattisessa puhetavassa korostetaan esimerkiksi humanismin kaikkivoipaisuutta. Vaikka on olemassa lukuisia erilaisia ihmiskuvia, niin *"tietyllä yleisyytensä"* yksimielisyys oikeasta ihmiskuvasta löytyy. Humanismi löytyy suomalaisesta kasvatusperinteestä. Dogmaattisessa puhetavassa kysymykset asetetaan niin, ettei kunnan humanisti voi sanoa muuta kuin ei:

"Onko meillä varaa irrottautua suomalaisen kasvatusajattelun parhaista perinteistä?" "Tarvitaanko suomalaisen aikuiskoulutuksen suunnittelun pohjaksi todella ihmiskuvaa, joka ei näe ihmistä historiallisesti kehittyvän kulttuurilöntona, joka juuri sivistystä omaksumalla ja luomalla luo myös oman ihmisyytensä?"

Ja jos jotkin muut katsomukset uhkaavat aatetta *"humanisti taistelee niitä vastaan aseena se ainoa ase, jonka humanisti Erasmus Rotterdamilaisen mukaan voi hyväksyä, nimittäin sermo, puhe, ei esimerkiksi tukahduttavat kasvatuspoliittiset toimen-*

piteet." On nimittäin olemassa *"ideologioita, joiden ylläpitäjät koettavat istuttaa toisten ihmisten mieleen väärän kuvan ihmisestä."*

Vastakohtana dogmaattiselle puhetavalle liberaaleissa sanakäänteissä hyväksytään erilaisia ihmiskuvia, -käsitteitä ja -katsomuksia. Liberaalissa puhetavassa aikuiskoulutuksen kehittämisen lähtökohdaksi löydetään vuoden 1971 komiteamietinnöstä humanismi ja epäillään, *"ettei aikuiskasvatuksen kehittämisen lähtökohdaksi ole nytkään löydettävissä parempaa ihmiskuvaa."* Siinä vastustetaan yhden ihmiskäsityksen kasvatusjärjestelmiä ja nähdään myös suomalaisessa kasvatusjärjestelmässä *"totalitaarisia pyrkimyksiä ja piirteitä."* Liberaali puhetapa on siinä mielessä ristiriitainen, että sekin sallii yhden ihmiskatsomuksen ylitse muiden:

"Jos ainoaksi ihmiskatsomukseksi asetetaan humanistinen ihmiskäsitys, tavallaan hyväksyn sen, koska tämä on liberaalinen katsomus, joka ei kielä olemassaolon oikeutusta muilta katsomuksilta."

Liberaalissa puhetavassa kysymykset asetetaan miedon vihaaviksi — *"Ihmiskuvastako uusi kehittämisen lähtökohhta?"* — ja pehmennetään sanottavaa: *"luulen ettei"...*, *"saattaa tietysti olla"...* ja *"epäilen, ettei"...*

Keskustelun kolmas puhetapa pyrkii eroon ilmaisa leijuvasta humanismin korostuksesta. Humanistiset yleiset pohdinnat herättävät jopa pienen pelon, *"että ihmiskuvapohdiskelut irtautuvat käytännön todellisuudesta. Tällöin helposti syntyy rakenne, joka muistuttaa sitä, mitä korkeakoulututkimuksessa on kutsuttu piilossa olevaksi opetus suunnitelma-ksi..."*

Jo mainittujen humanismin aatteen ja Erasmus Rotterdamilaisen lisäksi keskustelusta löytyy muitakin auktoriteetteja. Tunnustettujen henkilöiden sitaatit toimivat keskustelun toteemeina. Sitaatit sitovat yhteen kirjoittajan ja siteeraton. Sitaatit eivät ainoastaan viittaa vaan myös vihaavat siihen leiriin kirjoittaja kuuluu (Atkinson 1990, 44). Uudella kirjoittajalla on oikein siteeraten mahdollisuus päästä itse mukaan *"sitaattikaruselliin"* (Luostarinen & Väliverronen 1991, 96). Eräs tapa nostaa puheenvuoron arvonantoa on aloittaa Antiikista, mainita muutama edesmennyt suuruus tai vielä vaikuttava alan tunnustettu nimi. Voi vaikkapa kertoa, että *"meidän länsimainen sivistyksemme pohjautuu pitkälti kreikkalaisten filosofien laskemalle perustalle"...* *"josta on suunnattomasti tietoa yli kahden vuosituhannen varrelta..."*

Tunnustetuista nimistä keskustelussa käy varsin sekalainen seurakunta: *"Piispa Eino Sormunen mainitsi"...*, *"viittaen vain Oiva Ketosen sanoihin"...*, *itse oikeutettuina "G. H. von Wright aset-*

taa humanismille kaksi keskeistä määrettä: "... ja Matti Peltonen käsittelee koulunuudistuksen ihmiskäsitystä"..., "Kuitenkin jo Eino Kaila tähden-si... "siteeraisin Eric Frommia:"..., "Snellman esitti aikanaan mahtavan näkemyksen ihmisestä sivistyksen avulla rajoittuneen yksilöllisen lähtökohtansa ylittävänä, kehittyvänä ihmiskunnan jäsenenä." ja lopulta "eksistenssifilosofian mukaan ihmisen oleminen on olemista kuolemaan, Sein zum Tode (Heidegger)".

Keskustelu sisältää em. julkisten auktoriteettien lisäksi joukon piiloisempia auktoriteetteja. Omaa kantaansa voi perustella joko määrällisiin tai laadullisiin julkilausumattomuuksiin vetoamalla (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971). Kvantitatiivisessa perustelussa vedotaan jonkin asiantilan paremmuuteen viittaamalla suurempaan määrään: demokratiin, yleiseen mielipiteeseen, tutkimusaineiston tai otoksen suuruuteen tai "meihin humanisteihin". Kvalitatiivinen perustelu koskettaa asiantilan ainutkertaisuutta ja vetoaa kykyyn kyseenalaistaa vallitseva käsitys. Näin keskustelussa toimivat "nuoruutensa sodassa viettänyt, pientilansa sodan jälkeen myynyt ja nyt kaupungissa asuttava työllisyyskursseille ohjattu kirvesmies" tai "teollisuuskonsernin omistajan poika Kulosaaresta".

Moniäänisyyden paradoksi

Konstruktivistinen asenne saattaa johtaa tiedon ja totuuden relativointiin. Niiniluoto (1990, 67-68) esittää relativismille tyypillisen ongelman: kielen käytön tutkija olettaa työssään, että teksteillä on sosiaaliset syntykontekstit, mutta jättää vastaamatta koskeeko oletus myös tutkijan omaa työtä — vaikkapa käsillä olevan keskustelun analyysiä. Se, että retoriikkaa voi samalla sekä tutkia erilaisissa teksteissä että käyttää argumentointinsa välineenä mahdollistaa kriittisen asenteen tekstejä kohtaan (Billig 1991, 23). Kielen käytön tutkijana minun on tiedostettava, että myös itse turvaudun samoihin retorisiin strategioihin, joita juuri analysoin — myös tätä artikkelia voi (ja kannattaa) lukea diskursiivisesti.

DA:ssa joutuu jatkuvasti kyseenalaistamaan omia kielen käytön tapojaan. Menetelmän hedelmällisyys on siinä, että se asettaa kielen käytön uuteen asemaan yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Esitettyihin perusteluihin voi esittää aina vastaperustelun. Moniäänisessä kriittisessä keskustelussa jokaisella puhujalla on vastuu sanoilla rakennetusta todellisuudesta. Moniäänisyydessäkin on tosin paradoksinsa: toiset ovat moniäänisempiä kuin toiset.

Artikkelia lukiessa on välillä saattanut ihmettyä, enkö osaa päättää kumpaa käsitettä käyttäisin: ihmiskuvaa vai ihmiskäsitystä. Kauttaviivalla kuvaan kuitenkin sitä, että jomman kumman käsitteen käyttö on jo sinänsä valinta. "Ihmiskuvan" käyttöön johdattavat aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelma ja toiseksi Vahervan muistio. Yleissuunnitelmassa puhutaan "aikuiskoulutuksen ihmiskuvasta" ja keskustelua käydään hanakasti Vahervan saaman toimeksiannon mukaisesti "deskriptiivisestä ihmiskuvasta". Ihmiskuvan käsitteen ottaminen annettuna on pohdinnan arvoinen valinta. Filosofisessa diskurssissa ihmiskuvan ja -käsityksen käsite-erosta on keskusteltu paljonkin. Eräässä filosofisen antropologian näkemyksessä ihmiskuva varataan erityistieteiden osittaiskuvauksille ihmisestä ja ihmiskäsitys filosofiselle antropologialle itselleen sekä ontologisille peruskysymyksille ihmisestä kokonaisuutena (ks. Rauhala 1983).

Sosiaalisella tekstillä on aina myös kontekstinsa. Sen lisäksi perustelut ovat aina sopimuksenvaraisia. Ihmiskuvakeskustelu käytiin tieteellisen aikakauslehden keskustelua-sivuilla. Keskustelupuheenvuoron säännöt ja vaikuttamiskeinot eroavat esimerkiksi artikkeli- tai uutistyyppisen kirjoituksen puhetaivoista. On eri asia kirjoittaa uutismainen katsaus Färssaarten aikuiskoulutuksesta tai Kirgisiassa pidetystä lukutaidottomuus-seminaarista kuin vakuuttava puheenvuoro ihmiskuvakeskusteluun. Puhe ihmiskuvasta on varsin abstraktia. Osallistuminen tämän kaltaiseen keskusteluun vaatii vaikeaselkoisen erikoiskielen tai filosofisen munkkilatinnan hallintaa. Keino välttää osallistuminen on pelata omaa sanapeliä ja ottaa asiaan uuden, "avartavan" näkökulman:

"Kenties on avartavaakin aikuiskasvatustajien lehdessä katsoa, miten jonkin lähitieteen ... edustaja joutuu miettimään ihmiskuvaan liittyviä ongelmia omassa työssään"...

Koko keskustelun lähtökohtaa, aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation tehtävänasettelua kannattaa ajatella osana aikuiskoulutustoiminnan oikeutamista ja näin osana aikuiskasvatuksen poetiikkaa. Ihmiskuva tai -käsitys ymmärretään analysoidussa keskustelussa hyvin yleisen konstruktiona jonka avulla voidaan kuvata ja pyrkiä hallitsemaan kasvatuksiksi nimitettyyn alaan kuuluvia toisia konstruktioita eli todellisten tai kuviteltujen ilmiöiden käsitteellisiä yleistyksiä. Samaan aikuiskasvatuksen poetiikkaan kuuluu myös huomaus ihmiskuvamuodista:

"Ihmiskuva on nyt siis aikuiskasvatuksessa 'in'. Vaikka tämäntapaiseen muoti-ilmiöön onkin syytä suhtautua aina varovaisesti, niin sitä ei voida jättää huomiotta, varsinkin kun aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatio on antanut sille niin keskeisen aseman omassa työssään."

Vaikka aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatio korostaa ihmiskuvan keskeisyyttä kehittämistyön perustana selvää kai on, että ihmiskuvakeskustelu on "muoti" siinä mielessä ettei sillä paljonkaan ole ohjailtu eikä ohjailta aikuiskoulutuksen kehittämistä. Optimistisempiakin arvioita on esitetty. Sandelin (1983, 75) huomauttaa, että käydyistä sisällöllisistä keskustelusta huolimatta ainakin ihmiskuvan käsite sinänsä vakiintui aikuiskasvatuksen alueelle vaikuttaen tavalla tai toisella aikuiskasvatuksen käytäntöihin. Mielenkiintoista olisi laajentaa diskursiivista keskustelua esim. aikuiskoulutuksen hallintokieleen: miten sen raskas ja monipolvinen käsiteaparaatti ja kielitodellisuus eroaa ihmiskuvakeskustelun retoriikasta?

Dogmaattinen ja liberaalinen puhetapa humanismista ovat keskeinen osa aikuiskasvatuksen jargonia, aikuiskasvatuksen ihmiskuvan poetiikkaa. Humanismi toimii keskustelussa Valistusajan kuvitteellisten matkakertomusten, YK:n ihmisoikeuksien julistuksen, puolueiden vaaliohjelmien tai koulutuspoliittisten komiteamietintöjen ja ohjelmanjulistusten tapaan. Se on keskustelun iskulause, jolla lisätään sanottavan painavuutta. Humanismin voi sanoa olevan science fictionien tapainen kuvitteellinen kertomus, joka täyttää periaatteellisen toteutumisen mahdollisuuden, mutta ei silti koskaan toteudu.

Diskursiivisesta lukutavasta opinnolliseen

Analysoimani keskustelu on pieni osa kaikista mahdollisista aikuiskasvatuksen alueelle laskettavista teksteistä. Keskittymällä pelkkiin teksteihin hukataan helposti käytännön elämä ja sen asettamat haasteet — kaikki kasvatus ei tietenkään ole pelkkää diskursia. On kuitenkin huomionarvoista, että merkittävää osaa kasvatustoiminnasta — puhumattakaan kasvatusalan todellisista teksteistä — voi lukea diskursiivisesti. Lähestymistapaa on mahdollista soveltaa myös muihin eteen tuleviin teksteihin. Kiintoisaa olisi kohdistaa DA esimerkiksi kasvatusalan mietintöihin, lakeihin ja säädöksiin, erilaisiin opetus- ja oppimateriaaleihin, didaktisiin malleihin ja usein itsestään selvyyskinä pidettyihin teoriakehelmiin sekä luokkahuone- tai opetustilannepuhe-

seen. Opetustilannepuheen analyysi saattaa antaa lisävalaistusta aikuiskasvatuksen piiloiisiin käytäntöihin (vrt. Florio-Ruane 1987, 189).

Olen analysoinut erästä aikuiskasvatuksen alueella käytyä keskustelua diskursiivianalyysin antamin vinkein. Analyysini kenties keskeisin opetus on se, ettei aina ole välttämätöntä uskoa, yhtyä tai esittää eriäviä näkemyksiä esitettyihin näkökantoihin vaan on mahdollista keskittyä näkemysten rakentumiseen teksteissä. Diskursiivinen näkökulma onkin hedelmällistä kääntää opinnolliseksi lukemalla mitä vaihtelevampia tekstikatkelmia ikäänkuin sivullinen ja kysyä miten teksti pyrkii vaikuttamaan tai millaista todellisuutta teksti synnyttää. Käsillä oleva ihmiskuva/käsityskeskustelu on kapea osa koulutuspolitiikkaa ja siten osa yhteiskunnan yleistä poliittista diskursia. Koulutuspoliittisilla diskursseilla, joilla tarkoitan koulutusta koskevaa päätöksentekoa ja lainsäädäntöä, on viimekädessä vaikutuksia aikuiskasvatuksen käytännön kenttään. Aikuiskasvatuksessa herätetty ihmiskuvakeskustelu onkin nähtävä osana laajempaa koulutuspoliittista debattia. Tältä pohjalta en malta olla ottamatta lopuksi esille vielä yhtä kysymystä ihmiskuva/käsityskeskustelusta. Kun keskustelu ihmiskuvasta aikanaan aloitettiin aikuiskasvatuksen suunnittelun lähtökohtana, kuulosti aihe kovin uudelta. Aiemmin aikuiskasvatuksen filosofisemmat kysymykset olivat olleet perin H/harvassa. Mistä sitten johtui äkkinäinen kiinnostus filosofisen antropologian peruskysymykseen mikä on ihminen? ja erityisesti mikä ihminen on aikuiskasvatuksen näkökulmasta? Kyseessä saattaa olla historian tavanomainen aaltoliike: tänään puhutaan ihmiskuvasta, huomenna jostain muusta. Tähän viittaisi ajatus, jonka mukaan välillä erityistieteissä havahdutaan filosofiseen pohdiskeluun ja oman tieteenalan perustojen etsintään kun taas toisinaan suunta on pois filosofiasta ja joutavasta metafysiikasta (mukaan lukien ihmiskuva/käsityskysymykset).

Diskursiivinen lähestymistapa on varsin uudellinen tapa lukea erilaisia tekstejä. Se saattaa auttaa näkemään tekstissä piilevän merkityksen siinä, missä sitä ei ensin ollut. DA ei mahdollista ainoastaan ihmiskuva/käsityskeskustelun tapaisten tekstien analysointia. Miettimisen aihetta tarjoaa koko se aikuiskasvatuksen käsittekonkosto, jota tällä hetkellä tarvitaan alan pyörittämiseen. Mieleen nousee uudelleen alussa esittämäni kysymys hieman muutettuna: mitä aikuiskoulutuksen suunnaton korostaminen lopulta merkitsee? Onko se merkki yksittäiset toimijat ja intressipiirit ylittävästä tarkoitamattomasta yhteisvaikutuksesta koulutusta koskevassa päätöksenteossa? Tarkoitamattomalla yhteisvaikutuksella osoitan konsensusta, yhteiskuntasopimusta

tms. yhteiskunnallisesta keskustelusta tuttuja sananparsia, jotka leimaavat myös koulutuspoliittisia liiturgioita. Edellisen kaltaisilla iskusanoilla meidät vakuutetaan yhteishyvän nimissä mm. koulutusta koskevan päätöksenteon rationaalisuudesta. Dis-

kurssianalyysin tapaisella tutkimusotteella on mahdollista pureutua aikuiskasvatukseksi nimitettyjen käytäntöjen kaikille tasoille — minkä sanominen on tietenkin vain osa esitykseni poetiikkaa ja yksi keino oikeuttaa tämä teksti.



LÄHTEET

Keskusteluun osallistuiivat:

- Ahonen, T-M. 1982. Vastine Antti Eskolan artikkeliin. *Aikuiskasvatus* 2 (2).
- Andragogi 1981. Ihmiskuvastako uusi kehittämisen lähtökohta? *Aikuiskasvatus* 1(1).
- Eskola, A. 1982. Väliittömyyden myytti ja ihmiskuva. *Aikuiskasvatus* 2 (1).
- Harva, U. 1982. Ihmiskäsitys, ihmiskatsomus ja kasvat. *Aikuiskasvatus* 2 (1).
- Tuomisto, J. 1982. Aikuiskoulutuksen ihmiskuva — kehittämisorganisaation keskustelunavaus. *Aikuiskasvatus* 2 (1).
- Virkkunen, J. 1982. Todellisuudelle vieras, näköalaton ihmiskuva valtiolliseen käyttöön. *Aikuiskasvatus* 2 (1).

Muut lähteet:

- Atkinson, P. 1990. *The Ethnographic Imagination: Textual Construction of Reality*. London: Routledge.
- Austin, J. L. 1990. *How to Do Things with Words*. Oxford University Press. (1962)
- Berger, P. & Luckmann, T. 1984. *The Social Construction of Reality*. Pelican Books. (1966)
- Billig, M. 1991. *Ideology and Opinions: Studies in Rhetorical Psychology*. London: SAGE.
- Eskola, J. 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B: 33.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1991. Eläytymismenetelmä ja aikuiskasvatus — eläytyvää aikuiskasvatusta. *Aikuiskasvatus* nro 1.
- Florio-Ruane, S. 1987. Sociolinguistics for Educational Researchers. *American Educational Research Journal* 2.
- Gilbert, G. N. & Mulkay, M. 1982. *Joking Apart: Some Recommendations Concerning the Analysis of Scientific Culture*. *Social Studies of Science*, 12.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. 1971. *The New Rhetoric*. University of Notre Dame Press.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology*. London: SAGE.
- Luostarinen, H. & Väliverronen, E. 1991. *Tekstinsyöjät — yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta*. Jyväskylällä: Vastapaino.
- Niiniluoto, I. 1990. *Maailma, minä ja kulttuuri*. Keuruu: Otava.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suoranta, J. 1991. Piileekö kasvatus kielessä? — diskurssianalyysistä kasvatustieteellisenä lähestymistapana. *Aikakauskirja Kasvatus* 22 (5-6).
- Summa, H. 1989. *Hallinnon retoriikka ja politiikkojen synty*. *Politiikka* nro 3.
- Sandelin, S. 1983. *Suunnittelu, tulevaisuuden kuvat ja suunnittelevien ryhmien elämäntapa*. *Aikuiskasvatus* 3 (2).
- Vaherva, T. 1981. *Aikuiskoulutuksen ihmiskuva*. Helsinki: Aikuiskoulutuksen johtoryhmä.

kasvatus
 kasvatus
 kasvatus
 kasvatus
 kasvatus
 kasvatus
 kasvatus

Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja
 The Finnish Journal of Education

1992

23. vuosikerta

TILAUSHINNAT:

140 mk, opiskelijat 98 mk
 ulkomaille 160 mk

TILAUKSET:

Aikakauskirja Kasvatus
 Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
 Jyväskylän yliopisto
 PL 35
 40351 Jyväskylä

JULKAISIJA:

Kasvatustieteiden tutkimuslaitos

MONITIETEINEN AIKAKAUSLEHTI

gerontologia

1992 – 6. vuosikerta

Gerontologia tarkastelee ihmisen kehitysprosesseja, vanhenemista ja vanhuutta eri tieteiden näkökulmasta. Kirjoittajina on mm. lääketieteen, käytäytymis- ja yhteiskuntatieteiden, liikuntatieteiden ja hoitotieteen edustajia.

g

- Ilmestyy 4 kertaa vuodessa
- Vuosikerran hinta on Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry:n jäseniltä 130 mk (sisältää jäsenmaksun), opiskelijoilta 90 mk ja muilta 180 mk.
- **Tilaukset:** Gerontologia, Jyväskylän yliopisto, Terveystieteen laitos, PL 35, 40351 JYVÄSKYLÄ. Puh. 941-602 177.
- **Julkaisija:** Kasvun ja vanhenemisen tutkijat ry/Föreningen för forskning i uppväxt och åldrande rf

HEIKKI SILVENNOINEN
& JOEL KIVIRAUMA

Oppisopimuskoulutus joustavassa koulutusjärjestelmässä

Suomalainen ammattiin oppiminen on erinomaisten koulupainotteinen: oppisopimusoppilaita on vuosittain muutama prosentti kaikista ammatillisessa koulutuksessa olevista. Heistä suurin osa on aikuisia. Varsinkin pohjoisessa oppisopimuskoulutus on nimenomaan aikuiskoulutusta.

Kirjoittajien mielestä oppisopimuskoulutuksen tyyppinen tapa oppia ammatti on monilla aloilla järkevä, koska tosiasiallisesti pätevyudet hankitaan työtä tekemällä. Vanhempien ikäryhmien ammatillinen koulutus on käytännössä mahdollista hoitaa vain työnläheisellä koulutuksella.

Oppisopimustyyppisen koulutusmuodon laajentuminen edellyttäisi kuitenkin nykyisestä poikkeavaa työkuultuuria. Työkuultuurin olisi muututtava sellaiseksi, että työrutiinit poistuvat ja ihmisten kehittymispotentiaalit otetaan käyttöön. Työtehtävien on oltava riittävän monipuolisia ja näköaloja avaavia, jotta koulutusta on ylipäätään järkevä hankkia lisää.

Oppipoika on puolen tunnin mittainen lyhytelokuva peruskoulun päättäneen perniöläisen nuoren Jan Aspin oppisopimuksesta ja ensimmäisestä työvuodesta. Käsikirjoitus: Timo Lapila. Ohjaus: Tarja ja Timo Lapila. Tuotanto: Kauhokopio Koulutelevisiolle 1983-84.

Ammattiin koulumisen perusmallit

Ammatillinen koulutus voidaan järjestää periaatteessa kolmella tavalla: (1) koulunpenkillä opiskellen erillisissä ammattioppilaitoksissa, kuten Suomessa, (2) osana keskiasteen yleistä koulutusta, kuten esimerkiksi Japanissa, USA:ssa ja Ruotsissa tai (3) oppisopimuksena työn yhteydessä, kuten esimerkiksi Saksassa, Sveitsissä ja Itävallassa. Oppisopimus on ammattikoulutuksen vanhin muoto. Käytännössä nämä vaihtoehdot eivät välttämättä ole toisensa pois sulkevia. Ne voivat esiintyä samassa maassa myös melko tasavertaisina rinnakkaisina järjestelminä, kuten esimerkiksi Ranskassa ja Hollannissa, tai keskenään sekoittuneina välimuotoina. (OECD 1979; ks. Kivirauma 1990b.)

Merkittävin ero järjestelmien välillä on työn ja koulutuksen suhde. Koulumallin (1) perusajatus on, että työt opitaan pääsääntöisesti koulussa. Oppisopimusmalli (3) puolestaan perustuu käsitukseen, että tiedot ja taidot karttuvat parhaiten työtä tekemällä. Pitkän yhtenäisen keskiasteen järjestelmissä (2) ammatillisen koulutuksen luonne on usein sillä tavoin yleistä sisällöltään, että lopullinen ammattitaito opitaan vasta työpaikalla.

Suomalaisessa äärimmäisen koulupainotteisessa koulutusjärjestelmässä ei juuri ole vaihtoehtoja standardireitteihin kyllästyneille, vaikka koulutuspolitiikan julkilausumissa korostetaan yksilöllistä ja laajaa koulutustarjontaa. Esimerkiksi oppisopimusoppilaita on Suomessa vuosittain muutama prosentti kaikista ammatillisessa koulutuksessa olevista. Sen sijaan esimerkiksi Saksassa noin kaksi kolmesta oppivelvollisuuden päättäneestä siirtyy oppisopimuksen avulla yrityksissä annettavaan ammattikoulutukseen. Osa lukiossakin jatkavista solmii oppisopimuksen ylioppilastutkinnon suorittettuaan. Vain joka kymmenes käy ammattikoulun — ammattikoulu kun on oppisopimus- ja lukiokoulutuksen ulkopuolelle jääville velvollisuus 18 vuoden ikään asti. (Kivirauma 1990a, 40.)

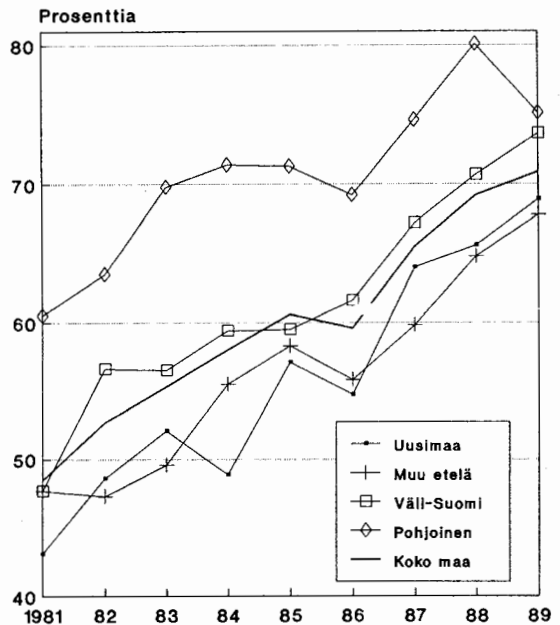
Helmikuussa 1990 mietintönsä opetusministerille luovuttanut työpaikkakoulutustoimikunta (KM 1990:4) esitti, että oppisopimus erityisenä työsopimustyyppinä lakkautetaan. Oppisopimus suositeltiin korvattavaksi ”käsitteellisesti uudella opiskelutavalla”, ”työpaikkaopiskelusuopimuksella”. Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa toukokuulta 1990 esitetään oppisopimus-

koulutusta kehitettävän erityisesti aikuisten, mutta myös nuorten koulutusmuotona (Vn 1990, 43). Mutta koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietinnöissä (KM 1988:28; KM 1990:49, 111-115) kaikki vuodeksi 2000 kaavailut oppisopimukset ovat aikuiskoulutuksen puolella.

Työpaikkakoulutuskomitean kannanotoista ja ehdotuksista huolimatta koulutussuunnittelun neuvottelukunnan suunnitteen mukaan sopimuksia lisätään 12000:een. Vuotuisia aloituspaikkoja olisi kymmenen vuoden kuluttua 8000.

Jo nykyään suurin osa oppisopimusoppilaita on aikuisia. Varsinkin pohjoisessa oppisopimus-koulutus on jo pidempään ollut nimenomaan aikuiskoulutusta (ks. kuvio 1). Nykyisin puolet oppisopimuksen solmineista on saanut aikaisemmin jonkin ammatillisen peruskoulutuksen. Sopimus on monille nuoremmille myös keino hankkia työkokemusta.

KUVIO 1. Yli 19-vuotiaiden osuus uusista oppisopimusoppilaita alueittain vuosina 1981-89



Alueet: Uusimaa = Uudenmaan lääni; Muu etelä = Turun ja Porin, Hämeen ja Kymen läänit; väli-Suomi = Mikkelin, Keski-Suomen ja Kuopion läänit; Pohjoinen = Pohjois-Karjalan, Oulun ja Lapin läänit.

Lähteet: AKH:n oppisopimustilastot vuosilta 1981-1984; Suunto-tiedotteet 1986:33, 1987:37, 1988:42, 1989:47 ja 1990:56.

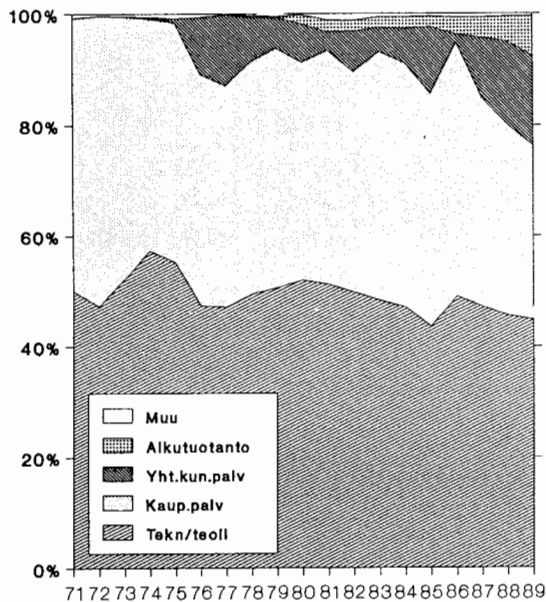
Sellaisiin suosittuihin oppisopimusammatteihin kuten päivä- ja kodinhoitajiksi koulututtavut yksinomaan aikuiset. Myös koti- ja laitostalous on aikuisten ala. Alkutuotannossa maatalouslomittajat ovat lähes kaikki aikuisopiskelijoita, kaupan ja hallinnon alalla puolestaan toimistotyöntekijät. Keskimääräistä enemmän nuoria on myyjän ja kampaajan ammateissa sekä kone- ja metallitekniikassa.

TYÖPAIKKAKOULUTUS SUOMALAISITTAIN

Oppisopimuskoulutus

Oppisopimus on työsopimus, jolla oppilaaksi ryhtynyt sitoutuu tekemään työnantajalle työtä tämän johdon, valvonnan ja ohjauksen alaisena korvausta vastaan saadakseen ammatissa tarpeellisen käytännöllisen ja tietuopuolisen opin. Oppilaaksi voivat hakeutua 15 vuotta täyttäneet. Toisena sopimusosapuolena on työnantaja, jonka paikallinen ammattioppilaslautakunta on hyväksynyt kouluttajaksi.

KUVIO 2. Uudet oppisopimukset aloittain vuosina 1971-89



Alueet: kuten kuviossa 1.

Lähteet: AKH:n oppisopimustilastot vuosilta 1971-84; Suunto-tiedotteet kuten edellä.

Ammateissa, joissa sopimus voidaan tehdä, täytyy olla sopimusta varten vahvistettu oppiohjelma. Koulutus muodostuu työnteosta työpaikalla ja teoriajaksoista oppilaitoksessa. Työpaikalla tapahtuvan työnopetuksen osuus on 80-90 prosenttia. Yleensä ammatillisissa oppilaitoksissa ja aikuiskoulutuskeskuksissa järjestetyt kurssijaksot ovat keskimäärin 1-2 kuukauden pituisia ja kutakin vuotta kohti tulee tavallisesti yksi kurssijakso. Työnopetuksen ajalta työnantaja maksaa oppilaalle alan työehtosopimukseen perustuvan ns. oppilaspalkan. Teoriajaksot ovat oppilaalle ilmaisia ja niiden aikana oppilas saa päivärahaa.

Ammattikasvatushallituksen vahvistamia oppiohjelmiä on yli 200 ammatiin. Lain (SA 422/1967) mukaan oppiaika on määrättävä niin pitkäksi kuin ammatin oppimisen on katsottu säännönmukaisesti vaativan. Pääsääntöisesti koulutus kestää 1-4 vuotta. Sopimusaikaa voidaan lyhentää, mikäli oppilas on työssään erityisen taitava tai jo aikaisemmin hankkinut alan taitoja. Mikäli aikaisempi ammatissa hankittu työkokemus luetaan hyväksi kokonaan, oppiaika voi lyhettää puoleen.

Kolme ensimmäistä kuukautta ovat koeaikaa, jonka kuluessa kummallakin sopimuspuolella on oikeus purkaa sopimus. Toki oppisopimus voidaan purkaa myös koeajan jälkeen, mikäli molemmat ovat siitä yksimielisiä. Yksipuolinen purkamisen käy vain työnantajan lopettaessa yrityksensä tai mennessä konkurssiin. Jos oppisopimus koeajan jälkeen ennen sopimusajan päättymistä puretaan, oppilaalle annetaan erotodistus, johon merkitään oppiohjelman perusteella suoritettut työt ja niiden tuntimäärät. Erotodistuksen saaneet ovat "keskeyttäneitä". Nykyisin keskeyttäminen johtuu yleensä työpaikan ja asuinpaikan vaihdosta, muun koulutuksen aloittamisesta ja muista vastaavista syistä (KM 1990:4, 19).

1980-luvulla sopimuksella opiskeli vuosittain noin 8 000 henkeä. Oppitodistuksen suoritti reilut 3 000 vuosittain. Ylioppilaat solmivat noin kymmenesosan vuosittain alkavista sopimuksista.

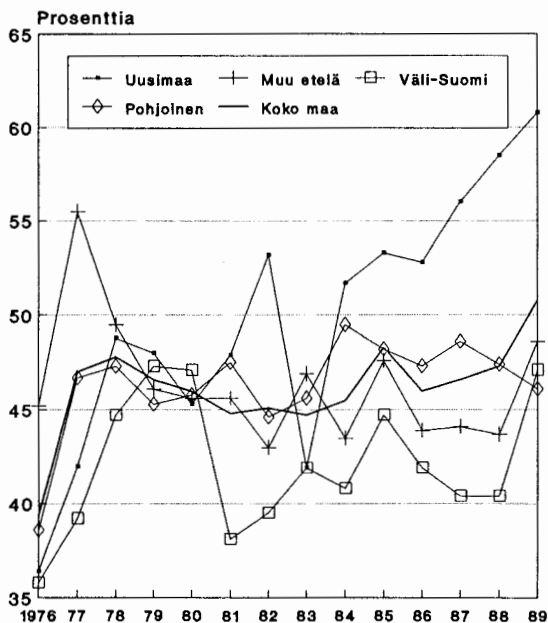
Tarkasteltaessa vuosittain solmittujen uusien oppisopimusten jakautumista maan eri osien kesken voidaan todeta, että oppisopimuskoulutus eroaa tässä suhteessa selvästi työllisyyskoulutuksesta, nykyisestä työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta: työllisyyskoulutuksesta on vastaavana tarkastelu-

jaksona järjestetty yli puolet Pohjois- ja väli-Suomessa. Uudenmaan osuus näyttää kuvion mukaan olevan pienimmillään erityisesti huippuunsa kasvaneen työttömyyden vuosina 1979 ja 1983. Oppilaita lisääntyvät suhteellisesti enemmän huonoimmilla työllisyysalueilla. Koulutuspaikkoina toimivia työpaikkoja on ollut viime vuosina keskimäärin viitisen tuhatta. Vielä 1970-luvun puolivälissä kouluttajatyönantajia oli alle tuhat. Oppilasmäärä oppisopimustyöpaikkaa kohti on oleellisesti pienentynyt. 1970-luvun puolivälissä oppilaita oli kolme yhtä kouluttajatyönantajaa kohti. Uudellamaalla oppipoikia ja -tyttöjä on muuta maata ”tiheämmässä”, pohjoisessa muuta maata ”harvemmassa”. Etelässä sopimuksia solmivat yritykset ovat ilmeisesti suurempia kuin muualla maassa.

Aiemmin nimenomaan käsityöammateissa hyviksi osoittautuneet taidot opittiin oppipoika-

sälli-mestari -järjestelmän avulla. Mutta oppisopimuksin on koulutettu myös sellaisia käsityöläisiä kuten lääkäreitä ja opettajia. Vielä 1920-luvulla Yhdysvalloissa saattoi tulla lakimieheksi ”mestarin” opastuksella. (Kauppi 1989, 27; Steinmetz 1976, 4.)

KUVIO 3. Naisten osuus oppisopimusoppilaisista alueittain vuosina 1976-89



Alueet: kuten kuviossa 1.

Lähteet: AKH:n oppisopimustilastot vuosilta 1976-84. Suunto-tiedotteet kuten edellä.

TAULUKKO 1: Vuonna 1989 oppilasmäärältään suurimpien ammattinimikkeiden oppilasmäärät eri aloilla vuosina 1971, -81 ja -89

ALA JA AMMATTI	Vuosi		
	1971	1981	1989
<i>Alkutuotanto</i>			
Maatalouslommittaja	—	45	274
Hevosenhoitaja	—	—	83
Pieneläinhoitaja	—	—	31
<i>Tekniikka ja teollisuus</i>			
Offsetpainaja	196	175	206
Kirvesmies	16	46	205
Sähköasentaja	51	142	157
Konepuuseppä	39	178	147
Autonasentaja	29	144	136
<i>Kaupalliset palvelut</i>			
Myyjä	907	415	661
Kampaaja	133	238	299
Toimistotyöntekijä	7	259	298
Ravintolakokki	—	87	178
Tarjoilija	31	52	136
<i>Yhteiskunnalliset palvelut</i>			
Päivähoitaja	—	—	625
Kodinhoitaja	—	—	375
Koulunkäyntiavustaja	—	—	74

Huomautus: Toimistotyöntekijäksi on laskettu vuonna 1971 ja -81 konttorityöntekijän nimikkeet.

Ravintolakokiksi on laskettu vuonna 1981 kokki ja keittäjä.

Lähteet: AKH:n oppisopimuskoulutustilastot 1971 ja 1981; Suunto-tiedote 1990:56.

Suomessa noin puolet oppisopimuksista solmittaan tekniikan ja teollisuuden aloilla. Vielä 1970-luvun alussa sopimuksista toinen puoli tehtiin kaupan alalla. Sittemmin mukaan ovat tulleet myös yhteiskunnalliset palvelut ja alkutuotanto. (Ks. kuvio 2.) Taulukossa 1 on aloittain jakautumista valaistu esimerkkiammatein hieman tarkemmin. Taulukossa on esitetty vuonna 1989 eri aloilla eniten oppilaita houkutelleet yksittäiset ammatit sekä niiden oppilasmäärä myös vuosina 1971 ja -81. Alkutuotannossa ylivoimaisesti eniten koulutetaan maatalouslommittajia. Tekniikassa ja teollisuudessa eniten kiinnostavat offsetpainajan, kirvesmiehen, sähköasentajan, konepuuseppän ja autonasantajan ammatit. Graafisen alan ammatit yleensäkin ovat olleet pitkään hyvin suosittuja. Vuonna 1989 suurin yksittäinen ammatti-

nimike oli myyjä. Se oli suurin myös parikymmentä vuotta aiemmin, jolloin jopa kolmannes kaikista oppisopimuksista solmittiin myyjien koulutukseen. Varsinkin viime vuosikymmenellä oppisopimusten piiriin tuli myös julkisten palvelujen tehtäviä. Nykyään oppisopimuksin koulutetaan melko paljon päivä- ja kodinhoitajia.

Sen lisäksi, että oppisopimuksia on perinteisesti solmittu käsityössä ja teollisuudessa, koulutukseen otettiin alunperin vain oppi*poikia* kunnallisista perheistä (Tuomisto 1986, 119-120). Nykyään enemmistö on naisia; Uudellamaalla naisten osuus on jo jonkin aikaa ollut selvästi suurempi kuin miesten. Oppisopimusalat ovat naisistuneet yhteiskunnallisten palvelujen ja alkutuotannon ammattien mukaantulon myötä. Sosiaalialan yli tuhannesta oppilaasta on 99 prosenttia naisia. Ravitsemus- ja hotellipalveluissa naisia on kolme neljästä, kaupan- ja hallinnon alalla kaksi kolmesta.

Ammatilliset pätevyystutkinnot

Oppisopimusjärjestelmään liittyvät ammatissa jo toimiville tarkoitetut pätevyystutkinnot. Tutkintoon kuuluu sekä kirjallinen että työkoe. Pätevyystutkinnon suorittanut saa oikeuden käyttää tutkintoa vastaavaa ammattiarvoa osoittavaa nimitystä. Alkujaan pätevyystutkinnoilla haluttiin turvata mahdollisuus ammattipätevyden osoittamiseen silloin, kun ammatillisten oppilaitosten koulutuspaikat riittivät vain ikäluokan vähemmistölle.

Nykyinen pätevyystutkintojärjestelmä on otettu käyttöön 1969, jolloin oppisopimuskoulutukseen kuuluneet pakolliset ammattikokeet poistettiin. Tilalle luotiin valtakunnallisesti yhtenäinen, vapaachtoinen ammattitutkintojärjestelmä, johon voivat osallistua oppisopimuksen ja muun ammatillisen koulutuksen tai työkokemuksen kautta ammattitaidon hankkineet. Toisena pätevyystutkintona otettiin käyttöön ylempi ammattitutkinto, joka edellyttää sekä laajempaa tietopuolista perehtymistä ammattiin ja alan ammattitutkinnon että useiden vuosien ammattikokemuksen. Ammattitutkinto on entisen kisällinkirjan ja ylempi ammattitutkinto mestarinkirjan uudenaikainen vastine.

Reilut kaksi kolmasosaa tutkinnoista suoritetaan sähkötekniikan, koti- ja laitostalouden sekä elintarviketeollisuuden aloilla. 1980-luvulla hyväksyttiin vuosittain noin puolet tutkintoon osal-

listuneista. Suoritettujen tutkintojen määrä laski 1980-luvun puolivälin 1 600:sta alle tuhannen vuosikymmenen lopulle tultaessa. (Koulutus ja tutkimus 1988:23, 32; 1990:23, 18.)

Oppisopimuskoulutuksen jälkeen ammatilliseen pätevyystutkintoon osallistuminen on Suomessa vähäistä, minkä vuoksi tutkintokäytäntö ei toimi myöskään oppisopimuskoulutuksen tason arviointijärjestelmänä. Esimerkiksi Saksassa oppisopimuskoulutukseen sisältyy tutkinto, joka on edellytyksen ammattipätevyuden saamiseksi (Räty 1987, 215; ks. myös Braun 1987).

Koulutussopimukset

Oppisopimuskoulutuksen lakkauttamisen puolesta puhuvat perustelevat usein kantaansa vuonna 1983 oppisopimuskoulutusjärjestelmän rinnalla käyttöön otetulla koulutussopimuksella. Koulutussopimus on ammatillisen oppilaitoksen ja työnantajan välinen sopimus oppilaitoksen oppilaan työpaikkakoulutuksesta. Sopimus voi koskea työpaikalla annettavaa työnopetusta, joka korvaa oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa annettavan työnopetuksen osaksi tai kokonaan. (SA 647/1983; OPM 1984:21, 1.)

Koulutussopimuksen käyttöönoton keskeisen perusteena oli oppisopimuskoulutuksen hallinnosta poikkeavan yksinkertaisemman hallintomallin kokeileminen. Tavoitteena oli myös saada oppilaitoksille pysyvien harjoittelupaikkojen verkosto. (OPM 1984:21) Enimmäkseen koulutussopimus on ollut oppilaille lyhyt, muutaman viikon pituinen työpaikkakäynti, ns. työnopetusjakso (ks. OPM 1985:49, 12; 1987:44, 3). Koulutussopimuksen piiriin päästäkseen on ensin päästävä haluamalleen linjalle oppilaitokseen. Koulutussopimus ei missään nimessä ole oppisopimuksen korvaaja.

Henkilöstökoulutus

Kaikkein tavallisinta työpaikkakoulutusta on työnantajan kustantama henkilöstökoulutus. Vuonna 1987 henkilöstökoulutukseen osallistui lähes 700000 henkilöä eli kolmannes kaikista palkansaajista. Ylemmistä toimihenkilöistä osallistui 60 prosenttia, alemmista toimihenkilöistä noin 40 prosenttia ja työntekijöistä vajaa viidennes. Koulutukseen osallistuminen lisääntyy ja pitenee palkansaajan koulutustason noustessa. (Koulutus ja tutkimus 1989:18.)

Julkisen sektorin palkansaajat osallistuvat henkilöstökoulutukseen useammin kuin yksityisellä sektorilla toimivat. Kaikkein vähiten koulutetaan yksityisen sektorin pienissä yrityksissä työntekijäportaalla, työskenteleviä. Hännänhuippuna ovat naisvaltaisen tekstiili-, ompelu- ja nahkateollisuuden työntekijät.

Samalla kun koulutukseen osallistuvien määrä on pitkin 1980-lukua lisääntynyt, koulutuspäivien lukumäärä osallistujaa kohti on vähentynyt. Ammattiasemittain palkansaajaa kohti laskettuja koulutuspäiviä oli vuonna 1987 jaossa teollisuus-työntekijille 1.5 ja ylemmille toimihenkilöille 3.5. Mitään huutavaa koulutustarvetta työelämässä ei tunnu olevan.

Viime aikoina on alettu puhua tutkintotavoitteisesta henkilöstökoulutuksesta. Ajatus henkilöstökoulutuksen kautta saavutettavasta tutkinnosta tuntuu alkuun oudolta. Tutkintotavoitteinen henkilöstökoulutus ei loppujen lopuksi eroa mitenkään oleellisesti oppisopimuskoulutuksesta. Oppisopimus- ja henkilöstökoulutuksen jonkinlainen yhdistäminen on sekä muodollista pätevyyttä tavoittelevalle työntekijälle että ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen näkökulmasta luonteva ajatus.

Yhtenä mallina tutkintotavoitteisen henkilöstökoulutuksen rakenteeksi on esitetty yksinkertaista tutkintokehystä, joka muodostuu ”määritetystä” ja ”määrittävästä” osasta (Huotari 1990). Määritetty osa on kaikille vastaavan tutkinnon suorittaville yhteinen ja se muodostaa ammatilliset perustiedot ja -taidot. Määrittävä osa antaa tilaa muun muassa omachtoisuudelle sekä toimiala- ja tehtäväkohtaisille vaatimuksille. Se, kuinka paljon mihinkin tutkintoon kuuluu kaikille yhteistä perustaa ja kuinka paljon tehtäväkohtaista tai muutoin kunkin työntekijän ammatillisesta suuntautumisesta riippuvaa ainesta, on järkevä määritellä ammattikohtaisesti. Tällaista mallia on itse asiassa kehitelty ammattikasvatusviranomaisten suunnitelmissa jo 1950-luvulla (ks. Niini 1955).

Jatkuvan koulutuksen ajatus:

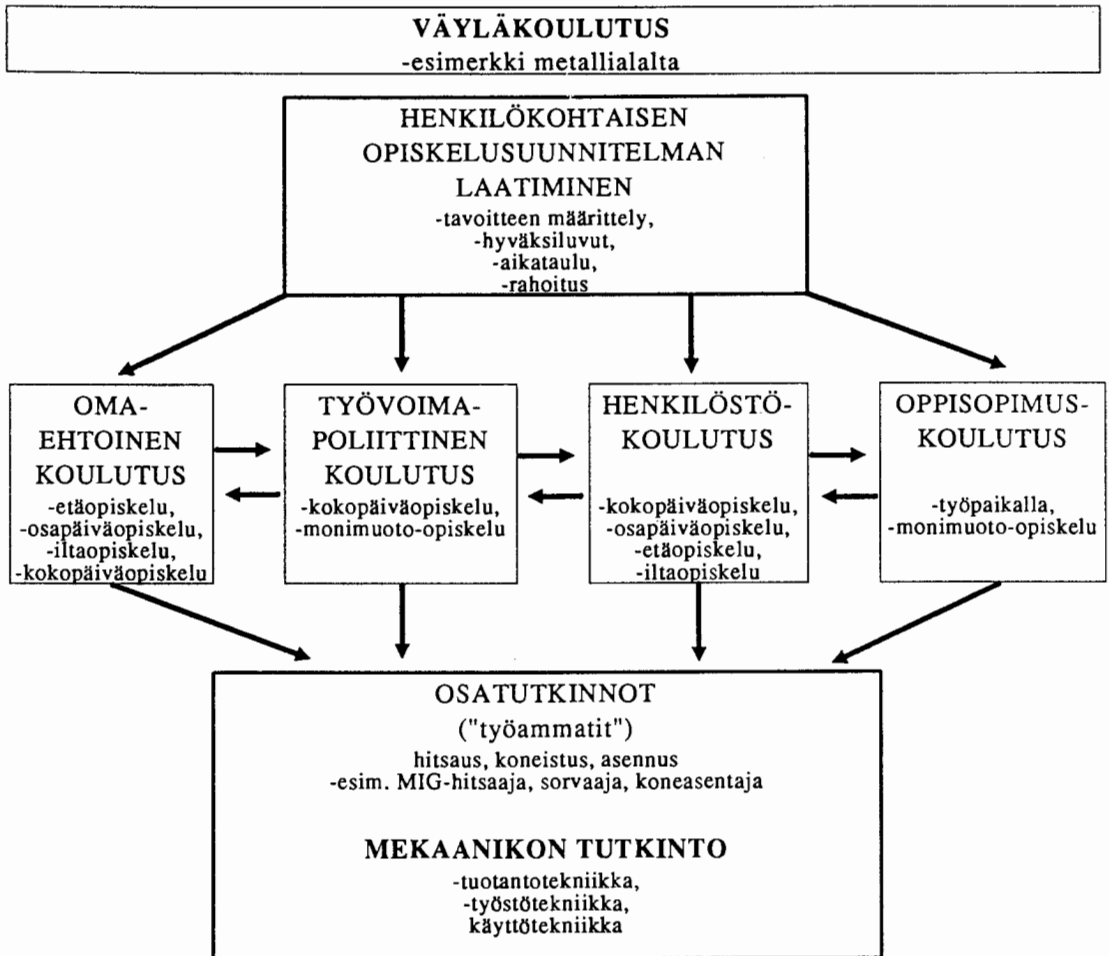
TYÖN JA KOULUTUKSEN LIMITTYMINEN

Oppisopimuskoulutuksella työntekijän taidot voidaan sovittaa koulumuotoista koulutusta paremmin työpaikan vaatimuksiin. Mutta mikäli näin hankittu ammattipätevyys jää kovin yritys-kohtaiseksi, on työntekijän asema ulkoisilla työmarkkinoilla huono ja syy pysy kouluttajansa palveluksessa suuri. Työnantajalle taas on edullista, että sillä on myös suoritusportaalla tietty määrä yritykseen sitoutunutta työvoimaa. Työntekijöiden edustajat ovat perinteisesti kannattaneet koulumuotoista ammatillista koulutusta oppisopimusten asemesta.

On syytä erottaa toisistaan se, miten oppisopimuskoulutusta on yksittäisissä työpaikoissa konkreettisesti toteutettu ja se, mitä se voi periaatteessa parhaimmillaan olla. Oppisopimuskoulutuksen tyyppinen tapa oppia ammatti on monilla aloilla järkevä, koska tosiasialliset pätevyudet hankitaan nykyäänkin työtä tekemällä. Oppisopimuksen tulee olla oppilaalle luotettava keino parantaa työmarkkina-asemaansa.

Oppisopimuskoulutukseen on enemmän hakukaita kuin tarjolla on ollut koulutuspaikkoja. ”Oppisopimuskoulutus on osoittautunut joustavaksi koulutusmuodoksi, jossa on voitu ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset koulutus- ja työkokemustaustat”, kuten työpaikkakoulutuskomitea (KM 1990:4, 18) toteaa. Sekä työntekijä- (ks. Jyrkänne 1990, 179) että työnantajapuoli (ks. Altonen 1990, 67) ovat sitä mieltä, että vanhempien ikäryhmien ammatillinen lisäkoulutus on käytännössä mahdollista hoitaa vain työnläheistä koulutusmuotoa käyttäen. Vanhemmat ikäryhmät tuskin kovin runsaasti hakeutuvat pulpettiin sidottuun koulutukseen. Se edellyttäisi erityisen motivoivien kouluttautumisjärjestelyjen lisäksi myönteisiä kokemuksia aiemmasta koulutuksesta.

Aikuisten ammatillinen koulutus eriytyy koulutusmuodoittain rinnakkaisiksi ja irrallisiksi koulutus- ja tutkintojärjestelmiksi. Työllisyyskoulutuksen lailla oppisopimuskoulutus on merkinnyt umpiperää tutkinnon ja jatko-opintoihin hakeutumisen kannalta. Vain ammatillisten oppilaitosten järjestämä aikuisten ammatillinen peruskoulutus on johtanut varsinaiseen tutkintoon



KUVIO 4. Koulutusväylän malli

ja jatko-opintokelpoisuuteen. Ammattikasvatushallituksen vuonna 1988 kokeiluohjelmalla asetaman VÄYLÄ-projektin tavoitteena on koota toisistaan irralliset aikuiskoulutuksen vaihtoehdot yhtenäisen suunnittelu-, koulutus- ja tutkintojärjestelmän alle yhdenvertaisiksi koulutusväyliksi. Oppisopimuskoulutus sai tässä suhteessa periaatteellisen tasavertaisuuden ammattikoulututkintojen kanssa vasta 1.8. 1990. Mutta vasta käytäntö näyttää, kuinka saumattomasti oppisopimuksin hankitut pätevyudet nivELYT muuhun tutkintohierarkiaan. Uuden opetussuunnitelmajärjestelmän valtakunnallisten perusteiden on tarkoitus antaa yhteiset sisällölliset perustavoitteet kaikkialla, kaikilla tavoilla ja kaikissa muodoissa toteutettavalle aikuisten tutkintotavoitteiselle koulutukselle. Tutkinnon koonnille, opintosuoritusten kes-

kinäiselle vertailulle ja hyväksilukemismenettelylle tavoitellaan selkeää ohjeistoa perusteineen. Samalla säästyy suunnitteluvoimavarojakin, kun kaikille koulutusmuodoille ei tarvitse laatia erikseen opetussuunnitelmia. (Turpeinen 1989, 25—26.)

Kuviossa 4 on esitetty koulutusväylän runko valinnaisine ja yhteen nivELYTYINE koulutusmuotoinen, esimerkikoulutuksena metalliala.

Opiskelua suunnitellessaan opiskelija voi valita erilaisia koulutusreittejä. Suhteellisen lyhyellä ja nopealla koulutuksella hankitaan "työammatti". Työammatit puolestaan ovat osa varsinaista tutkintoa. Kuvion esimerkissä tavoitetutkintona esitetty mekaanikon tutkinto voisi periaatteessa taas olla osatutkinto ylempään tutkintoon. Väylää on

käytetty myös kirvesmiehen, verhoilijan, laitoshuoltajan, maatalouslomittajan ja karjanhoitajan ammattien opiskeluun ja tutkinnon hankintaan.

Työnantajan ja työntekijän väliset sopimukset henkilöstön koulutuksesta edellyttävät toki nykyisestä poikkeavaa työkulttuuria ja työorganisaatiota. Oppisopimus on periaatteessa luonteva tapa hankkia lisäpätevyyttä ja perehtyä tehtäviin organisaation kaikilla portailla sekä edetä vaikka lattiatason sisääntuloammatin kautta organisaation huipulle. Todennäköisesti työorganisaatiot muuttuvat oleellisesti tähän suuntaan kuitenkin vain taloudellisten pakkojen sanelemina.

Ankara työvoimapula pakottaisi yritykset ehkä kaikkein tehokkaimmin muotoilemaan organisaationsa ja kulttuurinsa sellaisiksi, että rutiinityöt poistuisivat ja ihmisten kehittymispotentiaalit olisi otettava käyttöön. Työntekijän halu tutkia ja kehittää työtapoja ja työyhteisöä pysyy tukahdutettuna ilmeisesti niin kauan, kuin työnantajat eivät joudu keskenään toden teolla kamppailemaan työvoimasta. Kun yrityksissä on pakko suunnitella jokaisen taloon haalitun työntekijän työtehtäviä, palkkiojärjestelmiä ja uraa tämän omat tavoitteet ja valmiudet huomioonottavine etenemisreitteineen, tilanne on jo toinen.

LOPUKSI

Sopimusoppilaalle ja koko oppisopimusjärjestelmälle on epäedullista, mikäli sopimuksia solmitaan vain yritysten hetkittäisten työvoimatarpeiden tyydyttämiseksi. Mutta yhtäläillä oppisopimustoiminnalle tehdään hallaa sillä, että sopimuksiin kannustetaan vain työvoiman tarjonnan supistamiseksi, kuten Suomessa on tehty (ks. Silvennoinen & Kivirauma 1991).

Mikäli hyväksyttäisiin se, että työtä tekemälläkin oppii tekemään työtä, kouluttamattomien ja vailla muodollista pätevyyttä olevien aikuisten olisi helpompi hankkia — tosiasiallisiin kvaifikaatioihin nähden varmasti ansaitsemansa! — muodollinen pätevyys ammattitaitonsa osoittamiseksi.

Edellä hahmoteltu jatkuvan koulutuksen malli edellyttää luonnollisesti sitä, että työtehtävät ovat riittävän monipuolisia ja kehittyviä sekä uusia näköaloja avaavia, jolloin koulutusta on ylipäättään järkevä hankkia lisää (vrt. Silvennoinen, Kivinen & Rinne 1989). Koulutuksen urakehitystä lupaaavat ja liikkuvuusalttiutta kannustavat näkymät eivät useinkaan "ylety" lattiatasolle saakka. Työelämän tiukan hierarkkisen luonteen vuoksi vain

pienen joukon jatkuva eteneminen urallaan on rakenteellisestikin mahdollista. Hierarkiassa ylempänä oleville ammattiryhmille runsaasti kouluvuosia vievä tutkinto on myös väline tukkia alhaaltapäin kurkottelevien väylät nousta kilpailijaksi.

Varsinkin hierarkian alatasolla tehtävät ovat paljon tekijänsä nopeasti kyllästyttäviä rutiineja. Mutta näinkin ollen 90-prosenttisesti työtä tekemällä hankittu ja virallisestikin tunnustettu ammattipätevyys on oikeaan osunut valinta — vai miksi istua vuosikausia koulunpenkillä, kun työn oppii työpaikallakin?

(Ehkäpä oppilaitosmuotoisen ammattikoulutuksen voittokulussa ja oppisopimusten vähäisyydessä onkin takana kehityssuunta, jota Tuomisto (1986, 123) kuvannut väitöskirjassaan: "Kun ammattikuntalaitos lakkautettiin, tapahtui teollisuudenharjoittajien koulutustoiminnassa selvä taantuminen. Tämä johtui siitä, että työ teollisuuslaitoksissa ei vaatinut työntekijältä välttämättä kovin kummallista ammattitaitoa." Mikäli teollisuuden edustajien koulutuspoliittisissa kannanotoissa esiin tuoduissa työn rikastumista julistavissa visioissa ja joustavan erikoistumisen teesissä on enemmän todellisuuspohjaa, niin ehkä oppisopimus kokee renessanssin — toki uudistuneena.)

Ylipäättäänkin monet koulutuksen ongelmiksi sanotut pulmat johtuvat siitä, että suomalainen työelämä ei vastaa nykyihmisen toiveita tehdä taloudellisesti ja terveydellisesti turvattua ja mielekästä työtä.

Käytäntö ja periaatteet elävät usein erillisissä maailmoissaan. Koulutuksessahan tunnetusti harvoin todellistuvat olevat pedagogiset päämäärät ja virallisen koulutuspolitiikan tavoittelemat periaatteet. Kiintoisaa onkin nähdä, kuinka suuri määrä aikuisväestöstä todella suorittaa tutkintoja käyttämällä väyläkoulutusta ja aikuiso-pintokirjaa. Periaatteessa toimivia kouluttautumiskeittejä ei ole vaikea kehittää. Muistettakoon tässä yhteydessä, että vaikka ammattikoulutietä yliopistoon on levennetty 1980-luvulla parhaimmillaan 25 prosenttiin asti, niin ei-ylioppilaiden osuus yliopistoon päässeistä laski 4.5 prosentista 2.8 prosenttiin vuodesta 1978 vuoteen 1988 (Nurmi 1991, 44-45). Koulutusreitit ovat *periaatteessa* entistä avoimemmat.

Tutkintopapereita kysyvien työmarkkinoiden järjestelmässä ei pelkkä osaaminen riitä työmarkkinakapasiteetin vakuudeksi, siksi on tarkoituksen-

mukaista, että kaikin mahdollisin tavoin hankitut pätevyudet merkitään samanlaisella tutkinnolla. Hyvin toimivassa koulutusjärjestelmässä eri väylien kautta valmistuneet alan ammattilaiset ovat myös työmarkkinoilla yhdenvertaisessa asemassa.

Tylsään ja näköalattomaan työhön ei tietysti ole mitään syytä kouluttaa ja kouluttautua. Tutkinnot eivät rutiineja rikasta ja elävöitä. Se, että kerran opittu ammatti ei tulevaisuudessa riitä koko elämän evääksi, on ollut monelle todellisuutta jo pitkään. Jokamiehen työmarkkinoilla leipänsä perässä liikkunut työvoima on tähänkin

asti pystynyt oppimaan hetkessä uudet tehtävänsä ilman, että koulutuksesta on ollut puhuttakaan. Työnantajan ja työntekijän väliin sopimuksiin henkilöstön koulutuksesta päästään varmasti, kun aihetta ilmaantuu. Sen sijaan mikäli suomalainen työkuluttuuri säilyy pääpiirteissään ennallaan, jatkuvan koulutuksen toteutuminen edellyttäisi, että kouluttautuminen yhtäkkiä läpi koko aikuisväestön tulkittaisiin nykyistä enemmän arvona siinänsä. Näin myös koulutuksen työmarkkinoihin tiukasti kiinnittävien siteiden olisi löystyttävä tai katkettava kokonaan (vrt. Ahola 1988, 501).

LÄHTEET

Ahola, S. 1988. Koulutusvirtojen kasaantuminen. Kasvatus 19, 6, 492-501.

Altonen, M. 1990. Tuottavaa opiskelua työn ohessa. Teoksessa Koulutuksen tuottavuus. Helsinki: STK & TKL, 64-69.

Braun, F. 1987. Vocational Training as a Link between the Schools and the Labour Market: the dual system in the Federal Republic of Germany. Comparative Education 23, 2, 123-143.

Huotari, V. 1990. Tutkintotavoitteinen henkilöstökoulutus. Esitelmä kasvatustieteen päivillä Tampereella 23.11. 1990.

Jyrkänne, J.-P. 1990. Työpaikkakoulutuksen kehittäminen. Aikuiskasvatus 10, 3, 178-180.

Kauppi, A. 1989. Aikuis-koulutuksen suunnittelun kehityslinjat. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.

Kivirauma, J. 1990a. Ammattikoulutus osana koulutusjärjestelmää. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 139. Turku: Turun yliopisto.

Kivirauma, J. 1990b. Ammatillisen koulutuksen vaihtoehdot. Kasvatus 21, 3, 184-192.

KM 1988:28. Väestön koulutus 2000. Komiteanmietintö 1988:28. Helsinki.

KM 1990:4. Työpaikkakoulustuomikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1990:4. Helsinki.

KM 1990:49. Kehittyvä koulutus. Komiteanmietintö 1990:49. Helsinki.

Koulutus ja tutkimus 1989:18. Henkilöstökoulutus 1982-1987. Helsinki: Tilastokeskus.

Koulutus ja tutkimus 1988:23. Ammatilliset oppilaitokset 1987. Helsinki: Tilastokeskus.

Koulutus ja tutkimus 1989:22. Ammatillisten oppilaitosten aikuiskoulutus 1988. Helsinki: Tilastokeskus.

Koulutus ja tutkimus 1990:23. Ammatillisten oppilaitosten aikuiskoulutus 1989. Helsinki: Tilastokeskus.

Niini, A. 1955. Ammattikasvatuksen valtakunnallinen suunnittelu. Helsinki: Kauppa- ja teollisuusministeriö.

Nurmi, S. 1991. Korkeakoulutuksen pyrkijäsuma. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

OECD. 1979. Policies for Apprenticeship. Paris: OECD.

OPM 1984:21. Koulutussopimustyöryhmän vuotta 1983 koskeva selvitys. OPM:n työryhmien muistioita. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM 1985:49. Koulutussopimustyöryhmän selvitys vuodelta 1985. OPM:n työryhmien muistioita. Helsinki: Opetusministeriö.

OPM 1987:44. Koulutussopimustyöryhmän selvitys vuodelta 1987. OPM:n työryhmien muistioita. Helsinki: Opetusministeriö.

Räty, O. 1987. Työ ja koulutus. Porvoo: WSOY.

SA 422/1967. Oppisopimuslaki.

SA 647/1983. Laki oppisopimuslain väliaikaisesta muuttamisesta.

Silvennoinen, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Kouluttamattomien aikuisten ammatilliselle koulutukselle työelämästä välittyvät ehdot. Teoksessa E. Poikela & J. Tuomisto (toim.) Aikuis-kasvatuksen 1. tutkijatapaaminen — seminaariraportti. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 25. Tampere: Tampereen yliopisto, 54-68.

Silvennoinen, H. & Kivirauma, J. 1991. Työvoimapolitiittinen koulutusjärjestelmä lohkoutuneilla koulutusmarkkinoilla. Kasvatus 22, 1, 16-27.

Tuomisto, J. 1986. Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen. Acta Universitatis Tamperensis A 209. Tampere: Tampereen yliopisto.

Turpeinen, R. 1989. Koulutusammattitutkinto aikuisiässä VÄYLÄ-projekti. Ammatti ja koulutus 4/89, 25-26.

Vn. 1990. Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämissuunnitelmat. Hallituksen koulutuspolitiittinen selonteko Eduskunnalle 22.5. 1990.



Tekstin piirros:
Sanotaan, että arvoisa verenpysäyttävä, sydämeni vuotaa verta tässä rakennemuutoskonsensuksen kaamoksessa. Pyydän, lausukaa verenpysäytyssana!

AIKUISKOULUTUS!

OLAVI ALKIO

VAPAAN SIVISTYSTYÖN NÄKYMÄT LAMAN OLOISSA JA SEN JÄLKEEN

Rajoitan vapaan sivistystyön siihen kokonaisuuteen, jota on perinteisesti käsitelty aina näihin vuosiin saakka valtion tulo- ja menoarviossa nimikkeellä ”yhteiskunnallinen sivistystyö”. Käsitelen siis lähinnä kansanopistoja, kansalaisopistoja ja opinto-keskusten toimintaa.

Vapaan sivistystyön prosentuaalinen osuus valtion menotaloudessa on pysynyt yllättävän samansuuruisena kautta vuosikymmenten. Kehitys on ollut rohkeaseva aina viime vuosiin tai oikeastaan aina vuoteen 1990 saakka. Kaikkihan muistamme, miten tästä 90-luvustakin piti — muutamien edellisvuosikymmenten tapaan — tulla aikuiskoulutuksen vuosikymmen.

Innostuneina luimme vielä vuonna 1990 hallituksen eduskunnalle antaman selonteon, jossa jo kolmas virke sanoi sen, mitä selonteolta odotimme: ”Kehityksen painopiste on nyt aikuiskoulutuksessa.” Edelleen kehittämissuunnitelmissa todettiin, miten vapaa-ajan lisääntymässä joudutaan kiinnittämään entistä enemmän huomiota myös harrastuneisuuteen

ja yksilön omista itsensä kehittämisen tarpeista lähteviin toiveisiin. Ja: ”Erityisesti vapaan sivistystyön organisaatiot tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia kehittää itseään, osallistua, harrastaa ja luoda kulttuuria.”

Viime vuoden marraskuussa valtioneuvosto hyväksyi pitkän valmistelun jälkeen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosiksi 1991-96. Sen perusteluissa jo jouduttiin toteamaan, että taloudelliset kehitysnäkymät ovat lähivuosina epävarmat. Kuitenkin optimistisesti jatkettiin, että hallitusohjelman mukaan koulutus ja tutkimus ovat kuitenkin taloudellisista suhdanteista riippumatta hallituksen painopistealueina.

Aikuiskoulutuksesta todettiin, että aikuiskoulutuksen tarjontaa lisätään ja sen reagoitukykyä koulutuskysynnän muutoksiin parannetaan. Tarjonnan lisäys toteutetaan pääsääntöisesti jo toimivissa yksiköissä monimuoto-opetusta hyväksi käyttäen sekä tutkintojen suorittamismuotoja kehittämällä.

Kasvunvara rajattu pois

Vapaan sivistystyön osalta kehittämissuunnitelma on tehty sangen täsmälliseksi. Siinä sanotaan, että suunnitelmakauden lopulla, siis vuonna 1996, kansalais- ja työväenopistojen opetustuntien määrä on noin 2,2 miljoonaa. Todettakoon, että se oli jo työvuonna 1989-90 vähän enemmän eli 2,25 miljoonaa.

Opintokeskusten ja niiden alaisten opintokerhojen opetustuntien määrä olisi 1996 noin 540 000. Tällä ei ole täsmällisyydessään vallan suurta merkitystä, koska opintokerhojen enimmäistuntimäärää ei ole säädöksillä rajoitettu, eikä se myöskään ole valtionavun perusta. Kansanopistojen opiskelijaviikkomääräksi on suunniteltu noin 280 000. Kun se jo nyt on yli 270 000, ei liikkumavaraa ole paljon. Suunnitelmat vaikuttavat täsmällisiltä ja kovin tiukoilta. Kasvun varaa ei vapaalle sivistystyölle näy 90-luvun ensimmäisellä puoliskolla juuri jäävän.

Näihin suunnitelmiin on syytä suhtautua kaikella vakavuudella. Aina näissä kuitenkin pieni poliittisen päätöksen mentävä porsaanneikä löytyy. Mainitakoon vain, että jo opetusministeriön yleissuunnitelmassa vuosille 1986-90 mainittiin, että paikallisista erityisoloista johtuen perustetaan suunnittelukaudella 3-4 uutta kansalaisopistoa jakamalla liian laajoja opistojen toiminta-alueita. Opistoja oli tällöin 278. Niin on tänäkin päivänä.

Vielä vuosiksi 1989-92 hyväksytyssä kehittämissuunnitelmassa toistetaan sama kuin muutamana edelliselläkin vuonna: "Suunnittelukaudella ei perusteta uusia kansanopistoja." Seuraavassa, siis vuodesta 1990 eteenpäin hyväksytyssä suunnitelmassa sanotaan häveliäästi vähän jälkikäteen, että vuonna 1989 voidaan tulo- ja menoarvion mukaan perustaa yksi uusi opisto. Tosiasiana Raamattuopisto oli tällöin jo kaikista kehittämissuunnitelmista huolimatta saanut kansanopiston oikeudet.

Tuskin enää kovin helpolla uusia organisaatioita perustetaan. Nykyisten väheneminen on kyllä hyvin todennäköistä. Siitä pitää alkanut lama huolen.

Muutos on ollut todella raju ja arvaamaton. Kun lukee VM:n vihkosta "Taloudelliset näkymät vuoteen 1994", jonka Erkki Liikanen on allekirjoittanut pari vuotta sitten ja vertaa sitä viime kevään saman laitoksen valmistamaan eduskuntaselontekoon, ei voisi uskoa, että kysymyksessä on sama aikakausi ja sama virasto. Edellinen alkaa mahtavasti ja jälki-ironisesti lauseella, että pitkäjänteinen talouspolitiikka vaatii ongelmien havaitsemista ajoissa. Teksti alkaa toteamuksella, että taloudellinen kehitys on ollut suotuisa ja myös lähivuosien näkymät ovat hyvät. Kansantalouden kasvuedellytykset kuvataan hyviksi.

Neuvostoliiton kaupan ja maksujen tasapainon häiriintymisen ei pitäisi VM:n mukaan enää oilla mahdollista niin kuin siihen saakka. Kaikesta tästä hyvästä vedetään johtopäätös, että se vaatii oikein suunnattua koulutusta ja koulutushalukkuuden lisääntymistä. Tätä silmälläpitäen on mm. aikuiskoulutusta ja työvoimapolitettuja kehitettävä.

Kevään 1991 selonteko alkaa hieman toiseen sävyyn: "Hallituksen aloittaessa työnsä ylikuumentunut korkeasuhdanne on väistynyt ja talous on ajautunut syvään taantumaan. Talouspoliittisesti tilanne on poikkeuksellisen ongelmallinen. Yritysten kannattavuus heikkenee ja konkurssit lisääntyvät. Investoinnit ja vienti ovat laskussa. Kokonaistuotanto supistuu, minkä seurauksena työllisyys heikkenee ja työttömyys laajenee mittavaksi jne. jne." Tässä sitä nyt ollaan puhtaan kaulamme kanssa.

Laki ei suojaa laman hyökkäykseltä

Lama on alkanut. Kukaan ei tiedä kuinka kauan se jatkuu ja kuinka paljon se syvenee. Nykyiset laitthan lupaavat vapaalle sivistystyölle vahvan turvan niin kauan kuin niitä ei muuteta. Niin kuin tiedetään, ainakin kansalaisopistolainsäädäntöä muutetaan valtiosuusuuudistuksen yhteydessä. Se vapaus, joka siinä yhteydessä kunnille tarjotaan, on todellinen paikallisen sivistystahdon koetinkivi. Saapa nähdä, kuinka moni kunta sen kunnialla kestää.

Näkemykseni eivät ole vapaan sivistystyön nykyisten organisaatioiden kannalta kovin valoisat. Haluan korostaa, ettei se ole haluamani suunta, vielä vähemmän opetusministeriön suunnittelema kehitys. Ehkä esittämäni näkökohdat ovat vain uhkakuvia, joiden toteutumiseen vapaa sivistystyö voi vahvasti itse vaikuttaa.

Kuitenkin ilman lakien muutoksiakin lama pääsee iskemään vapaaseen sivistystyöhön, niin kuin kuluvan vuoden budjetista olemme saaneet lukea. Ensimmäisenä se iski kansalais- ja työväenopistoihin. Kun kävi selväksi, että säästölakeja ei eduskunnassa saataisi ajatellulla aikataululla läpi, alettiin keksiä muita säästökeinoja.

OPM ja kuntien keskusjärjestöt kävivät neuvotellut, joiden tuloksena allekirjoitettiin sopimus opistojen talousarvioiden leikkaamisesta niin, että säävutetaan 10 prosentin säästöt tähän vuoteen verrattuna. KTOL:n kenttäkysely osoittaa, että säästöpäätöksiä on kunnissa tehty hyvin vaihtelevasti. On kuitenkin käynyt ilmi, että kuntien rahapula on pakottanut ne yleensä suurempiin säästöihin kuin sopimuksessa edellytettiin. Keskimääräinen säästöprosentti lienee 10 ja 15:n välillä. On puhuttu eräiden suurtenkin opistojen osalta jopa yli 20 prosentin säästöistä.

Kansanopistoihinhan eivät säästöt vielä juuri ulotu. Suunnitelmien mukaan ei kuitenkaan perustetaisi yhtäkään uutta kansanopistoa, vaikka toki hakemuksia on nytkin vireillä, kaiken lisäksi jokunen erittäin vahvakin hakemus. Tosiasiaa aloitettaneen radikaalit ratkaisut eräiden toivottamassa asemassa olevien opistojen kohtalosta. Kansanopistojen osalta lama näkyy lähinnä rakentamismäärärahan vähentämisenä lähes viidellä ja puolella miljoonalla markalla. Jako on nyt jätetty opetusministeriön valistuneeseen harkintaan.

Sivistysjärjestöt joutuvat maksamaan lamaveroa reilun parin miljoonan markan verran.

Opintokeskuksissa mentiin tarkkoihin numeerisiin vähennyksiin. Kymmeneltä henkilöltä vietiin valtionapu pois. Tätähän opintojohtajien kokouksessa pidettiin melko mahdollisena toteuttaa, mutta kun sellaisiinkin pyhiin arvoihin kuin virkamiesten erottamattomuuteen tai puoluetukeen ollaan puuttumassa, voi vain todeta, että kaikki on tässä taloustilanteessa mahdollista. Sen lisäksi vähennettiin opintokeskusten luentotunteja siitäkkin, mitä ne olivat olleet 1989 ja samaten kurssitunneista vietiin kasvunvara pois.

Tämä on tietenkin vasta alkua. Muistetaan, että eduskunnassa on lepäilemässä ja voimia keräämässä laki eräiksi yleissivistävää koulutusta ja aikuiskoulutusta koskeviksi väliaikaisiksi järjestelyiksi.

Väliaikaisuus tahtoo olla näissä säästöasioissa kovin pysyväistä laadultaan. Laki on voimaantulonsa jälkeen voimassa kaksi lukuvuotta. Mitä sen jälkeen tapahtuu, ei kukaan tiedä.

Laki tarkoittaa ensiksikin kansalaisopistojen osalta sitä, että säädetään enimmäistuntimäärä, joka on 10

prosenttia alempi kuin työvuonna 1989-90. Tämä tuskin on niin vaarallista, koska — kuten todettiin — tavoite on jo useimmissa tapauksissa saavutettu yhteisellä pöytäkirjalla ja kuntien omaaloitteisella säästämällä. Mutta sen lisäksi säädetäänkin, että opiskelijoilta peritään ilmoittautumismaksu, joka vähennetään käyttökustannuksista eli valtionapua vähennetään tällä määrällä.

Samalla aikavälillä pääsevät kansanopistotkin kantamaan kortensa kekoon ja niiden valtionapu pudotetaan käyttökustannuksilta 10 prosenttia eli 70 prosenttiin.

Laki on siis lepäämässä valtiopäivien yli. Se tarkoittaa, että eduskunta ottaa sen käsittelyyn vuoden 1993 alussa ja se on tarkoitettu tulemaan voimaan 1993 syksyllä. Voi vain kysyä, mitä merkitystä sillä on silloin kansalais- ja työväenopistoille, jos ja kun valtionosuusuudistus on tullut voimaan.

Hallitushan ei enää voi mitenkään peukaloida lakiesitystään, koska se on eduskunnalla. Se on sellaisenaan menossa vuoden 1993 alussa valiokuntakäsittelyyn ja siitä edelleen eduskunnan päätettäväksi. Vain eduskunta voi sen sisältöön vaikuttaa.

Kovaa siis on. Aina voi lohdututtaa, jos jollakulla menee vielä huonommin.

Suomi pohjoismaisittain poikkeus

Aikuiskasvatusresurseista on valmistunut tuore pohjoismainen selvitys. (Folkeoplysning og voksendervisning -hvad koster det i de nordiske lande? Nord 1991: 30) Otan siitä muutaman ajatuksia herättävän yksityiskohtan.

1. Suomessa ovat opiskelijat itse rahoittaneet opiskeluaan vapaassa sivistystyössä kaikkein vähiten koko Pohjolassa — kansanopisto-opiskelua lukuunottamatta.

2. Suomessa vapaan sivistystyön resurssikehitys on ollut Pohjoismaissa kaikkein tasaisinta. Mehän emme ole ennen tätä joutuneet koskaan määrärahojen vähentämiseen. Joskus 70-luvullahan jouduimme leikkaamaan kasvu, mutta miinusmerkkistä kehitystä ei ole koskaan valtion toimesta aikaisemmin tehty. Muissa maissa tilanne on toinen. Kaikissa maissa on 70- ja 80-luvuilla korostettu, että vuosisadan lopulla on aika priorisoida aikuiskasvatuksen kehitystä. Selvityksen tekijä Johan Engelhardt näkee kuitenkin, että mitään merkkejä vapaan sivistystyön priorisoinnista ei ole nähtävissä missään muussa maassa kuin ehkä Suomessa. Suomi eroaa aivan radikaalisti tässä suhteessa muista Pohjoismaista. Tanskassa ja Norjassa työllisyyskoulutuksen voimakas nousu voimakkaasti kasvaneen työttömyyden seurauksena söi vapaan sivistystyön kasvumahdolli-

"Tuo se on joka luteet krassaa", sanoi entinen akka kun koti paloi.

suudet. Kun Suomessa käytetyt valtion varat kasvoivat 1980-luvulla 59 prosenttia, samaan aikaan vapaaseen sivistystyöhön käytetyt varat kasvoivat 114 prosenttia.

Vapaa sivistystyö kristallipallossa

Olemme eläneet yhdessä vapaan sivistystyön loistavat kasvun ja laadun kehittämisen vuodet. Se aika on auttamattomasti ohi. Meillä ei yksinkertaisesti juuri ole enää sitä koulutuksesta osattomaksi jäänyttä sivistysreserviä, jolle me vapaan sivistystyön olemme rakentaneet. Valistusaatteilla ei ole nykyoloissa yhteiskunnallista tilausta. Yleensäkin aatteilla, joille työmme on perustunut, ei mene hyvin.

Yhteiskunnan valtavirtaukset eivät suosi perinteistä vapaata sivistystyötä. Meillä on kovin vähän tarjottavaa nykyisessä juppikulttuurissa. Vapaa sivistystyö on aina ollut enemmän maailmanparantajien kuin Euroopan omistajien harrastus. Ne arvot, jotka yhteiskuntakeskustelussa ovat päällimmäisinä, eivät tätä työtä erityisen hyvin suosi. Taloudellinen kasvu, yrityskulttuuri ja yleensäkin taloudellinen kasvatus eivät ole koskaan olleet vapaan sivistystyön keskeisiä elementtejä.

Yksilökeskeisyys ja yksinäistyminen, jotka ovat tyypillisiä nykyajan ilmiöitä, eivät sovi ryhmätöimintään perustuvalla sivistystyöllä. Ylikansallinen viihdekulttuuri, viihde-elektroniikka, muutoliikuntaharrastukset, kaikki syövät pohjaa perinteiseltä sivistystyöltä. Kansainvälisyys nähdään kielikoulutusta lukuunottamatta lähinnä vastuksena, ei mahdollisuutena. Sanalla sanoen, meillä ei taida oikein olla eväitä täksi päiväksi. Eräs seuraus tästä on vapaan sivistystyön eläkeläistyminen. Onneksi eläkeläisten määrän lisääntyminen pitää ulospäin osallistujaluvut siisteinä.

On meillä toki vahvuustekijöitäkin: meillä on vahvat lainsäädännöt, valtiovarainministeriön mielestä epäilemättä liiankin vahvat. On kovin epävarmaa, kuinka kauan tätä torjuntataistelua pystytään käymään, niin että menoperusteisia valtionapuja ei alettaisi muuttaa laskennallisiksi tai peräti tulospereusteisiksi. Kansalais-työväenopistojen osalta tilanne näyttää menetetyltä.

Lakien lisäksi meillä on vahvat organisaatiot, kenttensä tuntevat ihmiset ja ennen kaikkea aktiivinen, vaativa aikuisväestö. Meillä on myös vankka va-

paan sivistystyön perinne. Toiminnalliset luvut kestävät vertailun minkä maan kanssa tahansa.

En näe tätä taloudellista tilannetta myöskään pelkästään vaikutuksiltaan negatiivisena. "Tuo se on joka luteet krassaa", sanoi entinenkin akka kun koti paloi.

Ehkä tässä lihavana vuosina on hieman veltostuttu, annettu karavaanin kulkea ja hieman laitostuttu, koulumaistuttu, sanalla sanoen rämetetty. On tyydytty helppoihiin tatkaisuihin. Kyllä pieni ravistelu niin organisaatioiden kuin toiminnan laadun osalta on aivan paikallaan. Saman olemme todenneet valtion hallinnossa. Ehkä taloudellinen ahdinko pakottaa uudenlaiset ideat, sisäisen uudistumisen, tinkimättömyyden, uuden yhteistyön, jopa talkoohen- gen uudelleen syntymään sivistysorganisaatioissa. Tässä mielessä toivon lamalla olevan myös positiivisia vaikutuksia.

Mitä tulee eri toimintamuotojen tulevaisuuteen erikseen, esitän muutaman oman näkemykseni. Koska olen luonteeltani pessimisti, näkemykseni eivät ole nykyisten organisaatioiden kannalta kovin valoisat. Haluan korostaa, että se ei ole haluamani suunta, vielä vähemmän suunta, johon opetusministeriössä suunnitellaan kehitystä. Ehkä ne ovat vain pessimistin uhkakuvia, joiden toteutumiseen vapaa sivistystyö voi itse vahvasti vaikuttaa.

Kansanopistot: yksiköt vähenevät ja filiaalit lisääntyvät, erikoistutaan. Kattavaa opintososiaalista tukea en kristallipallostani kansanopistojen nykyohjelmilla ja nykyisen taloudellisen tilan jatkuessa näe. Lain jonkinasteinen muutos on taivaanrannalla. Se tulee monipuolistamaan opistojen toimintamuotoja monimuoto-opetuksen suuntaan. Opettajien virat vähenevät, etäopetus lisääntyy, samaten tilojen ulkopuolisille vuokraus.

Kansalaisopistot: voimakasta keskittymistä, yhtymisiä, periferiat vailla palveluita, ostopalveluja toisilta kunnilta. Kunnan tasolla ei vain hallintoelin- ten yhdistämisiä, vaan toimintojen yhdistämisiä. Valtionosuusuudistus mittaa todellisen kunnallisen sivistystahdon. Toiminnot tulevat pysyvästi vähene- mään. Kansalaisopisto-käsite ja valtakunnallinen kokonaisuus alkavat hämärtyä. Kunnallinen profiili erilaistuu.

Opintokeskukset: Lakia puolustetaan viimeiseen asti? Tähän asti olen itse puolustanut nykyistä lakia jopa opintokeskusten vastustuksesta huolimatta, koska olen sen nähnyt tämän toimintamuodon kannalta kaikkein edullisimmaksi. Yhdistäminen järjestöjen tukeen näköpiirissä. Jos opintokerho ei viime vuoden alussa annetuilla uusilla säädöksillä ja määräyksillä nouse, se jää eläkeläisten yhdessäoloharras-

tukseksi. Jos opintokerhoa ei terveenä ilmiönä voida pelastaa, missä on opintokeskusten olemassaolon oikeutus? Eikö sitä jo nykyin käytännössä jäsenjärjestöjen muutenkin pyörittämää luento- ja kurssitoimintaa voisi pyörittää järjestömuotoisen sivistystyön määrärahalta. Ja eikö se tosiasiaa pyörisi aivan yhtä hyvin tarpeellisilta osiltaan ilman opintokeskuksia?

Erityisenä silmätikkuna niin viranomaisten kuin toivottavasti opintokeskusten taholta tulee olemaan kurssitoiminta. Sehän on paisunut viime vuosien aikana kuin pullataikina. Sen toteutusmuodot ovat epäilemättä hyvin erilaiset ja se sivistystarve, jota kurssit tyydyttävät ovat epäilemättä hyvin vaihtelevat. Mitä on siis edessä: kursien radikaali väheneminen? Niiden kansansivistyksellisyys?

Opintokeskukset vähenevät muutamalla.

Miten mitata laatua?

Kaikessa edellä sanomastani kuultaa takaa tulosvastuu-ajattelu. Tulosvastuutahan ajetaan kuin käärmettä pysyy kaikilla hallinnonaloilla. Säädöksiä ja valtionapuja pyritään jatkuvasti muuttamaan tuloksia suosivaksi. Periaate toimii niin, että valtio antaa vain tavoitteen ja mahdollisuuden sen saavuttamiseen. Valtionavun kohdentaminen, muoto ja sisältö jätetään toimintatason päätettäväksi.

Toinen avainsana on kilpailu. Siinä suhteessa myös vapaa sivistystyö on uudessa tilanteessa. Tarjoajia myös koulutuksessa on yhä enemmän. Vapaa sivistystyön laitokset ovat jonkin verran, tosin vaatimattomasti kilpailleet tähänkin asti — lähinnä keskenään. Nyt ne joutuvat uuteen kilpailutilanteeseen. Ne joutuvat kilpailemaan samoista resursseista muiden yrittäjien kanssa paikallistasolla.

Tähän saakka tämä kilpailu on käyty lähinnä keshallinnossa, viime kädessä ministeriössä budjetin laatimisen yhteydessä.

Myös uusia mahdollisuuksia on vapaalla sivistystyöllä käytettävissä tähän kilpailuun, kun niille on tehty mahdolliseksi sekä etäopetuksen — siis käytännössä monimuoto-opetuksen — että ammatillisen koulutuksen antaminen. Kekseliäimmät selviävät kilpailussa parhaiten.

Molemmat käsitteet, sekä tulosvastuu että kilpailu, ovat kovin vieraita käsitteitä vapaalle sivistystyölle. Ne jopa sotivat vapaan sivistystyön perusolemusta vastaan. Esille nousee myös aivan käytännöllisiä kysymyksiä: Miten tällä alalla voidaan asettaa tulosavoitteita ja miten mitata niiden saavuttaminen? Opetushallinnon piirissä valtionosuusuudistus ja tulosvastuuajattelu tapahtuu aivan liiaksi peruskoulun ehdoilla. Sitä voi pitää luonnollisena siinä mielessä, että siellä on kiinteät tavoitteet, tietyt osallistujat,

säädetyt tavoitteet, koko maan tasaisesti kattava kenttä. Asetelma alkaa heti horjua kun siirrytään eteenpäin, jo lukiokoulutukseen, vielä enemmän pohja peittää ammatillisesta koulutuksesta, eikä aikuiskoulutukseen samat asetelmat sovi ollenkaan.

Perusajatus vapaan sivistystyön uudistussuunnitelmissa on ollut, että määrää ei kasvateta, vaan laatu. Muistetaan, miten jo 1978 valtiovarainministeriön periaatepäätöksessä sanottiin, että harrastusvoiteista koulutusta uudistetaan kiinnittämällä huomio erityisesti laatuun. Siitä lähtien on vapaan sivistystyön laadun kehittämistarpeesta puhuttu. Siinä suhteessa on kieltämättä myös paljon tehty, mutta miten mitata se laadun kohoaminen?

Lainaan lopuksi professori *Urpo Harvan* toteamusta 30 vuoden takaa VIII yleisessä kansansivistyskokouksessa: "On valitettu, että sodanjälkeisessä Suomessa on päässyt valtaan kulttuuriunteluus poliittisten ja taloudellisen kysymysten hallitessa yksipuolisesti julkista keskustelua. Yhä harvinaisemmaksi käy mietiskelevä hiljaisuus ja sen mukana tämän kysymyksen pohtiminen: Mihin me loppujen lopuksi pyrimme ja mikä on pyrkimisen arvoista?"

Olisikohan siinä nykypäivän aikuiskasvattajallekin aineksia pohdiskeltavaksi?

JAN-STURE KARLSSON

RUOTSIN AIKUISKOULUTUKSEN MUUTTUNEET EHDOT

Ruotsin yhteiskunnassa on parhaillaan menossa suuria ja myös periaatteellisesti tärkeitä muutoksia. Niiden syyt ovat sekä yhteiskunnallis-taloudellisia että poliittisia. Muutokset vaikuttavat myös kansansivistyksen ja muun aikuiskoulutuksen ehtoihin.

Ennen kuin yritän kuvailla aikuiskoulutukseen ja ennen kaikkea kansansivistykseen kohdistuvia muutoksia, haluan muistuttaa siitä asemasta, joka kansansivistyksellä vanhastaan on ollut Ruotsissa. Entinen pääministeri Olof Palme sanoi jossakin yhteydessä, että Ruotsi on opintokerhodemokratia. Tällä ilmauksella hän ei halunnut vain kuvata ruotsalaisen päätöksenteon muotoja, vaan tietenkin myös osoittaa arvostavansa kansansivistystoiminnan tyyppillisintä muotoa, opintokerhoa. Aikuisopiskelua on yleensäkin suuresti arvostettu, ja poliittisissa piireissä on vallinnut varsin suuri yksimielisyys sen merkityksestä. On muistettava, että tämä arvostus ei pelkästään ole perustunut siihen ajatukseen, että aikuisten on saatava mahdollisuus lisäkoulutukseen, jonka avulla he voivat vahvistaa asemiaan työmarkkinoilla tai selviytyä entistä paremmin tehtävistään, tai siihen, että opiskelua ylipäänsä on pidetty hyvänä vapaa-ajan harrasteena. Perusteena on ollut myös se, että opiskelu monessa tapauksessa on lisännyt osanottajien yhteiskunnallista harrastuneisuutta ja kohottanut yhteiskuntakeskustelun tasoa.

Tunnettu amerikkalainen aikakauslehti Newsweek on äskettäin arvioinut eri maiden saavutuksia koulutuksen alueilla. Meitä kansansivistyksen työntekijöitä ilahdutti, että Ruotsin katsottiin menestyneen erittäin hyvin aikuiskasvatuksessa. Tässä taustaa, jota halusin hahmotella, ennen kuin siirrymme käsittelemään ajankohtaisia muutoksia.



Ruotsin aikuiskoulutus jakaantuu neljään osalueseen. Ensimmäinen on kansansivistys, johon

kuuluu opintojärjestöjen ja kansanopistojen toiminta, toinen on kunnallinen aikuiskoulutus, kolmas työmarkkinakoulutus ja neljäs yritysten, hallinnon ja järjestöjen henkilöstönkoulutus.

Henkilöstönkoulutus on varsin laajaa ja se on viime vuosina lisääntynyt entisestään. Periaatteessa sitä säätelevät täysin yritysten omat päätökset. Työmarkkinakoulutusta järjestävät viranomaiset, ja sen tarkoituksena on lieventää lamakausien tai rakenne muutosten työmarkkinoilla aikaansaamia vaikutuksia. Ruotsin nykyisessä varsin synkässä työmarkkinatilanteessa eduskunta ja hallitus sijoittavat huomattavia summia juuri työmarkkinakoulutukseen.

Kunnallinen aikuiskoulutus liitettiin viimeksi toteutetussa uudistusohjelmassa entistä läheisemmin lukiokouluun, ja sen tarkoituksena on antaa opintojen täydentämisen mahdollisuus niille, joiden peruskoulu tai lukio on jäänyt kesken. Tämä on kenties erityisen tärkeätä Ruotsissa, koska meillä on paljon maahanmuuttajia, joiden perustiedot ovat puutteelliset.

Kansansivistystyön, siis opintojärjestöjen ja kansanopistojen, toimintaedellytykset muuttuivat tuntuvasti heinäkuun alusta 1991 lähtien. Osa muutoksesta oli organisatorinen. Kouluylhallitus, se virasto, joka oli valvonut opintojärjestöjä ja kansanopistoja, lakkautettiin tuolloin, ja tämä oli yksi syy muutoksiin. Kouluylhallituksen tärkein tehtävä, vastuu julkisesta koulutuksesta aina lukiotasoa myöten, lakkasi. Tehtävä siirrettiin osaksi uudelle kouluvirastolle (Skolverket). Sen ensisijainen tehtävä kuitenkin on sellaisen toiminnan arvioiminen, joka muuten on hajautettu. Vastuu kouluasioista, niin kuin paljosta muustakin Ruotsissa, on siirretty kunnille. Hajauttaminen on ruotsalaisessa yhteiskunnassa hallitsevana suuntauksena, vaikka valtio yhä myöntää huomattavia avustuksia itse toimintaa varten.

Aikaisemmin ovat monet arvostelleet kansansivistyksen työmuotoja siitä, että niiden kehittäminen on ollut sidoksissa säännöksiin. Valtio on säätänyt lukuisia sääntöjä, joiden täyttäminen on ollut edellytyksenä julkisten avustusten saamiselle. Monien mielestä tämä on johtanut siihen, että koulutuksen järjestäjät ovat keskittyneet säännöksiin eivätkä toiminnan tavoitteisiin. Uudistus, joka toteutui 1. heinäkuuta 1991, merkitsi siirtymistä sääntöjen vallasta tavoitteista ohjautuvaan toimintaan. Eduskunta ja hallitus ovat määritelleet kansansivistystyölle tietyjä tavoitteita ja antaneet sen käytettäväksi suunnilleen saman verran varoja kuin edellisenä budjettivuonna.

Uudistus osoittaa, että opintojärjestöjen ja kansanopistojen on pyrittävä omien toimintaohjelmiansa pohjalta toteuttamaan tietyt tavoitteet. Näihin tavoitteisiin kuuluu mm. se, että on pyrittävä tavoittamaan koulutuksesta osattomiksi jääneitä ryhmiä, kohottamaan maan yleistä sivistystasoa, antamaan ihmisille mahdollisuus uusien tietojen hankkimiseen, kansainvälistämään opintoja jne.

Koska kysymys on vapaista organisaatioista, hallitus katsoi, että niiden suhde hallitukseen on saatettava entistä vapaammalle pohjalle. Niinpä opintojärjestöt ja kansanopistot näkivät aiheelliseksi perustaa yhteisen elimen, kansansivistysneuvoston (Folkbildningsrådet), jonka tehtäväksi tuli jakaa valtion avustus, huolehtia työn arvioinnista ja anoa uusia määrärahoja hallitukselta. Kansansivistysneuvosto on siis kansansivistyksen oma työelin.

Viime keväänä 1991, kun nämä päätökset tehtiin, hallitus päätti, että valtionavustus myönnettäisiin samantasoisena kolmivuotiskauden ajan, muun muassa siksi että kansansivistysjärjestöt saisivat kohtuullisen pituisen suunnitteluaajan. Syksyn eduskuntavaalit muuttivat kuitenkin poliittista tilannetta, ja hallitus ehdottaa nyt tuntuvia supistuksia budjettivuodeksi 1992/93. Kansansivistyksen osaksi tulevat supistukset arvioidaan noin 10 prosentiksi, mutta inflaatio huomioonottaen ne ovat todellisuudessa suuremmat. Tilanne on sitäkin vakavampi, kun myös Ruotsin kuntien talous on tuntuvasti heikentynyt. Tämä johtuu osaksi aikojen huononemisesta yleensä, osaksi siitä, että valtio on jättänyt kuntien huoleksi koko joukon tehtäviä osoittamatta kuitenkaan niille taloudellisia resursseja. Kansansivistys ei ole kunnan pakollinen tehtävä. Silloin on tietysti lähellä vaara, että säästöt kohdistuvat juuri opintojärjestöihin. Tästä on jo paljon esimerkkejä.

Meitä, jotka olemme työssä kansansivistyksen alalla, samalla kuitenkin ilahduttaa todeta, että ihmisten tiedontarve ja hyvien tietojen arvostus kas-

vaa. Euroopassa tapahtuvat muutokset ja Ruotsin suhde Euroopan yhteisöön asettavat suuria vaatimuksia kansalaisten tiedoille ja taidoille. Ne ovat myös niitä kysymyksiä, joiden käsittely hyvin sopii juuri kansansivistyksen työmuodoin käsiteltäväksi.

Käännös: EVA LAUNONEN





”Hvad kræver fremtiden af os?” -työkonferenssi pidettiin Göteborgissa helmikuussa. Tulevaisuuden pätevyysvaatimuksia pohtivat työryhmässä Sten-Erik Fagerlund Alands folkhögskolasta (vas.), Litha Christiansen ja Steffan Preuss Tanskasta, Gunvor Strømsheim Norjasta ja Ewa Arenbro Ruotsista.

Aikuiskoulutusohjelma VOKS FREM hyväksyttiin

Pohjoismaiden neuvosto hyväksyi Helsingissä maaliskuun alussa pitämässään kokouksessa yhteis-pohjoismaisen aikuiskoulutuksen edistämishjelman VOKS FREM 1992—96. Pohjoismaissa osallistuu vuosittain yleissivistävään aikuiskoulutukseen ja kansansivistystyöhön kahdeksan miljoonaa aikuista. Sen vuoksi Pohjoismaiden kulttuuri- ja opetusministerit ovat katoneet, että tätä voimavaraa voidaan hyödyntää paremmin lisäämällä pohjoismaista yhteistyötä.

Yhteis-pohjoismaista koulutuskeskustelua leimaa tulevaisuudessa kansainvälistyminen ja uusi tekniikka. Ollaan varsin yksimielisiä siitä, että aikuiset sekä työntekijöinä että kansalaisina tarvitsevat enemmän ja laajempia yleistietoja. Ihmisten uusiutumista aiotaan edistää pohjoismaisittain perustamalla erilaisia verkostoja ja luomalla sektoreittain yhteistyötä. Pää-aiheita ovat tällöin VOKS FREM -ohjelman mukaan tulevaisuuden pätevyysvaatimukset, uudet oppimis- ja opetusmenetelmät aikuiskoulutuksessa sekä Pohjoismaiden suhde muuhun Eurooppaan.

Ohjelman on valmistanut aikuiskoulutuksen ja kansansivistystyön pohjoismaisen yhteistyön johtoryhmä, jonka jäsenenä on Suomesta apulaisosastopäällikkö Olavi Alkio opetusministeriöstä. Aikuis-kasvatus-lehti palaa VOKS FREM -ohjelman sisältöön myöhemmässä vaiheessa.

Kasvatustieteet yhteen Tampereella

Tampereen yliopistossa on yhdistetty aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos ja kasvatustieteen laitos uudeksi kasvatus-tieteiden laitokseksi. Entiset oppiaineet säilyvät ennallaan. Aikuiskasvatuksessa on edelleen oma koulutusohjelmansa. Kasvatustieteessä on koulutushallinnon ja nuorisokasvatuksen suuntautumisvaihtoehdot. Yhdistämisellä tavoitellaan hallinnollista tehokkuutta. Myös yhteistyön lisääminen opintojen ja tutkimuksen järjestämisessä parantaa lama-ajan niukkenevien resurssien käyttöä.



Jukka Tuomisto

KIRJOITTAMINEN OPPIMISPROSESSIN APUNA

Kirsti Lonka & Irma Lonka (toim.) 1991. *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*. Kirjayhtymä: Helsinki. 127 s.

Vaikka oppimispsykologinen tutkimus on edennyt viime vuosikymmeninä nopeasti, niin tämän tiedon välittyminen käytäntöön näyttää olevan hidaskäyttö ja vaikea prosessi. Kirsti ja Irma Lonkan toimittama kirja *Aktivoiva opetus* pyrkii omalta osaltaan helpottamaan tätä prosessia. Kirjassa esitellään uuden kognitiotieteen keskeisimmät käsitteet ja peruserätykset sekä pyritään osoittamaan, kuinka näitä periaatteita voidaan soveltaa käytännön opetustilanteissa. Kirjan alaotsakkeen mukaan se on tarkoitettu nuorten ja aikuisten opettajille. Sen käyttäjäkunta on siis jaateltu varsin laajaksi. Kirjoittajat näyttävät asettaneen kuitenkin aikuisopettajat kirjan ensisijaiseksi kohderyhmäksi. Arvioin tästä syystä seuraavassa kirjaa lähinnä aikuiskasvatuksen ja -opetuksen näkökulmasta.

Kirjan alussa lukija motivoitetaan engströmiläisen oikeaoppisesti herättämällä hänessä tiedollinen ristiriita kysymällä ”Oppimisenäkemys muuttuu — entä koulutus?” Tämän jälkeen tuodaan lyhyesti esiin perinteisen suoritus- ja tulospainotteisen opetuksen heikkoudet ja riittämättömyys nykyisessä uuden tietotekniikan käyttöön perustuvassa informaatioyhteiskunnassa. Tähän ajatukseen on aikuiskasvatustajien helppo yhtyä, sillä onhan aikuisopetuksessa perinteisesti korostettu enemmän opiskelijoiden omia tavoitteita ja heidän yksilöllisiä oppimisprosessiaan kuin ulkoapäin asetettuja tutkinto- tai suoritustavoitteita.

Kirja jakautuu kolmeen osakokonaisuuteen. Luvussa 2. esitellään lyhyesti aktivoivan opetuksen peruskäsitteet ja -ajatukset. Tämän luvun on kirjoittanut Kirsti Lonka, joka toimii Helsingin yliopiston psykologian assistenttina. Esitys on tiivis, mutta informatiivinen. Siinä käsitellään tietorakenteiden ra-

kentumista, ongelmanratkaisun eräitä peruslainalaisuuksia, opiskelustrategioita sekä opettajan ja opiskelijan uutta roolia opetus/oppimistilanteissa. Lopuksi esitellään kolme keskeistä periaatetta, jotka tulisi ottaa aina huomioon opetuskäytännössä. Vaikka esitys ei tarjoakaan mitään kovin uutta — ei ainakaan sellaisille lukijoille, jotka ovat aikaisemmin perehtyneet kognitiiviseen oppimisteoriaan — niin kirjan kokonaisuutta ajatellen luku puolustaa hyvin paikkaansa. On myös muistettava, etteivät nämä perusajatukset ole vielä siirtyneet riittävän hyvin kaikkien aikuisopettajien pitkäaikaismuistiin ja tietorakenteisiin.

Kirjoittajan keskeisinä didaktisina perusajatuksina ovat opiskelijakeskeisyys ja oppimisen prosessiluonteisuus sekä opettajan roolin uudelleenarviointi. Kirsti Lonkan mukaan aktivoivalla opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa oppiminen on keskeisin tavoite. Tällöin vastuuta oppimisesta pyritään siirtämään opiskelijalle; opettaja toimii pikemminkin jonkinlaisena yhteistyökumppanina ja työn ohjaajana kuin tiedon jakajana (s. 12).

Tässä suhteessa voi todeta, ettei mitään uutta auringon alla, sillä onhan oppiminen ollut aina kaiken opetustoiminnan keskeisenä tavoitteena. Jo Comenius totesi aikoinaan, että opetusopin päämääränä on etsiä ja keksiä sellainen menettelytapa, että opettajan työ supistuisi vähempään, mutta oppilas kuitenkin oppisi enemmän. Samoin kasvatusteoreetikojen näkemys kasvatuksesta ”kasvamaan saattamisena” korostaa opiskelijan omaa oppimisprosessia ja opettajan roolia tämän kasvuprosessin auttajana. Myös aikuiskasvatuksen teoreetikot ovat kautta aikojen korostaneet opiskelijakeskeisyyttä yhtenä toiminnan keskeisenä lähtökohdana sekä nähneet opettajan/ohjaajan roolin samaan tapaan kuin kirjoittaja (ks. esimerkiksi Knowles 1980). Tästä syystä he eivät ole mielellään puhuneet opettajasta tai kouluttajasta, vaan he ovat suosineet sellaisia termejä kuin ”facilitator” tai ”resource person” (ks. esimerkiksi Brookfield 1986, 123).

Kirjan didaktiset perusajatukset ovat siis lähes identtiset aikuisdidaktiikan perusajatusten kanssa. Kirjoittaja on päätenyt ajatuksiinsa kognitiotieteen tulosten perusteella, aikuiskasvatatjat taas humanistisen psykologian ja pitkäaikaisen kokemuksen perusteella. Kognitiivinen psykologia ja toiminnan teoria ovat ohjanneet jo jonkin aikaa myös aikuiskasvatuskäytäntöjen kehittämistä.

Jokaisella tieteenalalla on luonnollisesti omat peruskäsitteenä, teoreettiset viitekehysensä ja teoriansa. Kirjan kirjoittajien ajatukset kumpuavat ilmeisesti lähinnä yleisen psykologian ja kasvatustieteen tutkimuksesta ja ne liittyvät näiden tieteenalojen viitekehukseen ja skeemoihin. Kirjassa esitettyjen ajatusten liittäminen aikuiskasvatuksen tietorakenteisiin ja skeemoihin olisi parantanut huomattavasti sen käyttökelpoisuutta aikuisopetuksessa.

Suoraavassa luvussa (luku 3.) esitellään luettelonomaisesti aktivoivia ja prosessipainotteisia työtapoja. Sen ovat kirjoittaneet Kirsti ja Irma Lonka. Vaikka aktivoivien työtapojen lyhyt esittely on varmasti paikallaan, niin olisi toivonut, että kirjoittajat olisivat jäsentäneet niitä jollain tavoin, esimerkiksi työtapojen kokonaisvaltaisuuden (tai jonkun muun kriteerin) mukaan. Nyt kun jotkin yksittäiset opetukselliset toimenpiteet (alkukoe, ensiluonnos) on esitelty samanarvoisina kuin eräät laajemmat ja kokonaisvaltaisemmat aktivointiin tähtäävät työtavat (esimerkiksi projektyöskentely), jää lukijalle varsin hajanainen ja jäsentymätön kuva aktivoivista työtapoista. Luettelomaisesti — aakkosjärjestyksessä — esiteltyjen työtapojen erot ja yhtäläisyydet jäävät myös hämäräksi. Ne eroavat toisistaan joskus niin vähäisessä määrin, että on aiheellista kysyä, onko niitä syytä erottaa lainkaan toisistaan? Toisaalta tekijät eivät erottele työtapoja minään lopullisina menetelminä, vaan he lähtevät siitä, että niitä voi ja on syytä kehittää itse vapaasti. Tämä onkin tietysti ainoa oikea suhtautumistapa. Jos keskeisimmät työtavat olisi tuotu selkeämmin esiin, niin lukijan olisi ollut helpompi siirtää ne omiin tietorakenteisiinsa.

Kun otetaan huomioon se, että kirjaa markkinoidaan erityisesti aikuisopettajille, niin ei voi olla ihmettelemättä sitä, että tekijät eivät ole perehtyneet lainkaan aikaisempaan aikuiskasvatuksen opetusmenetelmiä ja työtapoja koskevaan kirjallisuuteen. Näin voi päätellä siitä, että tällaisia teoksia ei esiinny lainkaan lähdeluettelossa. Niistä olisi löytynyt melkoinen joukko lisää ”aktivoivia työtapoja” ja vieläpä paremmin esiteltyinä ja jäseneltyinä. Erityisen silmiinpistävä puute on erilaisten ”aktivoivien” ryhmätyömenetelmien tuntemattomuus. Vaikka joihinkin niistä viitataan, niin niiden esittely jää kuitenkin hyvin ylimalkaiseksi. Suurelta osin esiteltävät

työtavat ovat aikuisopettajille jo varmaan ennestään tuttuja. — Uuttakin toki kuitenkin löytyy.

Uutta ja mielenkiintoista kirjassa on se, että siinä esitellään useita erilaisia omakohtaiseen kirjoittamiseen perustuvia aktivoivia työtapoja. Kirjan keskeisiin anti aikuisopettajille on epäilemättä näiden työtapojen esittelyssä. Tutkijat ovat viime vuosina kiinnostuneet entistä enemmän erilaisten tekstien, puheiden tai kielen käytön monitieteisestä tutkimisesta (diskurssianalyysi). Tämä on suunnannut myös monien opettajien mielenkiinnon kirjallisten tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen sekä niiden käyttämiseen opetuksen ja oppimisen apuneuvona.

Näyttää siltä, että tiedon prosessointi kirjoittamalla soveltuu yhtä hyvin niin yleissivistävän koulun kuin korkeakoulujenkin tietopuoliseen opetukseen. Epäilemättä kirjallisilla tuotoksilla on käyttöä myös aikuisopetuksessa. Kirjassa ei kuitenkaan pohdita lainkaan sitä, minkälaisiin opetustilanteisiin ja minkälaisille aikuisopiskelijaryhmille nämä työtavat soveltuvat parhaiten. Tästä olisi toivonut ainakin jonkinlaista kannanottoa. Jonkinlaista osviittaa tästä tosin saa kirjassa olevien esimerkkien kautta. Vaikka kirjallisten tuotosten käyttö ei varmaankaan ratkaise kaikkia aikuisopetuksen ongelmia, ne tarjoavat kuitenkin monissa tapauksissa mahdollisuuden aikuisen oppimisprosessien aktivoimiseen. Tästä syystä näiden työtapojen soisi yleistyvän myös aikuisopetuksessa.

Kolmannen kokonaisuuden muodostavat (luvut 4-10.) yksittäiset esimerkit aktivoivien menetelmien soveltamisesta käytännön opetustyöhön. Kirjoittajina ovat kirjan toimittajien lisäksi *Minna Lakala* ja *Minna Rasila*, *Marjaana Lindeman* sekä *Maurit Pihlman*.

Artikkelit käsittelevät lähinnä ammatillisen keskiasteen, lukion ja korkeakoulujen opetusta. Parissa artikkelissa liikutaan sentään selkeämmin myös aikuisopetuksen piirissä (opettajien täydennyskoulutus ja tietotekniikan opetus aikuisille). Artikkelit ovat sinällään mielenkiintoista luettavaa, mutta kovin paljon uutta ajateltavaa ne eivät juuri tarjoa. Samat työtavat toistuvat niissä hiukan eri tilanteissa ja eri versioina. Aikuisopetuksen erityisongelmiin artikkeleissa ei juuri kiinnitetä huomiota, mikä on luonnollista, kun suurin osa niistä käsittelee nuorisasteen koulutusta. Ainoastaan tietotekniikkakoulutusta käsittelevässä artikkelissa pohditaan jossain määrin opetusprosessia myös aikuisten kannalta, lähtien heidän kokemustaustoistaan, tietorakenteistaan ja työelämän heille asettamista oppimistarpeista. Kaiken kaikkiaan artikkeleista välittyy yllättävän perinteinen ja koulukeskeinen ajattelu, jota tosin pehmentää aktivoivien työtapojen käyttö. Missään



artikkelissa ei tarkastella oppimista aikuiselle ominaisissa "luonnollisissa oppimistilanteissa", vaan kaikki esimerkit on koottu käytännöstä irrallaan olevista koulutustilanteista. Näin opetuksen yhteydet käytäntöön jäävät lähes kokonaan problematisoimatta.

Kirjan viimeisessä luvussa (luku 11.) Kirsti ja Irma Lonka pohtivat vielä lyhyesti aktivoivan oppimisen asemaa tulevaisuuden koulutusmallina. He toteavat: "Nykyisin opetuskäytänteet aikuisopetuksessa ovat yleisesti ottaen jäljessä yhteiskunnan tarpeista, paikoin pahastikin" (s. 125). Toteamukselle olisi antanut jonkinlaista pontta, jos kirjoittajat olisivat osoittaneet tuntevansa myös nämä nykyiset käytänteet. Nyt väite saa lukijan vain ihmettelemään, mihin he sen perustavat. Ilmeisesti siihen, että heidän mainitsemiaan aktivoivan opetuksen työtapoja ei käytetä heidän mielestään aikuisopetuksessa nykyisin riittävästi. Tämä voi pitää paikkansa aktivoivien kirjoitusmenetelmien suhteen, mutta aikuisopetuksen leimaaminen tästä syystä jälkeenjääneeksi on kyllä liian vahva yleistys. Väittäisin päinvastoin, että aikuisopetuksessa seurataan yleensä paljon nopeammin yhteiskunnallista kehitystä kuin esimerkiksi koulujärjestelmässä.

Aikuisopetuksessa on jo vuosikausia käytetty monia aktivoivia työtapoja, esimerkiksi erilaisia ryhmätyömenetelmiä, projektiopetusta, yhteisökasvatusta, kehittäväää työntutkimusta jne. Voidaankin todeta, että monet aktivoivat opetusmenetelmät on omaksuttu ja kehitetty ensimmäiseksi juuri aikuisopetuksen piirissä, mistä niitä on alettu soveltamaan myös nuorten ja lasten opetukseen.

Kirjoittajat näyttävät olettavan, ettei nuorten ja aikuisten opetus/oppiminen poikkea mitenkään toisistaan. Kovin suuria eroja siinä ei varmaan havaitsekaan, jos aikuisopiskelijoiden erimerkkinä pidetään korkeakouluopiskelijoita. Jos kuitenkin vertaillaan esimerkiksi työssä jo kymmenkunta vuotta toimineita, keski-ikäisiä, perheellisiä henkilöitä ja lukiolaisia, nuorten ja aikuisten erot — sosiaaliset, psykologiset ja fysiologiset — tulevat jo selkeämmin esille. Näiden erojen huomioonottaminen olisi ollut paikallaan, kun kirjaa markkinoidaan myös aikuisopettajille.

Kaiken kaikkiaan täytyy todeta, että lukijalle jää kirjasta hieman hajanainen kokonaiskuva. Olisi ehkä ollut parempi, jos siinä olisi keskitytty selkeämmin erilaisten kirjoittamistekniikoiden käyttöön opetuksessa ja paneuduttu syvällisemmin niiden esittelyyn ja analysointiin. Nyt lukija jää kaipaamaan esimerkiksi kirjoittamisprosessin eri vaiheiden ja ongelmien tarkempaa esittelyä. Siitä huolimatta, että kirjan esimerkit ovat pääasiassa koulumaailman piiristä, olen vakuuttunut, että kirja tarjoaa myös aikuisopettajille uusia virikkeitä ja innostaa heitä oman opetuksensa kehittämiseen.

LÄHTEET

- Brookfield, Stephen D. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Knowles, M.S. 1980. *The modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Androgogy*. New York: Association Press.

Pirjo Liewendahl

HENKILÖSTÖN PÄTEVYYS JA ORGANISAATION OPPIMISKYKY

Juha Varila 1991. Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. VAPK-kustannus. Helsinki.

Juha Varila kertoo kirjansa tarkoituksiksi myötävaikuttaa edistävasti valtionhallinnon henkilöstön kehittämiseen. Lähes sata sivua ja kaantuu niin, että perusteiden teoreettista tarkastelua on valtaosa ja noin viidennes empiirisen tutkimuksen raportointia. Kirjan pääkysymyksiä ovat pätevyys, organisaation oppimiskyky, koulutuksen vaikuttavuus ja oppimiskokemukset. Henkilöstön kehittämisen keskeiseksi tehtäväksi on määritelty pätevyyden ylläpito ja kehittäminen. Varila puoltaa tätä määritelmää. Kirjansa loppupuolella hän asettaa vielä yhtäläisyysmerkin pätevyyden ja organisaation oppimiskyvyn välille. Pätevyyden ja oppimisen merkitys kilpailukyvyyn tms. "kaupallisen" toiminnan kannalta ei ilmeisesti ole vielä valtion organisaatioiden kysymyksenasetteluja.

Henkilöstön kehittämisen tulosalueina esitellään työsuoritukset, organisaation oppiminen ja yksilön työmarkkinakelpoisuus. Organisaation oppimiskykyä Varila pitää ensisijaisen tärkeänä, mutta haluaa lisätä tulosalueisiin vielä — oman empiirisen tutkimuksen tukemana — kypsän ammattipersoonallisuuden.

Kirjan jälkimmäisen puolen tehtävänä on edistää todella tehokasta koulutusta. Neuvoina tarjotaan suunnitellun muutoksen ottamista henkilöstökoulutuksen lähtökohdaksi sekä koulutuksen järjestämistä niin, että se on laaja-alaisesti vaikuttavaa. Varilan hypoteesi on, että teknisestäkin oppimisen intressistä lähtevä koulutus hyötyy, jos koulutuksella on laaja-alaisempaa vaikuttavuutta persoonaan merkityksellisten oppimiskokemusten kautta. Tämän tueksi hän esittelee lyhyesti tutkimuksensa tuloksia.

Kirjan sisällössä on neljä pääkohtaa:

1. Henkilöstöhallinto ja henkilöstön kehittäminen

Henkilöstökoulutuksella ja myöhemmin henkilöstön kehittämisellä on historiallinen yhteytensä henkilöstöhallinnon tehtäviin. Kirja on suunnattu lähinnä valtionhallintoon, joten siinä pitäydytään ehkä turhankin tiukasti hallinnon reunaehdoissa, mm. Henkilöstöpolitiikan uudistaminen -komiteanmietinnön luokittelussa ja tulevaisuudenkuissa. Sen sijaan yksityisen sektorin keskustelu henkilöstöidean ja henkilöstöstrategian roolista perustehtävän toteuttamisessa ja henkilöstön kehittämisen lähtökohdana jää vähäiseksi. Löytyisikö sieltä uusia virikkeitä liikelaitostuville ja tulospaineeissa eläville virastoille ja laitoksille? Henkilöstöhallinnon todetaan elävän jonkinlaista itse-epäilyn aikaa, joten olisi hyvä miettiä, miten sisäisiä hallintotehtäviä hoitavien ammatit voivat uudistua.

2. Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen

On hyvä muistaa, että ns. inhimillisten voimavarojen kehittäminen (HRD) on vain yksi lähestymistapa henkilöstön kehittämiseen. Kirjassa esitellään lyhyesti myös organisaatiokeskeinen ja kvalifikaatiooteoreettinen näkökulma sekä ammattien sosiologian ja ammattipätevyyden näkökulma. Varila suosittelee käytännön työssä harkitusti ja tilannekohtaisesti valittavaksi näkökulmat ja keinot, joiden varassa henkilöstökoulutusta suunnitellaan ja toteutetaan.



3. Suunniteltu muutos henkilöstökoulutuksen lähtökohtana

Tässä luvussa lähestytään olennaisia kysymyksiä muutoksen ja koulutuksen ongelmallisesta vuorovaikutussuhteesta. Käsittely jää kuitenkin vielä kovin ohueksi. Lukijalle ei myöskään aukea, miten tutkija näkee tutkimansa didaktisen näkökulman huomioonottamisen edistävän muutosten läpiviennin organisaatioissa. Syvenevä tarkastelu tässä jotenkin katkeaa ja tuntuukin ymmärrettävältä, että kirjoittaja jatkaa tutkimustaan muutoksen ja organisaation oppimisen tarkastelulla. Olisiko henkilöstökoulutuksen rajaaminen tai sen tehtävän täsmenmäminen osana henkilöstön kehittämisen ”monivahteista ilmiötä” auttanut empiirisen, didaktiikka-aineiston paikan löytämistä tässä raportissa?

4. Merkitykselliset oppimiskokemukset ja henkilöstökoulutuksen suunnittelu

Oppimiskokemusten tutkimuksensa esittelyn Varila alustaa oppimisen intressien ja andragogiikan teoreettisilla viitekehyksillä. Keskeisiä johtopäätöksiä ovat, että henkilöstökoulutuksen suunnittelun kannalta merkityksellisten oppimiskokemusten painottuminen on hyvinvointinäkökulmaa ja makrotason tarkastelua perustellumpi vaihtoehto ja että laaja-alaisesti vaikuttavissa koulutusmetodeissa henkilöstön ja organisaation edut voivat yhdyntyä. Tällaisen toiminnan taloudellisiin ehtoihin ei kuitenkaan viitata eikä pohdintoja kustannusvaikeudesta esitetä.

Kirja on suunnattu henkilöstön kehittämisen ammattilaisille, jollaisen silmin sitä luin. Katsauksena se on kiinnostava; erityisesti muutosta tukevien koulutusstrategioiden kohdalla heräsi halu hakea esille joitakin lähteitä. Julkaisu puolustaa paikaansa senkin vuoksi, että suomalaista kirjallisuutta on aiheesta vielä vähän; enemmän on henkilöstökoulutuksen oppaiden luonteisia.

Alan opiskelijoille ja tutkijoille kirja soveltunee käsikirjaksi, onhan siinä runsaat 200 viitettä. Erityisesti kirjan alkupuoli toimii oivana kertauksena tai katsauksena perusteisiin. Oppikirja se ei varsinaisesti ole, vaan osa tutkimusraporttia — eikä kovin hyvin didaktisesti jäsennelty.

Tärkeää on selvittää sitä, miten tutkittu näkökulma, merkityksellisten oppimiskokemusten osuus muutoksen läpivientiin tukee tai mitä tuo lisää tehokkaan koulutuksen teoriaan ja käytäntöön.

Oppimiskokemusten tutkimuksen kulku ja metodin esittely ei tässä yhteydessä ole niin kiinnostava.

Henkilöstön kehittämisen parissa työskentelevänä olisi toivonut, että kirjassa olisi käsitelty henkilöstön kehittämisen ja johtamisen suhteita. Hyvä tulosjohtamiskulttuuri toisaalta tarjoaa henkilöstön kehittämispalveluille mahdollisuuksia, mutta toisaalta myös uusia haasteita; keiden vastuulla henkilöstön osaaminen on ja minkälaisia välineitä esimerkiksi johdolla on henkilöstön kehittämiseen. Kytkeä palvelukulttuuriin olisi myös ollut paikallaan, onhan asiakkasysteemi yksi oppimisen lähde ja mahdollisuus. Valtionhallinnon perinteessä pitäytyminen näkyy mm. siinä, että kirjassa käsitellään organisaatiota ikäänkuin umpiona, johon ympäristön tapahtumat eivät vaikuta.

Jään mielenkiinnolla odottamaan, mitä *Liisa Aalto*, *Heljä Hätönen* ja *Tapio Vaherva* esittävät tästä samasta aihepiiristä uudessa kirjassaan Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen.

Kari Stachon

TERVETULLUT LISÄ KIRJOITUSTYÖN OPPAIDEN JOUKKOON

Pirkko Niemelä, Kirsti Lagerspetz, Kari Lagerspetz, Risto Näättänen 1991. Miten kirjoitan tieteellisen artikkelin. WSOY. 115 sivua.

Niemelä, Lagerspetz & Lagerspetz ja Näättänen ovat kirjoittaneet teoksen tieteellisen artikkelin teosta. Kirjan tarkoituksena on antaa tietoa siitä, minkälaisia sisällöllisiä ja muodollisia vaatimuksia on tieteellisellä artikkelilla, joka on tasoltaan kansainvälinen ja jonka julkaisemista kansainvälisessä tieteellisessä aikakauslehdissä artikkelin kirjoittaja voi toivoa. Teos ei ole reseptiopus, vaan siinä käydään läpi kirjoittamista osana tutkimusprosessia sekä tutkijan ja kansainvälisen tiedeyhteisön vuorovaikutusta. Kirjoittajat ovat psykologian ja biologian edustajia, mutta tämä ei rajaa teoksen käyttökelpoisuutta muiden tieteenalojen suhteen.

Kirjasta saa sen kuvan, että se on tehty lähinnä jatko-opiskelijoiden ja tutkijoiden tarpeita ajatellen, mutta mikään ei estä käyttämästä teoksessa esitettyjä periaatteita minkä tahansa opiskeluvaiheen apuna: hyvän ja selkeän kirjoittamisen säännöt ovat melko yleispäteviä. Kirjoittajat toteavat, että kommunikointi kansainvälisen tutkijayhteisön kanssa on välttämätöntä jokaiselle tutkijalle, joka ottaa tieteellisen työnsä vakavasti. Kansainvälinen tutkijayhteisö kommunikoi keskenään pääasiassa korkeatasoisten kansainvälisten tieteellisten julkaisujen kautta. Kirjoittamalla kansainvälisiin julkaisuihin saa yhteyden oman alansa parhaisiin tutkijoihin.

Arviointimenettely

Teoksessa selostetaan suhteellisen laajasti arviointimenettelyä, jota kaikki arvostetuimmat kansain-

väliset julkaisut käyttävät. Arvioijamenettelyssä julkaistavaksi tarjottu juttu lähetetään lehden toimituksesta yhdelle tai useammalle alan asiantuntijalle arvioitavaksi, mikäli lehden toimitus katsoo, että se ylipäänsä kannattaa lähettää arvioitavaksi. Arvioijina arvostetut lehdet pystyvät käyttämään tieteenalan huippuasiantuntijoita. Asiantuntija antaa artikkelista kirjallisen palautteen, jonka pituus saattaa olla yhdestä kymmeneen liuskaan. Lehden toimituksesta arviointi lähetetään edelleen artikkelin kirjoittajalle ilman arvioinnin tehneen asiantuntijan nimeä: näin vältetään se, että arvioijalla olisi rasitteita esittää kritiikkiä kirjoittajalle.

Arvioija saa joissakin tapauksissa tietää kirjoittajan nimen, joissain taas ei. Subjektivisesti arvioijan arvioijan ja artikkelin kirjoittajan ei pitäisi saada tietää toistensa nimiä, koska silloin voisi olettaa artikkelin sisällön painoarvon olevan suurimmillaan ilman mitään muita, usein toisarvoisia kriteereitä.

Saatuun arvioinnin artikkelistaan kirjoittaja voi sen pohjalta alkaa parannella artikkeliaan, mikäli se on arvioijan varauksin periaatteessa hyväksytty lehteen. Kirjoittaminen-arviointi -sykli voi toistua muutamaankin kertaan, varsinkin jos artikkelissa on paljon sellaista, johon arvioija on puuttunut.

Arviointiin alistuminen on monelle suomalaiselle tutkijalle kirjoittajien mukaan vaikeaa, sillä työllä ja vaivalla tehtyä juttua ei haluttaisi jättää tunte mattomiksi jäävien asiantuntijoiden reposteltavaksi. Arviointimenettelyn käytöllä on kuitenkin selvät etunsa: artikkelin kirjoittaja saa yksityiskohtaisen palautteen, jonka antaa alan asiantuntija usein varsin tarkan artikkeliin perehtymisen jälkeen; arviointimenettelyä käyttävän lehden tieteellinen taso on todennäköisesti parempi kuin sellaisen, joka ei menettelyä käytä ja julkaistun artikkelin meriitti-arvoakin on kirjoittajalle hyvä; tutkijan työn tulokset ovat jatkuvan arvioinnin alaisia ja arviointi antaa kirjoittajalle mahdollisuuden kehittyä tutkijana.



Lähdeaineisto

Teoksessa annetaan ohjeita lähdeaineiston hakuun sekä käsi- että tietokonehakuja käyttäen sekä itse kirjoittamisprosessin läpivientiin. Kirjallisuuden hakua koskeva luku on lyhyt, mutta tiivis ja hyvin ajan tasalla. Eri artikkelityypit luonnehditaan myös ja annetaan neuvoja niiden teknisen rakenteen suhteen. Englannin kielellä kirjoittamisesta on oma lukunsa, koska se on nykyään tieteen yleis-kieli kuten keskiajalla oli latina — jopa saksalaisen kielialueen parhaat työt pyritään kirjoittajien mukaan julkaisemaan englanninkielisissä lehdissä.

Kirja on tervetullut lisä kirjoitustyön oppaiden joukkoon. En ole huomannut, että muita suomenkielisiä kirjoja olisi tehty vastaavaan tarkoitukseen, siis ohjeiksi kansainväliset vaatimukset täyttävien artikkelien kirjoittamiseksi. Teos palvelee käsikirjatyypisenä asiasta kiinnostuneita.

Kirja on pehmeäkantinen ja kätevän kokoinen, avattuna hieman A4-kokoa pienempi. Hieman ihmetyttää, miksi sisällysluettelo on kirjan lopussa,

mutta ehkä siihen on painotekniset syyt. Ainakin itse olen tottunut hakemaan nykyisistä kirjoista sisällysluettelo kirjan alusta ja asiasanastoa kirjan lopusta. Asiasanastoa tästä teoksesta ei tosin löydy sen paremmin alusta kuin lopustakaan, mutta sisällysluettelo on niin hienojakoinen ja kirja niin pieni sivumäärältään, että haluttu asia löytyy nopeasti ilman sitäkin. Kirjan kieli on hyvää proosaa. Englanninkielisissä julkaisuissa käytetyt käsitteet, esimerkiksi erilaiset artikkelityypit, on selostettu selvästi ja täsmällisesti.

Aikuiskasvatuksen parhaita kansainvälisiä tiedelehtiä

Erilaisia arvostettuja aikuiskoulutusalan kansainvälisiä julkaisuja ovat esimerkiksi Adult Education Quarterly, Studies in the Education of Adults, International Journal of Lifelong Education ja Canadian Journal for the Study of Adult Education. Kaikki mainitut käyttävät artikkeleissa hyväkseen arviointimenettelyä.

UUTTA KIRJALLISUUTTA

Aarnio Helena, Ahonen Erkki, Kaisvuo Keijo & Luopajarvi Timo 1991. Aikuiskoulutuksen menettelmät ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, julkaisuja 65. Hämeenlinna.

Ahola Sakari, Kivinen Osmo & Rinne Risto 1991. Koulutuksesta työelämään. Koulutus- ja ammattirakenteiden kytkeytyminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 7. Turku.

Calleja James, Busuttill Salvino & Kekkonen Helena (eds.) 1991. Directions in the Study of Peace Education. Foundation for International Studies at the University of Malta Said International Ltd, Malta.

Helakorpi, Seppo (toim.). Ihminen — työ — koulutus. Symposium 90. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, julkaisuja 64. Hämeenlinna 1990.

Koulutuksen laatu. STK ja TKL. Teollisuuden koulutusvaliokunta. Sarja A 12/1991. Helsinki.

Nordhaug, Odd 1989. Social Science Studies of Adult Education and Training. Philadelphia.

Opi elämästä aikuisenakin. Kirja lyhytkestoisten opiskelutilanteiden suunnittelijoille ja koulutajille. Opintotoiminnan Keskusliitto 1992.

Raivola, Reijo & Ropo, Eero (toim.) 1991. Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. XII kasvatustieteen päivät Tampereella 22.-24.11.1990. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 49.

Studieförbundet inför 90-talet. En analys av studieförbundens situation, verksamhet och uppgifter. Skolöverstyrelsen, Vuxenutbildningsavdelningen. Norstedts Tryckeri AB 1988.

Toiskallio, Jarmo 1990. Ammatillisen aikuiskoulutuksen metodinen kehittäminen. Kehittämishankkeen perusteita ja haasteita. Turun terveydenhuolto-opilaitos. Julkaisusarja: Tutkimus ja kehittäminen n:o 1.

Toynbee, W.S. 1985. Adult Education and the Voluntary Associations in France. University of Nottingham, Department of Adult Education. Nottingham Working Papers in the Education of Adults 7. Echo Press Ltd. Loughborough.

Vapaan sivistystyön opettajakoulutuksen uudistaminen. Aikuisopetuksen opettajakoulutuksen uudistamistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991:40. Helsinki 1991.

Kimmo Kosonen

ELINIKÄISEN KASVATUKSEN MUODOISTA

Päätoimittaja, va. professori *Jukka Tuomisto* kirjoittaa Aikuiskasvatuksessa 3/1991 elinikäisestä kasvatuksesta. Hän käyttää samaa kasvatuksen jaottelea, jonka olen kohdannut tutustuessani kehitysmaiden koulutusoloja ja -ongelmia käsitteleviin tutkimuksiin. Ainakin englanninkielisessä kehitysmaiden kasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa tämä kolmijako (formal, nonformal and informal education) on hyvin yleinen. Mainitsen mm. Coombsin, Prosserin ja Ahmedin teoksen *New Paths to Learning for Rural Children and Youth* (ICED, New York 1973, s. 10-11)) ja Coombsin ja Ahmedin teoksen *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help* (John Hopkins University Press, Baltimore 1974, s. 8-9). Suomessa taas kyseistä jakoa ei liiemähti ole käytetty.

Omassa työssäni olen kohdannut ongelman eteisessäni soveltuvia suomenkielisiä termejä englanninkielisten vastineiksi. Erityisesti minua kiinnostaa englanninkielisen käsitteen nonformal education suomenkielinen vastine. Tuomisto käyttää edellämainitussa artikkelissaan suomenkielistä termiä nonformaali kasvatusta.

Tuomas Takala käyttää kirjassaan *Kehitysmaiden koulutusongelmia* (Gaudeamus 1989, 42-60) termiä ei-formaalinen koulutus käsitellessään kehitysmaiden aikuiskasvatuksen osa-alueita, jota englanniksi kuvataan termillä nonformal education.

Coombsin jaottelun mukaisesti käsitteistä formal education ja informal education näyttää suomenkielissäkin olevan yhdenmukaisuutta. Tosin Tuomisto (mt.) käyttää eri konteksteissa formal educationin tilalla käsitteitä formaalinen kasvatusta, formaali kasvatusta, muodollinen kasvatustjärjestelmä ja muodollinen koulujärjestelmä.

Ongelmallisena piirteenä näen englanninkielisen education käsitteen kääntämisen. Sanakirjojen mu-

kaan se käännetään kasvatukseksi, koulutukseksi ja opetuksiksi (esimerkiksi Hurme & Pesosen Englantilais-suomalaisessa suursanakirjassa vuodelta 1983). Myös Hirsjärvi antaa toimittamassaan kirjassa Kasvatustieteen käsitteistö (Otava 1983, 72 ja 95) sekä kasvatukselle että koulutukselle englanninkieliseksi vastineeksi termin education. (Ks. myös: Takalan kirja *Kasvatus- ja opetusalan sanasto. Suomi-englanti-suomi*. Otava 1979.) Englanninkielinen termi education näyttää siis kattavan ainakin suomenkielisen termin kasvatusta ja koulutusta.

On totta, että kielet ovat erilaisia ja tästä johtuen myös käsitteet voivat olla laajuudeltaan erilaisia. Kuitenkin ymmärtämisen helpottamiseksi olisi varmasti tarpeen luoda yhtenevä käytäntö käytettävistä termistöistä. Vaikka erilaisia termejä käytettäisiin, on tarpeen ainakin keskustella asiasta.

Varmasti myös arkikielen ja suomalaisten sanojen käyttäminen tulisi ottaa huomioon. Miten olisivat esimerkiksi muodollinen kasvatusta (formal education), ei-muodollinen kasvatusta (non-formal education) ja vapaamuotoinen kasvatusta (informal education) vastaavien englannin termien vastineina.

Koska se toiminta, jota muodollinen ja ei-muodollinen kasvatusta sisältävät, käsitetään yleisessä kielikäytössä usein koulutukseksi, näissä tapauksissa sana kasvatusta voitaisiin ehkä korvata koulutuksella.



Jukka Tuomisto

KÄSITTEET UUDEN AJATTELUN KIRVOITTAJINA JA KAHLEINA

Vastine Kimmo Kososen kommenttiin

Kimmo Kosonen tarttuu kommentissaan käyttämäni elinikäistä kasvatusta koskevaan jaotteluun. Kuten tunnettua, elinikäinen kasvatusta jaetaan kansainvälissä alan kirjallisuudessa usein formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin kasvatukseen. Ei terminologia aivan vieras ole Suomessakaan, sillä esimerkiksi *Alanen* käytti sitä jo vuonna 1981 kirjan "Elinikäinen kasvatusta" johdantoartikkelissa. Siinä hän erottaa kolme erilaista elinikäisen oppimisen muotoa: organisoitu kasvatusta (muodollinen kasvatustajärjestelmä), informaalin kasvatusta ja satunnaisoppiminen. Alasen kolmijaon pohjana oli Unescon 1974 laatima kaavio. Jaottelu noudattaa pääpiirteittäin formaali/ nonformaali/ informaali luokittelua, vaikka nimikkeet ovatkin erilaisia. Suurin poikkeama on siinä, että *Alanen* käyttää käsitettä informaali kasvatusta eri merkityksessä kuin nykyisin on tapana. Toisaalla samassa kirjassa *Alanen* esittää Unescon elinikäisen kasvatuksen näkemystä esitellessään jaotellun muodollinen, vapaamuotoinen ja informaalin oppiminen. Vastaavasti voidaan puhua *muodollisesta, vapaamuotoisesta ja informaalista kasvatuksesta*. Tämä jaottelu vastaa melko tarkkaan omassa artikkelissani käyttämäni luokittelua. Lähteenä *Alanen* on käyttänyt *Unescon* julkaisemaa ja *Dave'n* (1976) toimittamaa kirjaa "Foundation of Lifelong Education".

Kun tähän uuteen kehittämisstrategiaan sisältyviä perusajatuksia on pyritty soveltamaan käytäntöön, on *Coombsin* mukaan (Tilmus, ed. Lifelong Education for Adults, An International Handbook. Pergamon Press: Oxford 1989, 58) esiintynyt kolme itsepintaista ja laajalle levinnyttä väärinkäsitystä. Ensinnäkin, että kasvatusta on erillinen toiminta-alue, jota pitäisi suunnitella ja kehittää omalla erillisellä sektorilla. Toiseksi, että nonformaali kasvatusta on yksinkertaisesti vain vaihtoehto formaalille kasvatustajärjestelmälle ja että se muodostaa vastaavan järjestelmän,

joka pitäisi saattaa viranomaisten hallintaan, jotta kansallinen kasvatustalan suunnittelu voisi tapahtua "kontrolloidusti". Kolmanneksi, että nonformaali kasvatusta on olennaisesti vain köyhien ihmisten kasvatusta. Viimeksi mainittu ajattelu sisältyy myös Kososen kommenttiin.

Coombs torjuu artikkelissaan nämä väärinkäsitykset toteamalla mm., että kasvatusta ei ole mikään erillinen yhteiskunnan sektori; se on sen sijaan olennainen osatekijä kaikilla sektoreilla ja kaikenlaisissa kehittämisissä. Nonformaalin kasvatusta ei ole hänen mukaansa mikään koulujärjestelmä. Se on yksinkertaisesti sopiva yleisnimi formaalin kasvatustajärjestelmän ulkopuolella olevalle kirjavalle joukolle kasvatuksellisia toimintamuotoja, joiden tarkoituksena on palvella väestön erityisryhmien spesifejä oppimistarpeita. Nonformaali kasvatusta ei ole tarkoitettu hänen mukaansa vain köyhille ja kouluttamattomille, vaan se palvelee kaikenikäisiä ja erilaisissa yhteiskunnallisissa asemassa olevia ihmisiä, mukaanlukien myös korkeasti koulutetut ekspertit, joiden täytyy pitää yllä omaa ammattitaitoaan edustamallaan ammattialalla. (emt. 58)

Edellä esitetyn jaotellun kääntäminen suomenkielille on ongelmallista, kuten Kosonen toteaa. Artikkelia kirjoittaessani mietin myös jossain määrin käsitteiden suomentamista, mutta jätin ne sitten alkuperäisiä termejä vastaavaan muotoon. Kuten Kosonen toteaa, käytin formaalin kasvatusta synonyymina muodollista kasvatustajärjestelmää/ koulutusjärjestelmää. Jälkimmäinen vaihtoehto vastaa ehkä paremmin tämän luokan sisältöä, koska formaalilla kasvatuksella tarkoitetaan nimenomaan yhteiskunnan hierarkisesti jäsenettyä tutkintojärjestelmää. Formaalin ja formaalin kasvatustajärjestelmän välillä on tehnyt mitään sisällöllistä eroa. Parempi olisi ehkä käyttää lyhyempää muotoa eli puhua formaalista kasvatuksesta.

Suunniteltu opetustoiminta/ muu oppiminen

Unescon luokittelussa on olennaista se, että siinä erotetaan toisistaan nimenomaan tavoitteista oppimista varten suunniteltu opetustoiminta muusta oppimisesta. Tätä järjestettyä oppimistilaisuuksien ulkopuolella tapahtuvaa oppimista kuvataan käsitteellä informaali kasvatus/ oppiminen. Merkillepantavaa on, että informaali kasvatus/ oppiminen jaetaan vielä kahteen luokkaan, tavoitteelliseen ja sattunnaisoppimiseen (incidental learning). Näin ovat tehneet mm. *Marsick & Watkins* kirjassaan *Informal and Incidental Learning* (1990, 3-7).

Kun asiaa minulta kysytään, totean, että yksi mahdollisuus on suomentaa formaali kasvatus Alasen — ja myös Kososen — esittämään tapaan käsitteellä *muodollinen koulutus*. Yksi mahdollisuus olisi puhua myös *kelpoisuustavoitteisesta koulutuksesta*, kuten Aikuiskoulutuskomitea teki aikoinaan (komiteanmietintö 1971: A 29, 18). Oma esitykseni on kuitenkin *tutkintotavoitteinen kasvatus/ koulutus*, joka mielestäni kuvaa parhaiten tällaista kasvatustoimintaa.

Vapaamuotoinen/ väljätavoitteinen koulutus?

Nonformaalin kasvatuksen/ oppimisen suomalaisena vastineena Alanen käyttää *vapaamuotoista kasvatusta/ oppimista*. Tämä tuntuu melko hyvältä ratkaisulta. Voitaisiin ehkä ajatella, että siitä käytettäisiin myös nimitystä *väljätavoitteinen kasvatus/ koulutus*. Kummallakin käsitteellä on kieltämättä rasitteensa, sillä ne korostavat ehkä liiaksi opiskelun vapaamuotoisuutta ja/ tai väljyyttä. Usein tällainenkin opiskelu on varsin säännönmukaista ja tavoitteista. Näin siitä huolimatta, että sitä eivät säätele tiukat tutkintovaatimukset kuten koulutusjärjestelmän tutkintoja.

Pidän termiä väljätavoitteinen siinä suhteessa parempana, että se muodostaa sopivamman vastaparin tutkintotavoitteiselle koulutukselle. Yhtenä vaihtoehtona voisi olla myös vapaatavoitteinen kasvatus. Kososen ehdottama käsite ei-muodollinen kasvatus on tietysti lähinnä suoraa käännöstä, mutta sen vierasperäinen rakenne ei tunnu kovin hyvältä.

Todettakoon, että määrällisesti selvästi suurin osa nykyisestä aikuiskasvatuksesta/ koulutuksesta on juuri tällaista vapaa- tai väljätavoitteista opiskelua (esimerkiksi aikuisten ammatillinen täydennyskoulutus ja omaehtoinen vapaa-ajan opiskelu). Sitä voi pitää yhtenä keskeisenä aikuiskasvatuksen muusta kasvatuksesta erottavana ominaispiirteinä.

Informaali kasvatus/ oppiminen

Informaalin kasvatuksen suomenkielisen vastineen löytäminen on vaikeaa, sillä jos siihen sisällytetään myös tavoitteellinen opiskelu, kuten Marsick & Watkins (emt.) tekevät, niin Alasen käyttämä ”sattunnaisoppiminen” ei sovellu sen nimeksi. Olisinkin tästä syystä taipuvainen jättämään tämän termin muotoon *informaali kasvatus/ oppiminen*. Merkillepantavaa on, että kasvatustieteiden teoreetikot ovat kautta aikojen sisällyttäneet kasvatukseen myös itsekasvatuksen. Onpa sitä pidetty kaiken kasvatustoiminnan korkeimpana tavoitteena. Nykyisin tällaisesta oppimisesta puhuttaessa käytetään sellaisia nimityksiä kuin itsesuuntautunut (self-directed learning), itsesäädely (self-regulated learning), reflektiivinen tai metakognitiivinen oppiminen.

Elinikäinen oppiminen

Elinikäisen oppimisen eri muodot eivät eroa kailta osin selkeästi toisistaan. Luokittelu onkin nähtävä paremminkin jatkumona, jonka toisen pään muodostavat tarkoin säädetyt, yhteiskunnan hierarkkinen tutkintojärjestelmä ja toisen pään ihmisten omaehtoinen, luonnollisissa oppimistilanteissa tapahtuva oppiminen.

Edellä olevan perusteella päädyn esittämään seuraavan jaottelun:

- *tutkintotavoitteinen kasvatus* (formal education)
- *vapaatavoitteinen kasvatus* (nonformal education)
- *informaali kasvatus* (informal education)

Seuraavassa on yhteenveto elinikäisen kasvatuksen/ oppimisen jaottelun suomenkielisistä nimikkeistä eri kirjoittajilla:

En väitä, että esittämäni nimikkeet ovat sen parempia kuin muut edellä esitetyt vaihtoehdot. Tällaisten käsitteiden kehitys noudattaa usein omia kehityslakejaan, kuten olen Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirjassa olevassa artikkelissani osoittanut aikuiskasvatuksen peruskäsitteiden osalta.

Käytetäänpä sitten mitä käsitettä tahansa, olennaista on se, minkä merkitysisällön niille annamme. Käsitteet ovat sittenkin vain keskinäisessä kommunikoinnissa tarvittavia välttämättömiä työkaluja, jotka täytyy aina aika ajoin uusia. Täysin ”yhtenevän käytännön” saavuttamisen tarpeellisuuteen suhtaudun epäilevästi, vaikka jonkinasteinen yhdenmukaisuus onkin välttämätöntä järkevän keskustelun kannalta. Jatkuva keskustelu ja omien näkö-



	Alanen	Kosonen	Tuomisto
Formal education	<i>muodollinen kasvatus</i>	<i>muodollinen kasvatus</i>	<i>tutkinto-tavoitteinen kasvatus</i>
Nonformal	<i>vapaamuotoinen kasvatus</i>	<i>ei-muodollinen kasvatus</i>	<i>vapaatavoitteinen kasvatus</i>
Informal education	<i>informaalinen kasvatus</i>	<i>vapaamuotoinen kasvatus</i>	<i>informaali kasvatus</i>

kantojen perustelu vienee ajattelua sittenkin parhaiten eteenpäin.

Edellä esitetty jaottelu ei ole syntynyt vain teoreettikkojen ajankuluksi, vaan sen lähtökohdana on koko kasvatusjärjestelmän murros. Tällainen jaottelu on tärkeää, koska siinä tarkastellaan kasvatusta kokonaisuutena ottaen huomioon kaikki erilaiset oppimisen muodot ja ihmisen oppiminen koko eliniän kestävässä prosessina. Se ylittää tavanomaiset organisaatio-rajat, samoin kuin ammatillisen ja yleissivistävän kasvatuksen rintamalinjan. Kasvatuksen ja koulutuksen suunnittelijoille se antaa paljon ajattelemisen aihetta.

On huomattava, että tutkinto- ja vapaatavoitteisen kasvatuksen suunnittelulähtökohdat ovat aivan erilaiset. Koulutussuunnittelijoiden tulisi ymmärtää, että tutkintotavoitteista koulutusta kehittämällä voidaan ratkaista vain osittain nykyiset koulutuspoliittiset ongelmat. Vapaatavoitteisen ja informaalin kasvatuksen merkitys korostuu tulevaisuuden yhteiskunnassa, koska vain tätä kautta voidaan vastata kyllin nopeasti yksilöiden kehitystarpeisiin.

Kasvatus/ oppiminen

Vaikka olen edellä käyttänyt rinnakkain käsitteitä kasvatus ja oppiminen, en tarkoita, että ne olisivat toistensa synonyymeja. Kasvatuksella tarkoitan kasvatustapahtuman yhteiskunnallista puolta. Oppimisella tarkoitan yksilön sisäistä prosessia, joka voi tapahtua joko suunnitelmallisissa opetustilanteissa tai muualla ns. luonnollisissa oppimistilanteissa, esimerkiksi arkielämän asettamien oppimis- ja kehitymisvaatimusten yhteydessä (developmental tasks). En ryhdy tässä pohtimaan kasvatus- ja koulutus-käsitteiden keskinäistä suhdetta. Totean vain, että englanninkielisen education-käsitteen sijasta esiintyy nykyisin yhä useammin — ainakin aikuiskasvatuksen yhteydessä — käsittepari training and education. Näin halutaan erottaa perinteinen (liberal) adult education ja aikuisten ammatillista koulutusta kuvaava adult (vocational) training -käsite toisistaan.



Pentti Silvennoinen

ARVOKESKUSTELU MUOTI-ILMIÖ VAI OSA SYKLIÄ?

Syklisyys

Henkilökohtaisesti lukeudun niihin, jotka näkevät maailman ja sen erilaiset ilmiöt sykleinä. Niinpä on luonnollista, että arvot ja niiden muutokset ovat osa syklistä kehitystämme.

Lama ja Euroopan yhdentymiskeskustelut antavat hyvät lähtökohdat filosofeille, poliitikoille ja mielipiteenmuokkaajille nostaa esille arvokeskustelun, koska muutos tai sopeuttaminen tarvitsevat tällaista. Arvokeskustelu ja arvomaailman selittäminen on mielestäni osa muutosta.

Euroopan historiaa osoittaa selkeästi, että arvojen syklisyys näkyy mm. hallinnon tai talouselämän keskittämässä ja hajauttamisessa. Itä-Euroopan keskittävästä syklistä on siirrytty hajauttamiseen. Länsi-Euroopassa on meneillään päinvastainen vaihe. Seminaarissa alustanut OTL Peter Ekholm EVA:sta puolestaan näki, että Suomessa ovat vuorotelleet 1900-luvulla yksilölliset ja kollektiiviset arvot. "Yhteisölliset arvot ovat olleet muodissa esimerkiksi 1940- ja 1970-luvuilla, yksilölliset 1920-, 50- ja 80-luvuilla. Yhteisöllisten arvojen on arvioitu nostavat päätään ja Suomi siirtyisi 90-luvun puolen välin jälkeen yhteisöllistä painottavaan suuntaan. Taloudellinen lama voi edistää muutosta."

"On hämmästyttävää, että kun arvot muuttuvat, ajatellaan niiden joko muuttuvan huonompaan tai katoavan kokonaan. Tätä vinoutunutta suhtautumista pahentaa puhe postmodernista, suurten kertomusten kuolemista, keskustelu historian loppumisesta jne. Meneillään ei ole ensimmäinen eikä viimeinen mullistava vaihe ihmiskunnan historiassa."

Itsekkyyden, materialismin, eriarvoisuuden korostus, taloudellisuuden ylikorostuminen eli ns. kovien arvojen nousu romuttavat opistojen toiminta-ajatusta varsin voimakkaasti. Kestävätkö opistot tässä paineessa? Voivatko ne kulkea vastavirtaan?

Rehtori Pentti Silvennoinen esittää ajatuksiaan ja tekee kysymyksiä KTOL:n tammiseminaarin arvopohdintoja vasten.

Itse uskon Ekholmin esittämään sykliseen kehitykseen. Nythän korostetaan Euroopan yhteisön suurta merkitystä suhteessa Yhdysvaltoihin ja Japaniin, seuraavaksi meille "lanserataan" globaalinen ajattelu. Se tapahtuu todellisesti vasta seura-

vien sukupolvien aikana, kun siirrytään tietoteknologian kehittymisen myötä konkreettisiin keskusteluihin avaruuden käytöstä.

Syklisyys näkyy kaikilla elämän aloilla. Vapaa sivistystyö ei tässä suhteessa tee mitenkään poikkeusta.

Arvojen tasot

Arvojen tasolla tarkoitan yksinkertaisesti inhimillistä tarkastelunäkökulmaa. En mitään sen tieteellisempää. Yksilölliset käsitykset yhteiskunnan luomista arvoista ovat pääosin samansuuntaiset johtuen mm. demokraattisesta hallintotavastamme. Siitä huolimatta jää aina tilaa omille yksilöllisille näkemyksille, joko julkisesti tai salaisesti, riippuen yhteiskunnan sallivuudesta.

Yhteiskunnan arvomaailma ja arvot rulevat esille päättäjien teoissa ja puheissa. Lait ja erilaiset säädökset perusteluineen ovat niiden kirjallisia ilmentymiä. Yksilö ei välttämättä miellä kaikkea oikeaksi ja hänellä jää sen hyväksymiseen tai epäilemiseen/hylkäämiseen jopa mahdollisuutensa. Yksilö voi luoda oman arvomaailmansa omilla kriteereillään. Vastaavasti perhe, ystäväpiiri jne. voivat luoda



oman arvomaailmansa. Arvojen pysyvyys on kiinni paljolti kontakteista toisiin ihmisiin.

Pääsääntöisesti on kai niin, että ihmisten arvot ovat dynaamisia. Tällainen ihminen kulkee ajan trendien mukaisesti. Vastavirtaan kulkijan tie on huomattavasti kivikkoisempi. Sama koskee henkilöä, joka kulkee arvoineen ja ajatuksineen muita edellä.

Alueellisesti ja paikallisesti arvot ja arvomaailma vaihtelevat. Se mikä yhtäältä on hyväksyttävää ja arvostettua, ei olekaan sitä toisaalla. Erot voivat olla suuria. Tällaisesta ristiriidasta on seurauksena sopeutumisvaikeuksia.

Kuka luo arvomaailman?

Poliittiset päätökset, poliittinen valta-asema, valtarakenne ja talous vaikuttavat ratkaisevasti arvomaailmoihin ja arvoihin. Arvomaailmaa muokataan ja luodaan ilmiöiden, ideologioiden ja instituutioiden kautta. Toki yksityiset henkilöt ovat joissakin tapauksissa nähtävissä esimerkiksi ideologioiden takana, mutta heidän eivät yksin ole niiden luoja.

Pohjoismainen arvomaailma ja arvot ovat varsin homogeneisia. Suomea ja Ruotsia ovat ohjanneet varsin samanlainen hyvinvointi-ideologia. Ruotsalaisten mielestä kyse on sosiaalidemokraattien luomasta kansankotiajattelusta, jolla on ollut laaja yhteiskunnallinen tuki. Suomessa samaan päämäärään on pyritty myös laajalla rintamalla.

Nyt pohjoismainen arvomaailma omaksuu entistä voimakkaammin kovia kapitalistisia periaatteita. Niinpä keskustelu arvoista ja niiden oikeutuksesta on alkanut vilkkaana. Hyvinvoinnin uhraaminen Euroopan yhteisön alttarille, kuten joku on sanonut, nostattaa keskustelunlaineita yhä korkeammalle. Arvot halutaan luoda itse ja omasta ympäristöstä, vaikka aina väitetään, että vieraat ainekset rikastuttavatkin. Nyt kuitenkin luodaan uusia arvoja myös suomalaisille.

Samanaikaisesti on mielenkiintoista, että johtamiskoulutuksessa nousee meillä keskusteluun arvoja kulttuurijohtaminen. Millä arvomaailmalla ja millä kulttuuripohjalla?

Opistojen arvomaailma koetukselle

Suomen vapaan sivistystyön laitoksissa, mm. kansalais- ja työväenopistoissa ja kansanopistoissa on arvomaailma ollut varsin pitkälle sama kuin Ruotsin kansankoti-ideologiassa: tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, yhteiskunnan demokraattisuuden

tukeminen, työ. Nämä ajatukset löytyvät Suomen aikuiskoulutuksen kehittämissäpyrkimyksistä, laeista ja erilaista mietinnöistä 1960-luvulta lähtien.

Ruotsalainen yhteiskunta on romuttamassa kansankotiaan taloudellisin perustein. Näin on käymässä ilmiselvästi myös Suomessa. Ehkäpä jopa nopeammin, sillä meillä ei kansankoti koskaan edes valmistunut Ruotsin tasolle.

Suomen opistoissa ollaan taloudellisten syiden perusteella siirtymässä selvään talouspohjaiseen ajatteluun. Aikaisemman kansansivistysajatuksen tilalle nousevat kansan kohtuullisen rahastamisen mahdollisuuksien luominen. Maksupalveluperiaate, kurssimaksujen suuret korotukset ja kustannusvasuttu ovat nykypäivän arvomaailman sanoja.

Missä on opistojen yhteiskunnallinen tehtävä tänään? Mitä tarkoittavat tulevan lain sanat "ei ylläpidetä taloudellisen voiton tavoittelemiseksi"....?

Lainlaatija ja päätöksentekijä ovat sanoneet käsitöksensä arvomaailmastaan. Ei ehkä niin sitovasti kuin ennen, mutta taloudellisesti sitäkin sitovammin. Kuntien valtionosuus uudistus vuoden 1993 alusta tuo tullessaan uuden arvomaailman mukaisen vapauden. Kunnat osoittavat tästä lähtien entistä selvemmin arvomaailmansa myös opistojen työtä kohtaan. Onko kuntien arvot toiset kuin valtiolla? Onko kuntalaisten arvot muuttuneet opistoja kohtaan uuden arvomaailman myötä? Onko opistojen opiskelijoiden arvot muuttuneet siihen suuntaan, että opistot joutavat romukoppaan? Vai riittääkö se, että opistoja aletaan johtaa ajan hengen mukaisesti "kapitalistisesti"?

Millaiset arvot ohjaavat nykyistä 25-35 -vuotiasta naista ja miestä? Millainen on hänen arvomaailmansa? Pitääkö siihen vastata räätälöidyin opetuspalveluin? Mielestäni itsekkyyden, materialismin, eriarvoisuuden korostus, taloudellisuuden ylikorostuminen eli ns. kovien arvojen nousu romuttavat opistojen toiminta-ajatusta varsin voimakkaasti. Kestävätkö opistot tässä paineessa? Vai onko tämän syklin tehtävä muokata opistot osaksi uutta arvomaailmaa? Voivatko opistot kulkea vastavirtaan?

Vastauksia saadaan seuraavan 10-15 vuoden aikana.

Ilkka Pirttilä

TIETEEN TULEVAISUUDET

Tiedettä on arvosteltu siitä, että se on monopolisoitunut totuuden. Onko esimodernissa yhteiskunnassa vallinnut uskonnon ja valtion ykseys korvautunut modernissa yhteiskunnassa tieteen ja valtion liitolla? Onko tämä yhdistelmä luonut asiantuntijavallan ja onko tieteen valtiollisesti turvattu asema estämässä ja tukahduttamassa muita tietomuotoja?

Tuottaako tiede enemmän pahoinvointia kuin hyvinvointia?

Ilkka Pirttilän pohdiskeluissa tarkastellaan neljää vaihtoehtoista tieteen tulevaisuudenkuva. Niiden sijasta hän pitää mahdollisena kokonaan uutta kulttuurityyppiä ja sitä vastaavaa tiedetyppiä. "Tulevaisuuden luovat ennen kaikkea kaikki ihmiskunnan ihmiset konkreettisilla ratkaisuillaan ja teoillaan", kirjoittaja toteaa.

1. Skenaariot

Tulevaisuuden tutkimuksessa käytetään erilaisia ajattelumetodeja. Skenaariomenetelmä on synteettinen perusmenetelmä. Siinä luodaan vapaamuotoisesti tulevaisuuden kehitysmahdollisuuksia.

Esitän neljä tieteen tulevaisuutta koskevaa mallia. Ne perustuvat siihen, että oletan tieteen olevan sisäisesti sidoksissa koko yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Tieteen logiikka määräytyy yhteiskunnallisesti; tieteen tulevaisuus perustuu koko yhteiskunnan tulevaisuuteen.

Ensimmäisessä skenaariossa oletan "teknoutopoiden" toteutuvan. Tämä tuottaa "dualistisen tieteen" eli tieteen, joka on jakautunut yhtäällä teknotieteeseen ja toisaalla humanistiseen teoriaan hyvästä elämästä.

Toisessa mahdollisuudessa ennakoin "teknologisen järjen" ylivalan voimistumista koko kulttuurissa ja sitä kautta myös tieteessä. Kehittyvä kvantifioiva, toimintavälineitä hiova "insinööritiede".

Kolmas mahdollisuus on postmodernin kulttuurin täydellinen läpimurto. Kaikki yhteiskunnalliset instituutiot postmodernisoituvat: kehkeytyy "postmoderni tiede".

Viimeisin oletamani malli merkitsee tieteen loppua. Tämä on tuloksena prosessissa, jossa työn automatisointi kehittyi niin pitkälle, että vaativa tietotyökin (tutkimustyö) voidaan siirtää koneille tai tieteen loppu on seurausta siitä antirationalistisesta liikkeestä, joka lakkauttaa tieteen ihmiskunnalle haitallisena ilmiönä.

2. Teknoutopia ja dualistinen tiede

Teknoutopia tarkoittaa utopiaa, joka muotoutuu tekniikan ansiosta. Tekniikka merkitsee kaikkia niitä välineitä ja menetelmiä, joita ihminen toiminnassaan (tavoitteiden aikaansaamisessa) tarvitsee. Utopia on yhtä kuin yhteiskunnallinen ihannetila.

Kirjallisuudessa on esitetty useita uuden tietoteknologian varaan rakentuvia utopioita. Näitä ovat tuottaneet André Gorz ("duaaliyhteiskunta"), Yonedi Masuda ("informaatioyhteiskunta") ja muun muassa Alwin Toffler ("kolmannen aallon yhteiskunta").

Mikä yhdistää näitä kolmea visiota? Ensinnäkin ne kaikki uskovat tekniikan voimaan. Kirjoittajat ovat teknologiaa deterministejä; tekniikan oletetaan luovan perustavat edellytykset uudelle yhteiskunnalle. Tekniikan ytimen he tulkitsevat informaatioteknologiaksi. Nuo visiot ovat aitoja utopioita; tulevaisuus tulkitaan nykyisyyttä paremmaksi. Masudan (1981) mukaan uuden teknologian ansiosta uusi kulttuurin kukoistus koittaa koko ihmiskunnalle.



Tofflerin (1980) uusi kolmannen aallon yhteiskunta poistaa teollisen yhteiskunnan kiviliaat ongelmat (mm. ympäristöongelmat ja keskittymisen): Gorzila (1980) duaaliyhteiskunnassa ”vapauden valtakunta” kasvaa ”välttämättömyyden valtakunnan” kustannuksella.

Käsiteltäviä utopioita värittää dualismi: yhtäällä ovat tekniikan mahdollisuudet ja pakot ja toisaalla ihmisten valinnat ja arvot.

Millainen on uuden yhteiskunnan tiede? Millainen on modernin teknologian mahdollistama tiede?

Masuda ja *Toffler* korostavat rationaalisuuden (järjen) kaksijakoisuutta: dualistisuutta. Yhtäällä on välineitä tuottava teknologinen tiede ja toisaalla arvo-perusteinen eettinen teoria.

Miten tämä järjen dualismi konkreettisesti ilmenee?

Tofflerin mukaan uuden yhteiskunnan teollisuuden ytimenä ovat elektroniikka- ja tietokone-teollisuus, avaruusteollisuus, merien ”hyödyntämisteollisuus” ja biologinen teollisuus. Masudan ajattelussa tiede kulminoituu tietokoneeseen; uusi tiede on (puoliksi) yhtä kuin tietokone. Tämä tiede luo tarpeiden tyydytyksessä tarvittavat aineelliset hyödykkeet.

Kuitenkin sekä Tofflerin että Masudan tulkinnoissa ”henki määrää ainetta”. Molempien mukaan rationaalisesti (tieteellisesti) perustellut arvot ohjaavat kulttuurin kehitystä. Masudalla uudet arvot määräytyvät tieteeseen (teologiaan ja etiikkaan) turvautuen. Tofflerin ajattelussa uuden yhteiskunnan pioneerit ”teknokapinalliset” ovat arvorationaaleja tieteellisiä asiantuntijoita; he vaativat, että sovellettavan tieteen ja tekniikan tulee palvella rationaalisesti asetettuja arvoja.

Gorzin eksplikoinnit tieteen tehtävästä uuden yhteiskunnan luomisessa ovat vähäiset. Gorz näyttää oletettavan, että teknologinen tiede toimii ja edistyy. Tämä on välttämätöntä, jotta työaikaa voidaan radikaalisti vähentää. Gorz korostaa teknisiä sovellutuksia tuottavan tieteen merkitystä utopiensa toteutumisessa. Gorz puhuu kulttuurisesta ja eettisestä muutoksesta, joka avautuu duaaliyhteiskunnan myötä. Se luo mahdollisuuden joukkojen laajamittaiseen osallistumiseen kulttuurin luomisessa. Tämä edellyttää tietoverkkojen ja laboratorioden avoimuutta kaikelle kansalle.

3. Insinööritiede ja teknologisen järjen ylivalinnan kulttuuri

Henryk *Skolimowski* (1984, 11) kirjoittaa

”Uudella ajalla kehittyi nykyisin vallitseva asenne, jota edustaa klassinen positivismi ja 1900-luvun looginen empirismi. Arvot erotetaan tiedosta. Katsotaan, etteivät arvot edusta tietoa ja tieto nostetaan arvojen yläpuolelle. Tieto on ytimeltään fyysisiä asioita koskevaa jäsennyttä. (...) asenne on luonut arvotyhjiön yhteiskuntaamme, yliopistoihimme ja yksityiseen elämäämme.”

Max Horkheimer (1977, 6-19) on kuvannut järjen historiallista kehitystä samansuuntaisesti kuin edellä. Horkheimerin mukaan aiemmin ideat osoittivat ihmisille päämäärät. Ne olivat järjen ydin. Moderni ja valistus julisti tuollaisen järjen taikauksiksi. Järjestä tuli väline, instrumentti. Kun järki oli ”vanhalla ajalla” objektiivinen, se ilmaisi maailman konstituution ja antoi perustelun korkeimmasta hyvästä ja ihmisen tehtävästä maailmassa. Valistuksen myötä järki formalisoitui ja subjektivoitui. Ainoa hyväksyttävä tapa käsittää, mitä järki on, oli nyt käsittää se ihmisen kalkylointikyvyksi. Yksilön tuli laskea todennäköisyyksiä voidakseen valita oikeat keinot annetun päämäärän saavuttamiseksi. Päämäärästä sinänsä ei subjektiivinen järki osannut sanoa mitään.

Välineellinen järki on formalisoivaa ja kvantifioivaa. *Adorno* ja *Horkheimer* (1979) ovat kuvanneet ”valistuksen dialektiikkaa”. Valistuksesta nykyaikaan kulkeva kehityslinja on muuttanut ihmisten ajattelutapaa ja tiedettä. Kun klassisessa ajattelussa oletettiin, että maailmaa hallitsevat sisäiset voimat ja käsitetyt kvaliteetit, niin uusi ajattelutapa korvasi käsitetyt kaavoilla, syyt säännöillä ja motiivin todennäköisyydellä. ”Tietäminen” sai uuden sisällön; ihmisen ”tietää” kohteensa siinä määrin, kuin se on hänen kontrolloitavissa.

Formaalinen logiikka näytti tien kalkyloivaan maailmaan. Maailma käsitettiin formaalisten kaavojen kautta. Uusi logiikka oli ekvivalenssin logiikkaa: erilainen tehtiin yhteismitalliseksi. Erot asioiden välillä katosivat; tilalle tulivat numerot. Todellisuus tulkittiin samanlaatuiseksi ja täten todellisuutta koskevaa tieteellistä ajattelua voi olla vain yhtä laatua. Ero luonnontieteiden ja ihmistieteiden välillä oli tarpeeton.

Mikäli tämä suunnitelma toteutuu, tieteestä tulee puhdas insinööritiede. Se kehittää välineitä, mutta ei problematisoi toiminnan päämääriä.

Skolimowski (1984) on puhunut ”*bazarovismista*” (*Turgenjevin* romaanista ”Isät ja lapset”) maailmankatsomuksena. Katsomuksen perustana on usko ja halu jatkuvaan taloudelliseen kasvuun, ohjeelliseksi ajattelutavaksi korotettu kustannus-hyöty-analyysi ja yritykset operationaalistaa kaikki ihmiselä-

män puolet. Bazarovismi on hänen mukaansa tätä nykyä yleinen katsomustapa, joka on tunkeutunut kaikkialle ja erityisesti tieteeseen ja korkeimman koulutuksen rakenteeseen.

Onko tulevaisuuden tiede bazarovilainen insinööri-tiede?

4. Postmoderni kulttuuri ja dekonstruoitu tiede

Jean-Francois Lyotard (1985, 7-9) on määrittänyt postmodernin tilanteeksi, jossa "suuret kertomukset" katoavat. Suurilla kertomuksilla hän tarkoittaa tulkintoja, jotka tarjoavat kognitiivis-eettisen selityksen maailmasta ja ihmisestä. Lyotard katsoo, että suurten kertomusten katoamisen logiikka ilmenee erityisesti tiedon "metakertomusten" tasolla eli tieto- ja tiedekäsitysten suhtein.

Lyotard (emt., 51-60) arvostelee ensinnäkin "valituksen virittämää kansanvalistusajattelua" ja "hum-boltilaista sivistysyliopistoa" sellaisina tiedon meta-kertomuksina, jotka eivät enää toimi. Tiedettä ei voi enää perustella kansan parhaalla ja tiedon itseisarvolla. Lyotardin mukaan tiedon subjektin kautta legitimoituva tiede on postmodernissa tilanteessa mahdoton. Tiedettä ei perustella tieteestä itsestään käsin, vaan legitimointi on siirtynyt tieteen ulkopuolelle, markkinoille (emt., 66-84).

Teoksessaan "Le Differend" Lyotard puhuu postmodernin tiedon tavasta "leikkiä rajoilla". Se parhaimminkin "pukeutuu rajoihin kuin riisuu rajoja". Postmoderni tiede ei usko absoluuttiseen totuuteen; tieto ei absoluuttisella tavalla paljasta totuutta, siirtä tyntemattain ja tunnetun rajaa. Tiede merkitsee leikkittelyä tiedetyn ja tiedettävän rajamailla.

Jacques Derrida on luonnehtinut ydinkäsitettään suomennetussa teoksessaan Positioita (1988) eri tavoin. Derridalle tutkimus ("filosofia") merkitsee tekstuaalista työtä. Hän (1988, 64-65) kirjoittaa:

"(...) on kehitettävä tekstuaalisen työn strategia, joka hetki hetkeltä lainaa vanhan sanan filosofista ja tuottaa heti uuden vanhasta eroavan (...). Täten tekstuaalinen työ ei voi olla puhtaasti 'teoreettista', 'käsitteellistä' tai 'diskursiivista', ts. se ei voi olla diskursia, jota olemus, merkitys totuus, ideaalisuus jne. kokonaisuudessaan säätelevät. Tekstiksi kutsumani myös käytännöllisesti kirjoitetaan uudelleen ja muuttaa kuvatun kaltaisen diskurssin rajat."

Derridalainen dekonstruktio merkitsee tieteessä olemassaolevan tutkimustradition uutta "marginaleissa ja rivien väleissä" tapahtuvaa tulkintaa. Leikitään rajoilla: hyväksytään ja hylätään olemassaolevia

käsitteitä ja teorioita. Kuitenkin tiede pysyy tieteenä; osiin purettuna mutta uudelleen ja uudelleen kokoonpantuna.

Postmoderni tiede ylittää tieteen ulkoiset rajat (tiede kontra metafysiikka, tiede kontra taide, tiede kontra journalismi jne.). Mahdollisiksi käyvät esimerkiksi raportit, joissa kokeellisen tutkimuksen asetelma ja vaikkapa runot vuorottelevat tai muuten ignorivat. Leikit tieteen sisäisillä rajoilla (sosiologia kontra psykologia, historia kontra sosiologia jne.) voimistuvat. Tästä on elävänä esimerkkinä Michel Foucault'n laaja tuotanto, jossa on yhdistetty sosiologiaa, valtio-oppia, historiaa ja filosofiaa.

Tulkinta, jossa tiede nähdään rajoilla leikkimisenä ja tekstuaalisena työnä, olettaa tieteen olevan ihmisen luoma konstruktio. Baudrillardin (1983) mukaan kyseessä on "simulacrumin" (merkitysjärjestelmien objektiivoinnin) uusi vaihe.

Baudrillard (1983) esittää, että modernissa vaiheessa voidaan vielä tehdä ero merkkien ja todellisuuden välille. Merkeillä on referenttinsä niiden ulkopuolisessa todellisuudessa ja täten todellisuutta voidaan kuvata merkeillä, jotka ovat siitä riippumattomia. Tiede voi olla kuva (siitä riippumattomasta) todellisuudesta. Uudessa simulacrumin vaiheessa eli "simulaatiossa" tuo ei enää päde; todellisuus on kadonnut. Merkkejä ja niiden referenttejä ei voi erottaa toisistaan; merkit viittaavat aina itseensä. Tiede ei voi luoda kuvaa siitä riippumattomaksi oletusta todellisuudesta. Tieteellinen tutkimus on itereflektiota; esimerkiksi jokainen psykologinen tutkimus on aina analyysi psykologian tieteentraditiosta.

Ilmeistä on, ettei tuollainen tieteen logiikan muutos ole vain seuraamusta siirtymisestä simulacrumin (ja koko kulttuurin) uuteen vaiheeseen. Tiede on myös osaltaan luonut uutta totaalaisesti merkittyä todellisuutta, jossa tieteen on pakko purkaa ja koota itse itsensä.

5. Tieteen loppu

Jälkiteollisessa yhteiskunnassa työ jakaantuu ensinnäkin teolliseen työhön, palvelutyöhön ja tietotyöhön. Nämä voidaan vielä puolittaa suorittavaan ja innovoivaan tasoon.

Nykyään ainakin suorittava teollinen työ ja suorittava tietotyö voidaan (ainakin periaatteessa) automatisoida. Miten käyt tutkimustyölle innovoivana tietotyönä?

1970-luvulla syntyi kognitiotiede, joka analysoi tiedon käsittelyä. Se lähti liikkeelle filosofista, logiikasta, kielitieteestä, psykologiasta ja kybernetii-



kasta ja kiteytyi vähitellen itsenäiseksi kognitiotieteelliseksi tutkimusalueeksi.

Kognitiotieteen ydinproblemana on oppivien koneiden, tekoälyn ja asiantuntijajärjestelmien tutkimus. On pohdittu sitä, voivatko ”oppivat koneet” oppia tekemään tutkimustyötä ja onko ”tekoäly” tieteellisesti riittävän älykäs. On myös arvioitu mahdollisuutta korvata tieteelliset asiantuntijat formaalilla asiantuntijajärjestelmällä.

Millainen on tulevaisuus? Antti *Hautamäki* (1988, 157-158) katsoo, että tätä nykyä (vuonna 1988) tutkimus oli jakaantunut kahtaalle. Ensinnäkin tutkittiin ihmisten älykystä tietopohjaista ongelmanratkaisua (esikuvana tutkija) ja toiseksi tutkittiin ihmisen monimutkaisia oppivia järjestelmiä (esikuvana kehittyvä lapsi). Tulevaisuudessa näiden suuntausten oletetaan yhtyvän ja silloin keinotekoiset tietojärjestelmät tukeutuisivat koko inhimilliseen kulttuuriin oppien ja luoden uutta; kyettäisiin jäljittelemään taiteilijan työtä (tulkittuna tutkijan työn ja lapsen oppimisen synteesisiksi).

Tieteen ansiosta ollaan lähellä sitä tilannetta, jossa tieteen teko, ainakin periaatteessa, voidaan siirtää tietokoneille. Katoaako tutkimustyö ja tutkijan ammatti esimerkiksi vuoteen 2020 mennessä?

Max Scheler (1980) piti filosofisia ja sosiologisissa kirjoituksissaan tiedettä keskeisenä ihmisen vieraantumisen aikaansaajana. Vieraantumisen ydin on objektiivisen metodin olettamuksessa, jonka mukaan tutkija ja tutkimuskohde erotetaan loogisesti toisistaan. Erottelun tuloksena syntyy käsitys todellisuudesta (luonnosta), jonka kanssa tutkimus ja tutkija ei ole sisäisessä ja persoonallisessa suhteessa. Tiede vieraannuttaa ihmisen todellisuudesta.

Tiedettä on arvosteltu siitä, että se on monopolisoitunut totuuden. *Paul Feyerabendin* (1978) mukaan esimodernissa yhteiskunnassa vallitsi uskonnon ja valtion ykseys ja modernissa yhteiskunnassa vallitsee tieteen ja valtion liitto. Jälkimmäisestä on päästävä eroon ensinnäkin siksi, että se luo asiantuntijavaltaa ja toiseksi siksi, että tieteen valtiollisesti turvattu asema estää ja tukahduttaa muita tietomuotoja (metafysiikkaa, kosmologiaa ja myyttistä spekulatiota).

Tiedettä on syytetty myös siitä, että se on tuottanut enemmän pahoinvointia kuin hyvinvointia. Ensinnäkin tieteeseen tukeutuva suurteollisuus on tuhonnut ympäristöämme. Toiseksi tiede on luonut ”tuhoteknologian”, modernit joukkotulohoaset. Kolmanneksi esimerkiksi lääketieteen on esitetty luoneen enemmän sairautta (mm. lääkkeiden sivuvaikutukset) ja koulun enemmän oppimattomuutta kuin oppineisuutta. Tieteen avulla on tuotettu enemmän kyyryttömyyttä (asiantuntemattomuutta) kuin kyvykkyyttä (asiantuntevuutta).

Ollaan sitä mieltä, että tiede tulee hävittää. *Skolimowskin* mukaan tämä ei merkitse askelta taaksepäin vaan edistystä. Hän (1984, 25) kirjoittaa:

”Tieteellisen järjen iltahämärä, jota nyt olemme todistamassa ei ole välttämättä ihmisyden iltahämärä. Tieteellisen järjen on kallistuttava loppuunsa ja päästettävä meidät musertavista lonkeroistaan; vain näin me voimme korjata tiedon ja arvojen välisen jännittyneen subteen.”

6. Tiede vuonna 2020

Edellä esitetyt neljä skenaariota voivat loogisesti toteutua kolmella tavoin. Ensinnäkin tilanne lähitulevaisuudessa (esimerkiksi vuonna 2020) voi olla sellainen, että jokin neljästä mahdollisuudesta on todella toteutunut; esimerkiksi koko tiede on muuttunut mittaavaksi insinööritieteeksi. Toiseksi voi esiintyä kahden tai kolmen mahdollisuuden kombinaatioita; esimerkiksi yhtäällä insinööritiede ja toisaalla postmoderni spekulatio. Kolmanneksi ne kaikki voivat realisoitua rinta rinnan; esimerkiksi on ”kovan sektorin” mittavaa insinööritiedettä (siirrettynä puoliksi tietokoneille) ja on ”pehmeän sektorin” postmodernia teotiaa.

Toki on mahdollista, ettei mikään näistä neljästä vaihtoehdosta toteudu, vaan kehittyy kokonaan uusi kulttuurityyppi ja sitä vastaava tiedettyyppi (esimerkiksi jälkimodernin jälkeinen kulttuuri ja jälkimodernin tieteen jälkeinen tiede).

Itse tulevaisuuden tutkimus ei ole tulevaisuuden ydintekijä, vaan tulevaisuuden luovat ennen kaikkea ihmiskunnan ihmiset konkreettisilla ratkaisuillaan ja teoillaan. Me ja he (syntymättömät) luovat tulevaisuuden tieteen.

LÄHTEET

- Adorno, T & Horkheimer, M. 1947. *Eclipse of Reason*. New York.
 Baudrillard, J. 1983. *Simulations*. New York.
 Derrida, J. 1988. *Positioita*. Helsinki.
 Feyerabend, P. 1972b. *Science in a Free Society*. London.
 Hautamäki, A. 1988. *Tekoäly, logiikka ja tiedon esittäminen teoksessa Kognitiotiede (toim. A. Hautamäki)*. Helsinki.
 Horkheimer, M. 1977. *Eclipse of Reason*. New York.
 Gorz, A. 1980. *Adieux au Proletariat*. Paris.
 Lyotard, F. 1983. *The Differend*. London.
 Lyotard, F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Jyväskylä.
 Masuda, Y. 1981. *The Information Society as Post-industrial Society*. Bethesda.
 Skolimowski, H. 1984. *Ekofilosofia*. Vaasa.
 Toffler, A. 1980. *The third Wave*. London.

”Luulen, että kouluttajien yksi keskeinen tehtävä on kertoa, ettei kaikkea voi saavuttaa kouluttamalla. Loogisen ajattelun rinnalla ihmisesä vaikuttavat esteettinen ja eettinen minä. Myös ne säätelevät tiedon valintaa ja tapaa havainnoida maailmaa. Koulutuksen keskeinen arvo on nostaa elämän esteettinen ja emotionaalinen puoli tiedon rinnalle, sillä kenties vain vaatimaton osa tiedostamme välittyy numeroitten ja kirjainten kautta.”



Jaana Venkula:

TODELLINEN KANSANKIRKKOMME ON TIETEEN IHANNOINTI

Jaana Venkula on näkyvä 'matkalukkari' seminaareissa ja konferensseissa. Suomalaisille aikuis-kouluttajille ja koulutussuunnittelijoille hän puhui haastattelumme aiheesta Suomen Kaupunkiliiton aikuiskoulutuskonferenssissa Lahdessa.

Venkula on kehittänyt ja tuonut esiin ajatteluun mm. Tiedepolitiikka-lehdessä, jota kehittä-mässä hän on ollut aina vuodesta 1984 lähtien, päätoimittajana vuodet 1987-91. Hänen toteutta-mansa lehdet tunnettiin pirteinä ja mielenkiin-toisina. Hän toimi myös Edistyksen Päivien suunnittelijana ja primus motorina samoina vuosina. Hänen lisensiaattityönsä käsittelee tietämisen tai-toja.

Jaana Venkulon varsinainen työ on Helsingin yliopiston tieteen tutkimuksen assistenttuuri, joka on perustettu opiskelijoiden lahjoitusvirrana.

Tästä työstään hän sai viime keväänä vuoden 1990 tiedonjulkistamispalkinnon sekä vuotta aiemmin yliopistonsa tiedotuspalkinnon. Tiedonjulkistamispalkinnon yhtenä perusteena oli se, että hän on tuonut uusia teoreettisia näkökul-mia tieteiden väliseen yhteistyöhön.

Todellinen muutos ei ole ennustettavissa

”Positiivistinen ja empiristinen suunta tieteessä on tuonut mukanaan sen, että tietona pidetään loogista ja mitattavaa tietoa. Olemme harjaantuneet etsimään kaiken takaa syitä ja seurauksia, lo-giikkaa”, Venkula sanoo.

Hän on valmis asettamaan kyseenalaiseksi kai-ken takaa löytyvän logiikan yksinkertaisesti ym-



märrettynä sekä ennustettavuuden. Onhan valtaosa henkisestä työstä ennustettavuuden ulkopuolella. On myös asioita, joissa ennustaminen on tekemiselle este. Kaikki päämäärät eivät ole saavutettavia, vaan vain suuntaa-antavia.

”Todellinen muutos ei ole ennustettavissa”, Jaana Venkula täsmentää.

Venkula kärjistää tieteen kaikkivoipaisuuden kritiikkinsä myös näin: ”Maailmalle ei olisi kovinkaan suuri vahinko, jos tutkimustoiminta pysäytettäisiin vaikkapa vuodeksi!” Tuo vuosi voitaisiin hänen mukaansa käyttää tähän asti saatujen tutkimustulosten ymmärtämiseen. Jos tutkimus sivuuttaa nyt elämän ‘irrationaaliset’ ilmiöt, kääntyisikö huomio ‘tutkimuksen sapattivuonna’ näihin tieteen katveisiin tai etsisikö ihminen tietoa itsestään, itsensä sisältä?

”Pari tuntia konsertissa tai osallistuminen jumalanpalvelukseen voi saada ihmisessä aikaan enemmän kasvua kuin koulutuksen tuoma tieto”, hän sanoo. Jumalanpalvelus on yksi tie tradition, kulttuuriperintöön. Jokainen ihminen tarvitsee mahdollisuuden kasvaa kiinni johonkin traditioon ja sitä tietä toisten traditioiden kunnioittamiseen.

”Suomessa piderään nolona puhua vakavassa mielessä uskonnosta. Kuitenkin ilmennämme kulttuuria tai jätämme ilmentämättä jokaisella teollamme tai tekemättä jättämisellä. Jätämme sillä tavalla itse kukin jälkeemme historiaa.” Venkula näkee kosketuksemme kulttuuriin hyvin kirjallisena. Meiltä puuttuvat moniin muihin maihin verrattuna vanha arkkitehtuuri, vanhat traditiot ja yksinkertaiset arjen tavat, jotka estäisivät meitä tulehasta ‘tietäviksi barbaareiksi’.

Tarvitsemme enemmän yleissivistystä

Venkulan pitää myös erikoispätevyyttä ylläriostettuna — seikkaa, jonka Reijo Wilenius on nähnyt tärkeänä siksi, että jokaisen minälle ja oman arvon tunnolle on hyvä tuntee osaavansa jonkin asian todella hyvin, olevansa jossakin pätevä.

Erikoisosaamisen rinnalle — vaan ei sijalle — Venkula nostaisi paremman yleissivistyksen. Mm. pyrkimys ihmismielen tuntemukseen ja parempi filosofian tuntemus kuuluvat yleissivistyneen ihmisen tunnusmerkkeihin. Nämä Venkula heittäisi koulutuksen haasteiksi, yhdeksi sen keskeisimmistä tehtävistä. ”Yleissivistys ei suinkaan ole sa-

ma asia kuin humanismi. Yleissivistys on muun kuin oman erikoisosaamisen tuntemusta. Se on esimerkiksi sitä, että humanisti tuntee tekniikka ja tekniikan ihminen humanismia.”

”Pidän myös tärkeänä, että koulutus kehittää meissä muutosvalmiuksia.”

Uudet valmiudet muutoskykyisyyteen

Mitä ovat sitten uudet taidot ja valmiudet, jotka varmistavat yksilön muutoskykyisyyden ja samalla tuovat yhteiskunnalle parhaan hyödyn?

Assistentti Jaana Venkula luettelee seuraavia seikkoja: ensiksikin jo mainitun tunneherkkyyden lisäksi tiedollisuuden ja informaation suhteellisen (vain suhteellisen) merkityksen oivalta mistaidon, taidon nähdä ilmiöiden uusia, ei-tunnaisia yhteyksiä, kyvyn reagoida nopeasti, kaikkien mentaalisten osajärjestelmien vahvistamisen, loogisten suhteiden tajun kehittämisen, suunniteltavissa ja ei-suunniteltavissa olevien asioiden erottamisen taidon, pitkäjänteisyyden mentaalisen järjestelmän eri ulottuvuuksilla sekä konemaisten ja prosessuaalisten ilmiöiden erotte-lukyvyn.

Mentaalisilla ihmismielen osajärjestelmillä tarkoitetaan (1) *empiiristä* eli omien kokemusten ymmärtämistä ja hyväksikäyttöä, (2) *eettistä järjestelmää* eli vastuuntuntoa, (3) *esteettistä tajuntaa* eli harmonisen muodon tajua, (4) *emotionaalista* eli liikkeellepanevaa puolta ihmisessä sekä (5) *episteettistä* eli tiedollista vahvistumista.

”Koulutuksen on toisessa ääripäässä oltava jopa erikoistuneempaa kuin nykyään. Mutta toisessa, nykyään unohdetussa päässä erinäiset ihmisten omaa toimintaa, ajattelua ja historiaa kuvaavat filosofiset seikat on hallittava nykyistä paremmin”, hän sanoo.

Teksti ja kuvat:
ANNELI KAJANTO

Aikuiskasvatuksen sisältö 1991

Pääkirjoitukset

- Sallila Pekka
Tuomisto Jukka
Tuomisto Jukka
- Vapaan sivistystyön tehtävistä, 4/91
Aikuiskasvatus 10 vuotta, 1/91
Aikuiskoulutuksen kehittämisestä elinikäisen oppimisen edistämiseen, 3/91

Artikkelit

- Abrahamsson Kenneth
Opintovapaata vai opiskelua työaikana? Pohjoismaiden aikuiskoulutuksen tulevia kehitysstrategioita, 2/91
Amerikkalainen kasvatussosologia, nyt!, 1/91
- Antikainen Ari
Eskola Jari &
Suoranta Juha
Fransson Anders &
Larsson Stefan
Holmstrand Lars
Katajisto Jukka
Eläytymismenetelmä ja aikuiskasvatus — eläytyvää aikuiskasvatusta, 1/91
- Kivinen Osmo, Rinne Risto
& Hyppönen Kari
Niemelä Seppo
Nordhaug Odd
Pantzar Eero
Askel aikuisopiskeluun — Miten pienentää etäisyyttä ja vähentää vierautta?, 2/91
Tutkimuspiiri — etäs tapa tehdä yhteistyötä, 4/91
Aikuiskoulutukseen osallistuminen kasautuu entistä enemmän hyväosaisille — kehityspiirteitä kahden vuosikymmenen ajalta, 4/91
- Poutanen Katri &
Kauppi Antti
Rauste-von Wright
Maijalaissa
Opiskelijoiden aikuistuminen ja korkeakoulujen avautuminen, 1/91
Sivistys ja suotitus, 4/91
Aikuiskoulutuspolitiikka ja vapaan sivistystyön järjestöt Norjassa, 2/91
Jatkuva koulutus koulutus suunnittelun periaatteena — taustoista ja todellisuudesta 1970- ja 80-luvuilla, 3/91
- Ropo Eero
Rubenson Kjell
Kansalais- ja työväenopisto-opiskelun juuret aikuisopiskelijan elämässä, 4/91
- Salmela Hely
Sarala Urpo
Sihvonen Juha
Tuomisto Jukka
Virolainen Sanna,
Vaherva Tapio &
Renko Tiina
Koulutustutkimus valinkauhassa, Behavioristisesta oppimiskäsityksestä reflektiiviseen, 1/91
Opettajaeksperttien kehittyminen — tutkimustuloksia ja näkökulmia, 3/91
Aikuiskoulutuksen kehittäminen — markkinavoimien ohjattavaksi vai tavoitteelliseen politiikkaan, 2/91
Työelämän muutokset ja aikuiskoulutus, 1/91
Laatupiirit oppivina työryhminä, 3/91
Sidottu koulutus vapaassa sivistystyössä, 4/91
Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen — lähtökohtia ja ongelmia, 3/91
- Katsaukset**
Osallistuminen ja opiskelun vaikuttavuus kansalais- ja työväenopistoissa, 4/91
- Abrahamsen Arnold
Ahola Jorma
Alanen Aulis
Bergkvist Alf
Engelhardt Johann
Groombridge Brian
Hacklin Eliisa
Hein Irene
Hirsjärvi-Saari
Marjatta
Hätönen Heljä,
Koro Jukka,
Mäkinen Anneli &
Vaherva Tapio
Kajanto Anneli
Ajankohtaista Färsaarten aikuiskasvatuksesta, 2/91
Ruotsi haluaa saada aikuisten perustiedot ja -taidot ajan tasalle, 3/91
Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 50-vuotias, 1/91
Ajankohtaista Ruotsin aikuiskasvatuksesta, 2/91
Aikuiskasvatuksen resurssien vertailua Pohjoismaissa, 2/91
Aikuiskasvatus ja jatkuva koulutus: kehittyvä voimavara, 3/91
Avoin ja joustava aikuiskoulutus -seminaari Torniossa, 4/91
Rajatonta aikuisopiskelua, 2/91
- Lisää kansainvälisyyttä ja uutta tekniikkaa aikuiskoulutukseen, 1/91
- Etäopetuksesta monimuoto-opetukseen, 3/91
Lukutaidottomuus on myös naiskysymys, Unesco pohti ratkaisuja Kirgisiassa, 2/91

- Kajanto Anneli
 Kajanto Anneli
 Korhonen Liisa
 Laitinen Raimo
 Manninen Jyri
 Sallila Pekka
 Toiviainen Timo
 Viljanen Titta
 Yrjölä Pentti
- Itämeren ympäryksistä aikuiskasvatuksen "uusi Hellas", 3/91
 Tie demokratiaan on kivinen. Kasvu kriittiseen kansalaisuuteen, 4/91
 Kokeileminen, muuttaminen, tulkitseminen, 4/91
 ESVA pohji vuosikongressissaan yhdistysten merkitystä aikuiskasvatuksessa, 1/91
 Robinson Crusoea aktiiviseen aikuisopiskelijaan, 3/91
 Aikuiskoulutusbudjetista puuttuu tasapuolisuus, 3/91
 Tampereen elokuun erikoinen, 3/91
 Jokaiselle kulttuurille taattava elämisen väljyys, 4/91
 Aikuiskasvatus ja yhteiskunnalliset kriisit, 1/91

Kirjallisuutta

- Aaltonen Rainer &
 Tuomisto Jukka (toim.) Vapaan sivistystyön vuosikirja Valistus — sivistys — kasvatus. (Juha Sihvonen), 4/91
- Arvonen Jouko Förolysens krämpor. (Tapio Varmola), 4/91
- Bhola, World trends and issues in adult education;
 Takala, Kehityksmaiden koulutuspolitiikka; Hakovirta, Pakolaisuus. (Eero Pantzar), 1/91
- Hiltunen Marja &
 Toukonen Marja Leena (toim.) Toimiva lukutaito. (Marjatta Hartikainen), 4/91
- Huuhka Kosti Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia. (Aulis Alanen), 2/91
- Kivinen Osmo,
 Rinne Risto ja
 Ahola Sakari Koulutuksen rajat ja rakenteet (Ari Antikainen), 1/90 (pudonnut edellisen vuoden kokoomalialtalta)
- Koskela & Merenheimo (1990) Ei koulua vaan elämää varten. Raportti opetuksen laadun kehittämishankkeesta. (Pasi Savonmäki ja Helena Rantanen), 3/91
- Lehtisalo Liekki (1991) Uuden koulutusajattelun lähtökohtia. (Pekka Sallila), 3/91
- Paakkola Esko (1991) Johdatus monimuoto-opetukseen. (Tapio Varmola), 3/91
- Pasanen T., Ruuskanen J. &
 Vaherva T. Itseohjautuva oppiminen. (Leena Ahteenmäki-Pelkonen), 1/90 (pudonnut edellisen vuoden kokoomalialtalta)
- Rauhala L. (1990) Humanistinen psykologia. (Juha Suoranta), 3/91
- Taylor Maurice T. &
 Draper James A. (eds.) Adult Literacy Perspectives. (Marja Leena Toukonen), 2/91
- Thesleff Holger Platon. (Pekka Kalli), 1/90 (pudonnut edellisen vuoden kokoomalialtalta)

Keskustelua

- Ahola, Kankaanpää,
 Kivinen & Rinne
 Lundgaard Ebbe
 Marjomäki Ville
 Purhonen Kari
 Raivola Reijo
 Sederlöf Heikki
- Aikuiskoulutuksen tarpeet ja tavoitteet, 2/91
 Pohjoismainen aikuiskasvatus ja Euroopan keskittymiskehitys, 2/91
 Valtionapubulvaaneista sivistystyöntekijöiksi, 1/91
 Japanilaiset oikeassa — työ edelleenkin paras opettaja, 3/91
 Avoin korkeakoulu koulutuksen uudistus suunnitelmissa, 1/91
 Koulutuspolitiikka — rahavirtojen ohjaamista. Minne virta vie?, 4/91

Opinnäytteitä

- Lausunto Hannu Valkaman lisensiaattitutkielmasta Strateginen kehittäminen koulutusorganisaatiossa. (Aulis Alanen), 4/91

Kasvotusten

- Ministeri Riitta Uosukainen: Aikuiskasvatus kaipaa koordinoitua ja yhteistyötä. (Anneli Kajanto), 3/91
 "Kasvatuksen kautta omachtoisuuteen"; Tohtori Koson Srisangin ajatuksia thaimaalaisesta kyläinstituutista. (Liisa Veenkivi), 4/91

KOKOUKSIA JA KONFERENSSEJA

Meeting in Finland 7.-13.6. TVK-opistolla Kirkko- **nummella** teemana Environment — a Challenge for adult education. Ilmoittautumiset ja lisätietoja: Vapaan Sivistystoiminnan Yhteisjärjestö, puh. 90-449 980 ja 449 209.

Pohjoismainen aikuiskasvatustutkijoiden kokous aiheena Fremtidens kvalifikationskrav & Utvikling af metoder i voksenpaedagogikken. 9.-11.6. Nordens Folkliga Akademissa Göteborgissa. 1750 SEK.

Kirjalliset ilmoittautumiset tulee tehdä 4. toukokuuta mennessä osoitteella Forskning i Norden. Institut for pædagogik og uddannelsesforskning, Danmarks Lærerhøjskole, Emdrupvej 101, DK-2400 København. Konferenssi toteutetaan kolmena samanaikaisena istuntona. Sen lisäksi konferenssissa on mahdollisuus tutkimusten esittelyyn. Ajatuksena on muodostaa FOVU:n alainen tutkijaverkosto.

Ammattikasvatustutkimuksen päivät 15.-16.6. Hämeenlinnassa Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Hämeenlinnan toimipaikassa; Tilaisuus on tutkijatapaaminen sekä koulutustilaisuus opetuksen ja ammattikasvatushallinnon parissa työskenteleville. Tapahtumasta suunnitellaan vuosittain toistuvaa. Teemoina ovat koulutuskokeiluihin, ammattikasvatuksen perusteisiin ja opetukseen liittyvä tutkimus. Suunnitteluun osallistuvat Ammattikasvatuksen tutki-

muskeskuksen, Ammatillisen opettajakorkeakoulun sekä TYT:n edustajat. Ilmoittautumiset ja lisätietoja: koulussuunnittelija Ulla Salmi, puh. 917-145 408.

Euroopan opettajankouluttajien (Association for Teacher Education in Europe — ATEE) **17. kongressi Lahdessa 30.8.-4.9.** pääteemana A Challenge for European Teacher Education: Integration of Technology and Reflection in Teaching.

Kongressi keskittyy kolmeen keskeiseen aiheeseen nykypäivän opettajankoulutuksessa: Kuinka kohtaamme vaatimukset, joita Euroopan yhdentymisen ja yhteistyö luovat? Miten kunkin maan koulutusjärjestelmä voi edistää oppilaan persoonallista kasvua, yksilöllisyyttä, luovuutta ja sosiaalista kehitystä? Miten voimme hyödyntää uutta teknologiaa ja tehdä siitä olennaisen osan koulutusprosessia?

Kongressin järjestäjä ja isäntä on Helsingin yliopisto. Kansallisessa järjestelykomiteassa on mukana neljä muuta suomalaista yliopistoa.

Lisätietoja: Eija Bergman, ATEE 1992 Conference, Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Teollisuuskatu 23, 00510 Helsinki, puh. 90-708 4436, fax 90-708 4439.

EDUCA 92: Education Provides Unlimited Possibilities. Education and Teaching Materials Fair. 12.-15.11. Helsingissä. Lisätietoja: 90-150 91, fax. 142 358.

AIKUISEN OPIKSI!

AIKUISTEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Kognitiivisen oppimisen näkökulman ja toiminnan teorian soveltaminen aikuiskoulutuksessa. Mitkä ovat toiminnan teorian keskeiset periaatteet? Miten toiminnan teoriaa sovelletaan aikuisten oppimiseen ja opettamiseen?

Kirja antaa vastauksen näihin ja muihin kysymyksiin.

tuotenro 37-0193-X, 52 sivua ovh. 42 mk

TILAA KIRJAT

PUHELIMITSE

NUMEROSTA

(90) 566 0266

TAI

TELEKOPIOLLA

(90) 566 0380.

JOHDATUS MONIMUOTO-OPETUKSEEN

Puhelinneuvottelut, videokonferenssit ja sähköposti ovat nykyaikaisen koulutuksen käyttökelpoisia työvälineitä. Kirjassa tarkastellaan monimuoto-opetusta käytännöllisestä näkökulmasta erilaisia toteutusmahlajeja esitellen.

Painopiste on kirjallisin aineiston toteutettavassa etäopetuksessa. **tuotenro 37-0498-X, 172 sivua ovh. 126 mk**



VAPK-KUSTANNUS

KUSTANNUSTOIMINTA, PL 516, 00101 Helsinki, vaihde (90) 566 01. POSTIMYYNTI, puh. (90) 566 0266, telekopio (90) 566 0380, teleksi 123458 vapk sf. VALTIKKA-KIRJAKAUPAT Helsingissä: Annankatu 44 ja Eteläesplanadi 4.

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 12, 1/92

ISSN 0358-6197

Summary

Hilpelä Jyrki 1992. Viisauden ja kasvatusta. Artikkelissa analysoidaan viisauden käsitettä siten, kuin Antiikin suuret filosofit ovat sitä pohtineet, mitä kansan parissa eläneissä sananparsissa on viisaudella ymmärretty ja miten viisauden käsite on suodattanut kulttuuritamme. Tässä kirjoittajan analyysissä viisaudelle kertyy erilaisia muita ominaisuuksia ja piirteitä. "Tuskin on tarpeen todistaa, että viisauden tavoiteltava ominaisuus ja keskeinen kasvatuksen päämäärä", toteaa kirjoittaja, joka toivoo esimerkiksi opettajankoulutukseen viisautta, mm. näkemysellisyttä ja arvostelukykyä kehittäviä ominaisuuksia. Aikuiskasvatus 1,92.

Pietrasinski Zbigniew 1992. Henkisen kehityksen kaksi mallia.

Kirjoittajan tarkoittamista henkisen kehityksen kahdesta mallista toinen on vallitseva kasvatuksen malli, joka asettaa intellektuaalisen kasvatuksen päätavoitteiksi laajan tieteellisen tiedon varaston sekä asiantuntemuksen käytön ongelmaratkaisuissa. Sen ansiosta on tiede ja tekniikka kehittyneet suunnattomasti aina renessanssista lähtien. Toista mallia kirjoittaja luonnehtii antiikin henkisen kasvun malliksi, "viisauden malliksi". Artikkelissa eritellään näin mallien käyttökelpoisuutta — viisauden osalta erityisesti luovaa selviytymiskykyä — ihmisen elämäntilanteissa ja elämän kulusa. Kirjoittaja konstruoi henkisen kasvun mallien pohjalta edelleen synteessin, kaksinapaisen asiantuntemuksen mallin. Aikuiskasvatus 1,92.

Silvennoinen Heikki & Kivirauma Joel 1992. Oppisopimuskoulutus joustavassa koulutusjärjestelmässä. Artikkelissa esitellään työpaikkakoulutus Suo-

Hilpelä Jyrki 1992: Wisdom and education.

The article provides an analysis of the concept of wisdom from the points of view of the great philosophers of the Ancient times, what sayings through the ages tell us about wisdom, and how the concept of wisdom has filtered from our culture. In this analysis by the author, wisdom gets other features and characteristics. "There is hardly any need for proving that wisdom is sought after feature and a central objective in education", the author points out and goes on to express the wish that teacher training, for instance, should be made to include elements fostering wisdom (e.g. discretion and ability to look at things from a wide perspective). Aikuiskasvatus 1,92.

Pietrasinski Zbigniew 1992. Two models of mental development.

Of the two models of mental development referred to by the author, one is the prevailing "model of the expert" where the main aim of intellectual education is a wide store of scientific knowledge and the use of expertise in the solving of problems. Thanks to the model, science and technology have developed enormously starting from the Renaissance. The other model is referred to by the author as the model of mental growth of the Ancient times, the "model of the sage". In this way, the article is an examination the usefulness of the models — on the part of wisdom there is a special emphasis on creative ability to survive — in a person's life situations and life course. The author uses the models of mental growth for constructing a further synthesis, a model of bipolar expertise. Aikuiskasvatus 1,92.

Silvennoinen Heikki & Kivirauma Joel 1992. Apprenticeships in a flexible education system.

The article is a description of on-the-job

messa, sen yleisyys ja jakautuminen ammatti-aloittain ja sukupuolen mukaan. Kirjoittajat arvioivat oppisopimuskoulutuksen soveltuvuutta työelämäkoulutuksen muotona ja pitivät sitä erinomaisen käyttökelpoisena ja ekonomisena kouluttautumisen muoto. Sitä ei kuitenkaan tulisi käyttää yritysten hetkellisten työvoimatarpeiden tyydyttämiseen. Oppisopimuskoulutukseen monesti liittyvä rutiinityön luonne paljastaa laajemman työelämän pulman: työelämä ei vastaa nykyihmisen toiveita tehdä mielekästä työtä.

Aikuiskasvatus 1,92.

Suoranta Juha 1992. Aikuiskasvatuksen ihmiskuvan poetiikkaa.

Artikkelissa esitellään diskurssianalyttinen tutkimus ja sen sovellettavuus ottamalla metodin esimerkiksi aikuiskasvatuksen ihmiskuvan ja kielellisen ilmaisun. Kirjoittaja pitää diskurssiivista lähestymistapaa uudenlaisena tapana lukea erilaisia tekstejä, jolloin se auttaa näkemään tekstissä piilevät merkitykset. Analysoidessaan aikuiskasvatuksen ilmaisuja ja käsitteistöä kirjoittaja esittää kriittisen kysymyksen: Mitä aikuiskoulutuksen suunnaton korostaminen lopultakin merkitsee?

Aikuiskasvatus 1,92.

training in Finland, how widespread it is, and how it is distributed according to occupation and gender. The authors assess the appropriateness of apprenticeship training as a form of working life training and conclude that it is an extremely good and economic form of training. Nevertheless, it should not be resorted to as a means of meeting enterprises' temporary labour force needs. The nature of the routine work often associated with apprenticeship training reveals a more extensive problem of the working life — working life fails to meet the demand for satisfying work.

Aikuiskasvatus 1,92.

Suoranta Juha 1992. The poeticism in adult education's human concept.

The article deals with discursion-analytical research and its applicability in connection with the example of the human concept in adult education and verbal expression. The author sees the discursive approach as being a new way to read different texts and thereby helping us to realise the hidden meanings in the texts. When analysing the terminology and concepts of adult education, the author presents us with a critical question: In the end, what does the enormous emphasis given to adult education really mean?

Aikuiskasvatus 1,92.

KIRJOITTAJAT

Olavi Alkio, apulaisosastopäällikkö, opetusministeriö

Jyrki Hilpelä, yliassistentti, kasvatustieteen laitos, Joensuun yliopisto

Kauko Hämäläinen, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen johtaja

Anneli Kajanto, toimitussihteeri, Aikuiskasvatustiedelehti

Jan-Sture Karlsson, pääsihteeri, Folkuniversitetet, Tukholma

Joel Kivirauma, dosentti, Koulutussosiologian tutkimusyksikkö, Turun yliopisto

Kimmo Kosonen, kasvatustiet.yo. Joensuun yliopisto

Pirjo Liewendahl, koulutus­päällikkö, Tilastokeskus

Zbigniew Pietrasinski, filosofian tohtori, psykologian professori, psykologian laitos, Warszawin yliopisto

Ilkka Pirttilä, sosiologian yliassistentti, Joensuun yliopisto

Heikki Silvennoinen, tutkija, Koulutussosiologian tutkimusyksikkö, Turun yliopisto

Pentti Silvennoinen, Pietarsaaren työväenopiston rehtori

Kari Stachon, atk-suunnittelija, kasv.yo., yht.yo., Tampere

Juha Suoranta, kasvatustiet. kand., Tampere
Timo Toiviainen, toiminnanjohtaja, Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö

Jukka Tuomisto, va. professori, kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto

CONFERENCE ON LEADERSHIP, INNOVATION AND TRANSFORMATION

Tuusula 9-14 June 1992

The primary task of the Conference is to learn about the nature of leadership in the relation to innovation and transformation within the Conference as an institutional system.

Conference Director is Dr. **David Gutmann** from Paris.

Organizer: University of Helsinki
Vantaa Further Education Institute
Unikkotie 5 B
01300 Vantaa

Further information: Eeva Leena Söderström
tel. (90) 839 2572

Ohjeita kirjoittajille

Aikuiskasvatuksessa julkaistaan tieteellisiä artikkeleita aikuiskasvatuksen alueelta sekä esitellään alan kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Lehti osallistuu aikuiskasvatuspoliittiseen keskusteluun ja pyrkii lisäämään vuorovaikutusta eri tehtävissä toimivien aikuiskasvattajien kesken. Artikkelit lähetetään päätoimittajalle tai toimitukseen, mieluiten kahtena kappaleena.

1. Teemat ja aikataulu

Numero 2/92 : teemana terveystieteet

- kirjoitukset toimituksessa viimeistään 20.3. (myöhemmin tulevista sovitaan erikseen)
- ladottavaksi tulevat maksulliset ilmoitukset 1.5., valmiit 10.5. mennessä.
- Lehti ilmestyy 8.6.

Numero 3/92: teemana työelämän koulutus sekä ammatillinen aikuiskoulutus

- kirjoitukset toimituksessa viimeistään 19.8.
- ladottavat maksulliset ilmoitukset 1.9. ja valmiit 10.9. mennessä.
- Lehti ilmestyy 12.10.

Numero 4/92: teemaltaan vapaa

- kirjoitukset toimituksessa 30.9. mennessä
- ladottavat maksulliset ilmoitukset 15.10. ja valmiit 31.10. mennessä.
- Lehti ilmestyy 2.12.

2. Artikkelin pituus

Tieteellisten artikkeleiden ohjeellinen pituus on 5-10 konekirjoitusliuskaa, katsaus- ja keskustelu- puheenvuorojen 2-6 liuskaa ja kirja-arvioiden 2-4

liuskaa. Perustellusta syytä näistä rajoista voidaan poiketa. Tällöin asiasta on kuitenkin neuvoteltava ja sovitettava päätoimittajan tai toimitussihteerin kanssa.

3. Lähdeluettelot ja viitteet

Lähdeviitteet merkitään tekstin sisään, esimerkiksi (Skinner 1960, 15-19). Lähdeluettelossa käytetään seuraavaa merkitsemistapaa: Skinner, B.F. 1960. The technology of teaching. Appleton Century-Crofts. New York. Lähteiden käytössä tulee olla kriittinen ja valikoiva.

4. Abstrakti eli tiivistelmä


Abstraktin tulee olla suppea (enintään 150 sanaa), mutta valaiseva yhteenveto kirjoituksen sisällöstä ja johtopäätöksistä, ja sen tulee ohjata kirjoituksen sisältämiin uusiin tietoihin. Abstraktia laatiessaan kirjoittajan tulee luonnehtia myös artikkelinsa käsittelytapaa. Abstrakti palvelee lukijoita, tiivistelmälehtien tekijöitä ja tieteellistä informaatiopalvelua.

5. Kuviot ja taulukot

Kuvioissa ja taulukoissa tulee olla nimi ja numero. Käytetyt lyhenteet ilmoitetaan kuvion alaosassa.

6. Materiaali disketillä

Hyväksymispäätöksen jälkeen kirjoitukset tulisi lähettää toimitukseen monisteen lisäksi disketillä. Käytämme DOS-käyttöjärjestelmän mukaista WP-tekstienkäyttöohjelmaa. Koneemme lukevat myös teko-ohjelmaa. Emme pysty tulkitsemaan tekstienmuokkausohjelmilla (page maker, ventura) tehtyjä kirjoituksia.



KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA.