

AIKUISKASVATUS

○ **Terveyskasvatus**

2/92

Aikuiskasvatus

Aikuiskasvatustieteellinen
aikakauslehti
numero 2/1992
12. vuosikerta

Päätoimittaja: Kauko Hämäläinen
Helsingin yliopiston
Vantaan täydennyskoulutuskeskus
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 Vaso

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

Sisältö

Kauko Hämäläinen	Mitä aikuiskasvatuksessa tutkitaan	66
-------------------------	--	----

ARTIKKELIT

Lasse Kannas	Terveyskasvatus tutkimus- ja koulutusalanä sekä arjen käytäntöinä	68
Pauliina Aarva	Terveysvalistuksen nykykulttuuri	77
Riitta-Liisa Heikkinen	Terveyskasvatuksen harharetket	81
Peter Jarvis	Ollako vai omistaa? Siinä aikuiskasvatukselle kysymys . .	85
Seppo Niemelä	Avioliittokoulutus parisuhteen mielenterveystekijänä	92

KATSAUKSET

Kristiina Salonen	Mielenterveys aikuiskasvatuksen tavoitteena	99
Kai Koskela	Kaatui kotonaan ja kuoli! Valtio terveyskasvattajana	102
Olli Punnonen	Työterveys ammatillisessa aikuiskoulutuksessa	105
Kaija Uotinen	Terve päivä tavaksi -kampanja	108

KESKUSTELUA

Seppo Niemelä	Opintokeskus ja tietoyhteiskunta	110
----------------------	--	-----

KIRJA-ARVIOT

Michael Collins	Adult Education as Vocation. (Heikki Pasanen)	113
Terveyskasvatus-	Toim. Helka Urponen, Pauliina Aarva ja Ritva Nupponen.	
tutkimuksen	(Harri Vertio)	115
vuosikirja 1991	Elämänkaaripsykologia. WSOY & Sairaanhoidajien	
Tony Dunderfelt	Koulutussäätiö. (Liisa Ruuska)	116
Ympäristökasvatus	Toim. Anneli Kajanto. Vapaan sivistystyön vuosikirja 33.	
	(Riitta Wahlström)	117

KASVOTUSTEN

Helena Mussalo-	Haastattelu "Ympäristönhoito on myös terveydenhoitoa"	
Rauhamaa	(Anneli Kajanto)	120

AJANKOHTAISTA

	Lasinen lapsuus paras terveystasvatusaineisto	124
	Aivot eivät kulu käytössä	124
	"Ei tippa tapa — vai tappaako?"	125
	Opisto-lehden uusi kuosi	125
	Terveystasvatusta kansainvälisesti	125
	Luottamushenkilökoulusta viiden prosentin verran.	125
	Uutta kirjallisuutta	123
	Kansainvälisiä kokouksia	123
	Summary	126
	Kirjoittajat	128
	Ohjeita kirjoittajille	

MITÄ AIKUISKASVATUKSESSA TUTKITAAN

Jatkuva koulutus, aikuiskoulutukseen osallistuminen, ammatillisen täydennyskoulutuksen didaktiset periaatteet ja koulutuksen vaikuttavuus ovat esimerkkejä tämän hetkisistä aikuiskasvatuksen tutkijoiden suosikkiteemoista Suomessa. Tällaisen johtopäätöksen voi tehdä Jyväskylässä 12. — 13.3.1992 järjestetyssä Aikuiskasvatuksen 2. tutkijaseminaarissa. Noin 30 tutkijaa esitteli siellä omia tutkimuksiaan.

Vaikka seminaariin eivät osallistuneetkaan läheskään kaikki aikuiskasvatuksen alueella toimivat tutkijat, voidaan tehdä joitakin johtopäätöksiä tutkimuksen suuntautumisesta ja laadusta.

Tutkimuksen kohteet ovat muuttuneet paljon viimeisten 15 vuoden aikana. Tampereen yliopisto on pitkään toiminut tiennäyttäjänä aikuiskasvatuksessa. Siellä on keskeisenä mielenkiinnon kohteena ollut vapaa sivistystyö ja esimerkiksi aikuiskoulutukseen osallistuminen. Nyt seminaarissa esiteltiin vain pari suoranaisesti kansalais- ja työväenopistojen toimintaan liittyvää tutkimusta. Vaikka esimerkiksi Turun kasvatustieteiden tutkimusyksikössä tehdään laajoja mielenkiintoisia osallistumistutkimuksia, painopiste on siirtynyt selkeästi ammatillisen täydennyskoulutuksen tutkimiseen.

Yli puolet esitellyistä tutkimuksista koski ammatillista aikuiskoulutusta. Koulutustarpeen selvittäminen, julkishallinnon koulutuksen kehittäminen, erilaiset työn opinnollistamisen kokeilut ja ylipäänsä ammatillisen koulutuksen laadun parantaminen ja sen hyödyn arviointi ovat aiheita, joihin tällä hetkellä näyttää olevan mahdollista saada tutkimusrahoitusta. Rahoittajina ovat Suomen Akatemian lisäksi esimerkiksi eri ministeriöt.

Muutama esitys koski aikuiskasvatuksen tutkimusmenetelmien kehittelyä. Esimerkkeinä ovat henkilöstön kehittämisen meta-analyysi, selontekojen menetelmä, etnometodologia ja eläytymismenetelmä. Myös historiallinen lähestymistapa oli esillä: Kansalais- ja työväenopistojen hallinnon

kehitys Suomessa sekä aikuiskoulutuksen laajeneminen ja tehtävien muotoutuminen Suomessa toisen maailmansodan jälkeen.

Mielestäni tutkimusaiheiden valintaa ohjaa hyvin paljon se, minkälaisiin hankkeisiin voi rahoitusta saada. Suuntaus on selkeästi se, että rahoittajat ovat kiinnostuneita aiheista, joista on saatavissa ns. välitöntä hyötyä. Ammatillisella aikuiskoulutuksella oletetaan pystyttävän vaikuttamaan yhteiskunnan ja erityisesti talouselämän kehittämiseen. Tämä lienee yksi syy siihen, että tutkimukset ovat usein välittömän hyötyyn tähtääviä ja melko pragmaattisia.

Arvioitaessa seminaarissa esitettyjen tutkimusten merkitystä uskoisin, että muutama tutkimus voi parhaimmillaan kehittää aikuiskasvatuksen teorianmuodostusta. Muutama auttaa kehittämään entistä tehokkaampia aikuisten koulutuksen muotoja. Jotkut antavat perustietoa aikuiskasvatuksesta ilmiönä.

Monien tutkimuksien suurin hyöty näyttää olevan kuitenkin tutkijoiden oma oppiminen. Ensimmäisiä tutkimuksia tehdessään tutkija joutuu kohtaamaan niin monia vaikeasti ratkaistavia ongelmia, että varsinaisen uuden tiedon luominen voi olla vaikeaa. Erityisesti silloin, kun tutkija ei lainkaan tunne kohteena olevaa ilmiötä entuudestaan, voi syntyä suoranaisia väärinkäsityksiä ja hullunkurisiakin tulosten tulkintoja. Myös tutkimusongelmien kohdentaminen olennaisiin asioihin tuottaa hankaluuksia.

Eräs tutkijoiden ongelma on aiheen vaihto niin usein, etteivät he ehdi kunnolla oppia tuntemaan kohteena olevaa ilmiötä. Kestää yleensä 5 — 10 vuotta, ennenkuin tutkija on riittävän syvällä asiassa pystyäkseen luomaan jotain uutta ja merkittävää.

Tutkimusmenetelmällisesti painopiste on laadullisten menetelmien käytössä. Osallistuva observointi ja haastattelun eri muodot ovat yleisiä.

Perinteisiä laajoihin kyselyihin perustuvia tutkimuksia esiteltiin vain muutama. Ne koskivat lähinnä osallistumista.

U seimmissä seuraamissani esityksissä käytettiin pääasiassa amerikkalaisia lähteitä. Tämä voi johtua monista syistä. Epäilemättä USA:ssa tehdään paljon hyvää tutkimusta ja tietoa osataan myydä tehokkaasti. Meidän on usein helpompi saada tietoja siellä tehdyistä julkaisuista kuin esimerkiksi pohjoismaalaisista tai jopa suomalaisista tutkimuksista. Myös nuorempien tutkijoiden kielitaidon rajoittuneisuus voi selittää melko yksipuolista kirjallisuuden seurantaa. Aikuiskasvatuksen monilta alueilta olisi saatavissa paljon virikkeitä esimerkiksi saksalaiselta tai ranskalaiselta kielialueelta.

Mielestäni Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran järjestämä tutkijatapaaminen oli monella tavalla hyödyllinen. Tutkijoille on tärkeää saada palautetta omista töistään. Tietoa, ideoita ja uusia lähteitä välittyy tutkijoiden kesken. Vastaavan kansainvälisen foorumin tarjoaa pohjoismainen joka toinen vuosi tapahtuva tutkijaseminaari.

Seminaarin perusteella arvioituna aikuiskasvatuksen tutkimus tulee kehittymään paljon, sillä mukana oli runsaasti lahjakkaita nuoria. Olisi tärkeää myös saada mukaan useampia aikuiskasvatuksen parissa jo työskennelleitä henkilöitä, jotka tutkisivat omaa tehtäväkenttäänsä.



Tutkijaseminaarissa Jyväskylässä kuultiin noin 30 tutkimustyön esittelyä. Osallistujat jakautuivat neljään samanaikaisesti kokoontuneeseen ryhmään.

Kauko Hämäläinen

LASSE KANNAS

Terveyskasvatus tutkimus- ja koulutusalanä sekä arjen käytäntöinä

JOHDANTO

Terveyskasvatus on tieteellisenä tutkimusalana ja yliopistollisena koulutusalanä verrattain nuori, mutta kansainvälisesti voimakkaasti kehittyvä instituutio. Arkikäytäntöinä terveyskasvatus on sen sijaan ollut aina läsnä inhimillisen kasvatustoi-minnan yhtenä ilmenemismuotona. Ammatillisena haasteena sillä on myös jo pitkät perinteet. Esimerkiksi piirilääkäreiden ohjesäännössä vuodelta 1883 käy ilmi lääkäreiden kansansivistävä tehtävä terveyteen liittyvissä asioissa (Ohtonen 1983). Ammatillisen terveyskasvatuksen perinteisiä toteuttamisaikkoja ovat olleet mm. lastenneuvolat ja kouluterveydenhuolto (Laitakari ym. 1989). Koulun opetussuunnitelmissa terveyskasvatuksen osuus on vuosikymmenten saatossa vaihdellut, mutta pitkät perinteet on sielläkin havaittavissa: ensimmäisiä terveyskasvatusaiheisia oppikirjoja käytettiin jo 1880-luvun lopulla (Kannas 1983).

Ammatillisen terveyskasvatuksen synnyttävänä sampona on toiminut terveystieteellinen yhteisö. Käyttätymis- ja yhteiskuntatieteilijät ovat kiinnostuneet terveyskasvatuksesta voimallisemmin vasta parin viime vuosikymmenen ajan. He ovat kuitenkin merkittävästi myötävaikuttaneet terveyskasvatuksen teorianmuodostukseen ja tutkimuksellisen identiteetin tarkentumiseen.

Em. tieteenalojen suhdetta terveyskasvatukseen voidaan luonnehtia siten, että terveystieteet, eri-

tyisesti lääketiede ja epidemiologia, määrittelevät pitkälti terveyskasvatuksen tavoitteina ilmaistut "toimeksiannot" ja käyttätymis- ja yhteiskuntatieteellisestä teorianmuodostuksesta rakentuu terveyskasvatuksen toimintaa ja menetelmästrategioita ohjaava tietoperusta.

Perinteisesti terveyskasvatus on mielletty terveystieteitten piiriin kuuluvaksi. Yhtä lailla perusteita löytyisi myös sille, että terveyskasvatus ymmärretään yhtenä kasvatustieteellisenä sovellus-

Terveyskasvatuksen tavoitteena on kasvatuksellisin ja viestinnällisin keinoin tukea ihmisen tervettä kasvua ja selviytymistä, välittää sivistyksellistä terveyspääomaa sekä virittää terveyttä edistäviä muutostoiveita ja avustaa näitä muutospyrkimyksiä.

tusalana. Sen intressinä on kasvatusilmiöiden tutkiminen terveyden näkökulmasta, tai toisaalta terveyden edistämisen tutkiminen kasvatuksen näkökulmasta. Suomalaiselle terveyskasvatuksen asiantuntijayhteisölle on tyypillistä se, että kasvatustieteen edustajat eivät ole oivaltaneet terveyskasvatusta oman tutkimus- ja koulutusalanä repertuaariin kuuluvaksi. Terveyden edistäminen kasvatuksellisen keinoin tarvitsee kehittyäk-

seen huomattavasti voimakkaampaa kontribuutiota myös kasvatustieteiden piiristä. Tässä suhteessa Aikuiskasvatus-lehden oivallus terveyskasvatusaiheisen teemanumeron toimittamisesta on mitä tervetullein päänavaus. Silta kasvatuksen ja terveyden välille tarvitsee uusia ja uudentyyppisiä rakentajia lujittuakseen.

TERVEYSKASVATUS YLIOPISTON OPPIAINEENA

Terveyskasvatuksen ainoat yliopistovirat ovat tällä hetkellä Jyväskylän yliopistossa, liikuntatieteellisen tiedekunnan terveystieteen laitoksella, missä terveyskasvatusta voi opiskella joko pääaineena tai sivuaineena. Terveyskasvatuksen dosentteja on perustettu Jyväskylän ohella myös Kuopion ja Tampereen yliopistoihin. Alan ensimmäinen oppituoli perustettiin vuonna 1970 kehittämään liikunnanopettajien pedagogisia taitoja terveysopin opettamisessa sekä tehostamaan alan tutkimusta. Terveyskasvatuksen asiantuntijakoulutus käynnistyi vuonna 1984 terveyskasvatuksen suuntautumisvaihtoehdon muodossa. Opiskelijoina ovat terveydenhuoltoalan keskiasteen tutkinnon suorittaneet. Terveyskasvatuksen asiantuntijakoulutuksen perusopinnot johtavat terveydenhuollon kandidaattitutkintoon.

Vuonna 1990 terveyskasvatus sai Jyväskylän yliopistossa itsenäisen oppiaineen aseman. Eriytyminen ja irrottautuminen omaksi oppiaineeksi, tieteenalaksi noudattaa alan kansainvälistä kehitystä. Yhdysvalloissa terveyskasvatus on ollut yliopistollisena oppiaineena jo usean vuosikymmenen aikana, mutta Euroopassa alan akateeminen koulutus on laaja-alaisemmin käynnistynyt vasta 1980-luvulla. Terveyden edistämisen nykyiset ja tulevaisuuden haasteet, jotka on julkituotu mm. Maailman Terveysjärjestön ”Terveyttä vuoteen 2000” globaalissa ohjelmassa, edellyttävät yhä enemmän sellaista erityisosaamista ja asiantuntemusta, jonka tuottajana ja kehittäjänä terveyskasvatuksen koulutuksella ja tutkimustoiminnalla on merkittävä osuus.

Terveyskasvatuksen akateemiset ovenpielet pyritään pitämään avoinna myös yliopiston ulkopuolisille opiskelijoille. Kesällä 1992 käynnistivät ensimmäiset avoimen korkeakoulun järjestämät terveyskasvatuksen approbatur-kurssit. Yliopiston ulkopuolisista tahoista erityisesti UKK-Instituutti järjestää runsaasti terveyskasvatuksen lyhytkurssimuotoista koulutusta. Se on myös tärkeä alan tutkimusyhteisö. Sosiaali- ja terveystieteiden tukee merkittävällä panoksella terveyskasvatuksen täydennyskoulutusta. Terveyskasvatusosaamisen kehittäminen on erityisen tärkeää mm. terveystietoja opettaville opettajaryhmille, terveydenhuollon eri ammattiryhmille, kansanterveysjärjestöjen työntekijöille, sosiaali-, nuoriso- ja

raittiustyöntekijöille, psykologeille, joukkotiedotusvälineiden terveysviestijöille, urheiluseurojen valmentajille.

TERVEYSKASVATUSTUTKIMUS

Terveyskasvatustutkimusta voidaan pitää soveltavana tutkimusalana, jonka tehtävänä on luoda tieteellinen perusta käytännön terveyskasvatustoiminnalle. Tutkimukselliset erityispiirteet soveltavan tavoitteen suhteen ovat siis pitkälti analogisia kasvatustieteelliseen tutkimukseen nähden (vrt. Hirsjärvi & Huttunen 1991). Terveyskasvatustutkimus pyrkii selvittämään terveystieteistä nousevien ”toimeksiantojen” edellyttämiä kasvatuksellisia tarpeita sekä niiden kasvatuksellisia ratkaisukeinoja. Terveystieteiden toimeksiannoilla tarkoitetaan sellaisia terveyteen ja sairauksiin liittyviä käyttäytymiseen, tottumuksiin, tapoihin sekä psyykkisiin ja sosiaalisiin voimavaroihin liittyviä tekijöitä, joihin voidaan vaikuttaa kasvatuksellisin ja viestinnällisin keinoin terveyttä edistävästi. Terveyskasvatustutkimuksen intressinä on siis terveyden edistämisen kasvatuksellinen näkökulma. Toisaalta terveyskasvatustutkimusta voitaisiin jäsentää myös kasvatustieteen viitekehyksestä käsin. Tällöin tutkimuksen erityispiirteenä olisi kasvatuksen tutkimus terveyden näkökulmasta.

TERVEYSKASVATUSTUTKIMUKSEN OSA-ALUEET

Terveyskasvatustutkimuksen voidaan katsoa koostuvan seuraavista osa-alueista (Kannas 1988):

- * Terveyskasvatuksen teoreettinen tutkimus
- * Terveyskäyttäytymistutkimus
- * Terveyskasvatuksen arviointitutkimus
 - Terveyskasvatuskäytäntöjen tutkimus
 - Terveyskasvatuksen kokeellinen kehittämis-
tutkimus
- * Terveyskasvatuksen yhteiskunnallinen tutkimus

Terveyskasvatuksen teoreettinen tutkimus selvittää mm. terveyskasvatuksen filosofisia kysymyksiä, kuten esimerkiksi eettisiä ongelmia. Tutkimus pyrkii hahmottamaan terveyskasvatuksen teoreettista olemusta sekä kehittämään alan käsitteistöä.

Terveyskäyttäytyminen (terveystottumukset, terveyteen liittyvät valinnat, päätökset, arvot, asenteet, tiedot, taidot) on keskeinen terveyskasvatuksen kohde ja siten myös terveyskasvatustutkimuksen omaleimaisuutta kuvaava tutkimuksen osa-alue. **Terveyskäyttäytymistutkimus** selvittää em. tekijöiden esiintyvyyttä eri väestöryhmissä; analyttisempi tutkimus selvittää terveystottumuksia ja muita em. indikaattoreita sääteleviä psyykkisiä, sosiaalisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä. Terveyskasvatuksen viitekehityksessä terveyskäyttäytymistä tutkitaan diagnostisesta näkökulmasta. Tiedonintressi on pitkälti instrumentaalinen eli tutkimuksen avulla pyritään arvioimaan terveyskasvatustarpeita, segmentoimaan ja rajaamaan mahdollisten interventioiden optimaalinen kohdejoukko jne.

Instrumentaalinen tiedonintressi ilmenee myös menetelmällisenä näkökulmana, jolloin tavoitteena on lisätä ymmärrystä esim. terveyskäyttäytymisen psyykkisistä ja sosiaalisista edellytyksistä. Näiden edellytysten tunteminen edesauttaa terveyskasvatuksen menetelmällisten strategioiden suunnittelua ja toteuttamista.

Terveyskäyttäytyminen on sisältövaliditeetiltaan ongelmallinen käsite. Se saattaa kapeasti määriteltynä rajata tutkimusalueen koskemaan vain tärkeimpien kansansairauksien riskitottumuksia (esim. tupakointi, liikunta, alkoholin käyttö, ruokatottumukset). Laaja-alaisemman näkemyksen mukaan tutkimuksen kohteena olisi inhimillinen käyttäytyminen yleisemmin ja sen tarkastelu terveyden ja sairauden viitekehityksestä. Näin ollen terveyskäyttäytymistutkimuksen substanssia määrittelevät laajaalaisesti ne yhteisön tavat ja yksilöiden tottumukset, joilla on todettu olevan tai koetaan olevan merkitystä terveyden edistämisen sekä sairauksien ehkäisyn ja hoidon kannalta.

On esitetty myös perusteltuja epäilyjä terveyskäyttäytymistutkimuksen reviiirin liialliselle laajentamiselle. Terveyden suurennuslasia tulisikin käyttää harkiten tutkimuskohteita valittaessa terveyskasvatustutkimuksen nimissä.

Terveyskasvatuksen arviointitutkimuksen tavoitteena on yhtäältä kuvata terveyskasvatuksen nykytilaa eri instituutioissa ja toisaalta tutkia suunniteltujen kokeiluohjelmien, kampanjoiden ja interventioiden toteutettavuutta, vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta.

Arviointitutkimukseen kuuluva terveyskasvatuskäytäntöjen tutkimus kuvaa terveyskasvatuksen arkea toiminnan peruselementtien välityksellä; instituutiot, kasvattajat, kasvatettavat, oppimateriaalit. Eräät viestintätieteiden perinteiset tutkimuskohteet kuten esimerkiksi lääkärin/hoitajan ja potilaan vuorovaikutuksen tutkimus, joukkotiedotuksen terveyttä koskevan informaation sisällönanalyttiset sekä terveyskasvatustutkimuksen vastaanottoa selvittävät tutkimukset voidaan lukea myös terveyskasvatuksen käytäntöjen tutkimukseksi. Terveysviestintä-käsite (health communication) onkin yleistymässä alan kirjallisuudessa kuvattaessa em. tyyppistä terveyskasvatusta.

Mainitut esimerkit osoittavat myös sen, että rajanveto eri tutkimuskohteiden tieteenalareviireiksi on usein varsin vaikeaa ja sopimuksenvaraista ja monesti turhaakin. Tieteenalan eriytymistrendistään huolimatta terveyskasvatustutkimus kuten muutkin tutkimusalat tarvitsevat laajan integroitumispinnan muiden tieteenalojen kanssa.

Terveyskasvatuksen kokeellisen kehittämistutkimuksen tehtävänä on arvioida suunniteltujen interventioiden ja kokeiluohjelmien toteutettavuutta, vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta. Tutkimus on luonteeltaan kokeellista tai kvasikokeellista. Stufflebeamin (1976) arviointimallin mukaisesti tulisi myös terveyskasvatuksen interventio-tutkimuksissa huomioida kohdistaa tuotosarvioinnin ohella myös kehystekijöihin, panoksiin ja prosessiin. Prosessien tunteminen on välttämätön ehto tuotosten tulkinnalle. Tones (1988) kutsuukin osuvasti prosessia koskevia löydöksiä terveyskasvatuksen mustaksi laatikoksi.

Terveyskasvatuksen yhteiskunnallisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat yhteiskunnallisten voimien ja kulttuuristen tekijöiden yhteydet terveyskasvatukseen. Tutkimuskohteena voisi olla esimerkiksi terveystieteiden tavoitteiden ja niiden toteuttamistapojen yhteydet terveyskasvatustoimintaan.

Kansantaloustieteellisestä näkökulmasta kiinnostava tutkimuskohde olisi mm. terveyskasvatuksen ja siihen liittyvän koulutuksen yhteiskunnallisten hyötyjen ja kustannusten sekä hyötysuhteen tutkimus. Nupponen ym. (1991) ovat esittäneet yhtenä terveyskasvatustutkimuksen osa-alueena terveyskasvatuksen kulttuuritutkimuksen, jonka tutkimuksellinen viitekehys sisältää samoja

elementtejä kuin terveystieteiden yhteiskunnallinen tutkimus.

Terveystieteiden kulttuuritutkimus antaa tietoa niistä kollektiivisista (kulttuurisista) mielikuvista, arvoista ja ajatustottumuksista, jotka heijastuvat sekä terveystieteiden tuottamisessa että sen vastaanotossa. (Nupponen ym. 1991, Aarva 1991a). Terveystieteiden historian tutkimus on eräs terveystieteiden yhteiskunnallisen tutkimuksen erityisalue, jossa ilmenee kulttuurin tutkimuksen piirteitä.

TERVEYDEN EDISTÄMINEN (Health Promotion)

Terveyden edistäminen -käsite lanseerattiin voimakkaasti 1980-luvun alkuvuosina erityisesti Maailman Terveystieteiden WHO:n toimesta. Tutkijat olivat kuitenkin käyttäneet tätä "sateenvarjo"-käsitettä jo aiemmin. Paljon käytetty on ollut mm. *Greenin ja Anderssonin* (1986) käsitteen määrittely:

"Health promotion is any combination of health education and related organisational, economic and environmental supports for behavior of individuals, groups or communities" (Green & Andersson 1986, 516).

Terveyden edistämisen toiminta-alueet ovat tarkemmin eriteltyinä seuraavat: Terveyttä edistävä yhteiskuntapolitiikka, terveellisen ympäristön aikaansaaminen, yhteisöjen ja kansalaistoiminnan kehittäminen, terveystieteiden kehittäminen ja terveystieteiden tutkimus (Ottawan asiakirja 1986, Nupponen ym. 1991, Vertio 1992)

WHO:n laatiman Ottawan asiakirjaa (1986) mukaellen terveyden edistämisen sisällöt voidaan tiivistää seuraavasti:

- * Terveyden edistämisen kohteena on terveyden edellytykset; on vähennettävä vallitsevaa eriarvoisuutta.
- * Kansanterveyden kehittyminen riippuu myös ympäristön terveellisyydestä.
- * Terveyden edistämiseen sisältyy ihmisten sosiaalisten verkkojen ja sosiaalisen tuen vahvistaminen.
- * Yhteisössä vallitseva elämäntapa ja yksilöiden terveystottumukset ovat terveyden edistämisen kannalta olennaisen tärkeitä.
- * Tieto samoin kuin taito käyttää tietoa, koulu-

terveys- ja riittävät psyykkiset ja sosiaaliset voimavarat ovat terveellisten valintojen perusta.

Terveyden edistäminen on siis kokonaisvaltainen toimintastrategia, joka koostuu sekä terveyden yhteiskunnallisten, ympäristöön liittyvien sekä kasvatuksellisten edellytysten luomisesta. Terveystieteiden tutkimus on yksi terveyden edistämisen keinoista.

Vertio (1992) on todennut tuoreessa kirjassaan "Terveyden edistäminen", että terveyden edistämisen toteutumisen kannalta olennaista on se, miten ihmiset tunnistavat, tuntevat ja hallitsevat oman elämänsä terveystieteitä. Näitä valmiuksia voidaan pitää myös keskeisinä terveystieteiden tavoitteina.

TERVEYSTIETEIDEN (Health Education)

Terveystieteiden tutkimus on perinteisesti ymmärretty toiminnaksi, joka pyrkii sellaisten tottumusten, tietojen, asenteiden, arvojen ja taitojen omaksumiseen, joilla on terveydellistä relevanssia. Downie ym. (1991) antavat terveystieteiden tutkimukselle samansuuntaisen käsitteellisen sisällön:

"Health education seeks to enhance positive health and to prevent or diminish ill-health, through influencing beliefs, attitudes and behaviour. The stimulation of a healthful environment — social and political as well as physical — is an important objective" (Downie ym. 1991, 48)

Green ja Kreuter (1991, 17) korostavat omassa suppeassa määritelmässään, että terveystieteiden tehtävänä on terveystietämisen muuttaminen suunniteltujen oppimiskokemusten avulla.

Terveystieteiden tutkimuksen olemusta on toki kuvattu huomattavasti sävykkäämminkin. *Tonesin* ym. (1990) analyysi paljastaa, että on löydettävissä useita erilaisia terveystieteiden lähestymistapoja, jotka heijastelevat erilaisia käsityksiä terveydestä, ihmisen olemuksesta ja kasvatuksesta samoin kuin oppimisesta. Suomessa mm. *Shemeikka* (1989) ja Nupponen ym. (1991) ovat esitelleet seikkaperäisemmin näitä Tonesin viritämiä terveystieteiden lähestymistapoja.

1. Traditionaalinen eli lääketieteellinen terveyskasvatus. Terveyskasvatuksen tavoitteena on suositella yksilöitä omaksumaan elämäntyyli, joka ehkäisee sairauksia ja vähentää siten sairastavuutta ja kuolleisuutta. Lääketieteellistä terveyskasvatusta ohjaa pääasiassa somaattisiin tauteihin ja niiden ehkäisyyn liittyvä ajattelu. Taudit riskitekijöineen jäsentävät terveyskasvatuksen todellisuutta (ks. Heikkinen 1991).

2. Rationaalis-humanistinen lähestymistapa korostaa kasvatettavan rationaalisuutta ja vapautta tehdä itsenäisiä valintoja. Terveyskasvatuksen tehtäväksi riittää tämän lähestymistavan mukaan tietojen välittäminen ja arvojen selkeyttäminen, jotta tietoiset päätökset terveyden edistämiseksi mahdollistuisivat. Tavoitteena on siis terveydellisen yleissivistyksen välittäminen vapaitten valintojen argumentaatioperustaksi.

3. Elämänhallintaa ja minän vahvistamista (self-empowerment) korostavassa lähestymistavassa terveyskasvatuksen tärkeinä tavoitteina nähdään ihmissuhdetaitojen oppiminen, eheän ja positiivisen minäkuvan luominen, itsetunnon vahvistaminen, sosiaalisten paineiden käsittelytaidon kehittäminen sekä terveyttä edistävien päätöksentekotaitojen parantaminen. *Kannas* (1985) on nimittänyt tätä lähestymistapaa myös psykososiaaliseksi terveyskasvatukseksi.

Terveyskasvatuksen menetelmälliset otteet ovat jäsentäneet siihen liittyviä alakäsitteitä. Melko vaikiintunut käytäntö Suomessa terminologian suhteen on, että terveyskasvatuksen katsotaan toteutuvan valistuksena, opetuksena ja neuvontana. Terveysvalistus on joukkomittaista, yksisuuntaista lähinnä tiedotusvälineiden kautta toteutettavaa terveyskasvatusta. Sen sijaan koulun terveyskasvatus toteutuu pitkälti opetussuunnitelman ohjaamana opetuksena. Terveysneuvonta on tyypillinen terveyskasvatusmuoto erityisesti terveydenhuollossa. Terveyskasvatus toteutuu henkilökohtaisena vuorovaikutuksena, jossa pyritään ottamaan huomioon potilaan/asiakkaan tausta ja yksilölliset tarpeet (ks. Nupponen ym. 1991, Aarva 1991a).

TERVEYSKASVATUKSEN TEHTÄVÄT

Terveyskasvatuksen lähestymistapoja kuvattaessa ilmeni jo, että terveyskasvatuksen keskeiset ta-

voitteet ja tehtävät poikkeavat toisistaan riippuen lähestymistavasta. Niitä ei pidä kuitenkaan ymmärtää toisiaan poissulkevinä. Terveyskasvatuskäytännöissä erilaiset toiminnalliset "filosofiat" toimivat parhaimmillaan toisiaan tukien. Eräänlaisena integroivana yhteenvetona terveyskasvatuksella voidaan nähdä olevan neljä suurta kasvatuksellista tehtävää:

- * sivistävä tehtävä
- * virittävä tehtävä
- * mielenterveystehtävä
- * muutosta avustava tehtävä

Sivistävä tehtävä

Terveyskasvatuksen hallitsevana ja siitä johtuen myöskin terveyskasvatus-käsitystä kapeuttavana tavoitteena on pidetty käyttäytymisen muuttamista. Muuttamis-ideologian dominanssin johdosta terveyskasvatuksen sivistystehtävä on jäänyt valitettavan vähälle huomiolle.

Terveyskasvatuksen sivistävä funktio perustuu tiedollisen terveystietämisen välittämiseen itseisarvoisena, sillä on arvo sinänsä. Tyypillistä terveyskasvatusajattelua on ollut nähdä tieto pääasiassa käyttäytymisen muutoksen renkinä. Tämä mekaaninen kausaalioletus ei toisaalta edes toteudu kovinkaan usein arjen empiriassa. Sivistysnäkökulmasta tarkasteltuna perustavat terveystiedot ja -taidot ovat osa yleissivistystä.

Erityisen kiintoisa sivistyksen sisällöllinen peili on peruskoulun opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma kertoo kulloinkin, mikä on kansallisen sivistyksen ranking. Terveyskasvatus ei ole koskaan yltänyt sille kuuluvaan asemaan opetussuunnitelmissa. Keväällä 1992 julkistettu opetusministeriön työryhmän esitys uudeksi tuntijaoksi haluaisi pyyhkäistä vähäisetkin terveyskasvatuksen oppiaineksen murut oppilaitten työpöydiltä.

Terveyskasvattajien olisi oikeutettua nousta tästä kapinaan ja vaatia terveyskasvatusta pikemminkin omaksi oppiaineeksi, kuten tilanne eräissä muissa maissa onkin. Lienee itsestään selvää, että yksi sivistyksellisen pääoman kivijalka muodostuu tiedoista ja taidoista, jotka koskevat omaa elimistöä, sielun maisemia ja näihin liittyviä terveyttä uusintavia ja kuluttavia tekijöitä ja niiden hallintakeinoja. Kuinka tämänkaltainen omaan elämänhallintaan ja terveyteen liittyvä yleissivistävä aines voisi olla vähämerkityksellisempää

kuin opiskelu kuusta, tähdistä tai Rooman keisareista?

Erik Ahlman (1976) jakoi tietämisen kahteen lajiin, sivistystietämiseen ja hallitsemistietämiseen. Tätä näkemystä voidaan soveltaa terveyskasvatuksenkin yhteydessä. Sivistävä terveyskasvatus pyrkii lisäämään ja jalostamaan sivistystietämistä tavoitteena ihmisen sisäinen kehittäminen. Tavoite ei ole samalla lailla instrumentaalinen kuin hallitsemistiedon osalta on. Hallitsemistiedon merkitys on sen sijaan keskeinen, kun tavoitteena on muuttaa omaa käyttäytymistä.

Virittävä tehtävä

Virittävän terveyskasvatuksen tehtävänä on stimuloida väestön, kohderyhmän tai -yksilön ajattelua ja keskustelua (ks. Hemanus ym 1987, Aarva 1991b). Eräiden tutkijoiden mielestä virittävyys tulisi rajata vain julkisen debatin ja poliittisten aloitteiden aikaansaamista tavoittelevaksi valistusstrategiaksi (Piispa 1982). Virittävä terveyskasvatus ei ole kiinnostunut käyttäytymisen muutoksesta vaan siitä, millaisia reaktioita sanoma synnyttää kollektiivisessa ja yksilöllisessä tajunnassa. Kyse on siis tietoisuusprosessien virittämisestä. *Virtanen* (1987) on tarkentanut virittävyystehtävän seuraavasti käyttäen esimerkkinä alkoholilistusta:

''Alkoholilistuksen ei pidä pyrkiä käyttötapaopojen suoraan ohjaamiseen, vaan käyttötapaopojen ylläpitävien mekanismien — niin yksilöllisten, sosiaalisten kuin kulttuuristen — paljastamiseen, niiden näkyväksi tekemiseen. Painopisteen täytyy olla kysymyksessä miksi: miksi me käyttäydymme ja elämme niin kuin teemme, mitkä voimat meitä liikuttavat, millä tavalla voimme ottaa ohjat omiin käsiimme'' (*Virtanen*, 1987, 32).

Virittävän terveyskasvatuksen tehtävän erityispiirrettä kuvastaa myös kasvattajan ja kasvatuksen kohteen välinen suhde. *Aarva* (1991b) on kutsunut kyseistä suhdetta virikesuhteeksi. Virikesuhteessa virittäviä terveysviestejä ei anneta alisteisuutta korostavan ''käsytteen'' puitteissa. Virittävä terveyskasvatus toteutuu aidoimmin silloin, kun ihmisille tarjotaan terveystematikkaa käsitteleviä tietoisuutta stimuloivia ideoita ja näkökulmia vapaasti käytettäväksi.

Virittävä tehtävä voidaan nähdä myös osana laajempialaista oppimisprosessia. Virittävyys-idealla ja kognitiivisella oppimiskäsityksellä on tiettyjä teoreettisia yhtymäkohtia. Kognitiivisen käsityksen mukaan keskeinen lähtökohta oppimiselle muodostuu oppijan havaitessa aikaisemmat tietonsa riittämättömiksi tai ristiriitaisiksi uuden tiedon kanssa tai uudessa tilanteessa (*Vaherva & Ekola*, 1987). *Engeströmin* (1984) mukaan keskeinen oppimisprosessia stimuloiva keino on ristiriidan virittäminen ja suuntaaminen opittavan asian oleellisiin tekijöihin. Tästä näkökulmasta virittävät terveyskasvatuksen sanomat ovat sellaisia, jotka saattavat vastaanottajansa epävarmuuden tilaan syntyneestä kognitiivisesta ristiriidasta johtuen. Kyse on siis eräänlaisesta urautuneen arkitietoisuuden rauhan rikkomisesta. Kun virittävää valistuksesta keskustelevat tutkijat lopettaisivat tähän eli tyytyisivät virittävien miksi-kysymysten synnyttämiseen, niin kognitiivisesti suuntautuneelle oppimisprosessin ohjaajalle viritys olisi vasta alkusoittoa. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan olennaista terveyskasvattajalle olisi pyrkiä ristiriidan luomisen jälkeen myös auttamaan kasvatettavia rakentamaan ja jäsentämään uudelleen tämä kyseenalaistettu tietoisuus ja tietovaranto.

Mielenterveystehtävä

Terveyskasvatuksen mielenterveystehtävää tarkastellaan seuraavassa kahdesta näkökulmasta. Ensimmäiseksi mielenterveyden edistäminen on itseisarvoinen terveyskasvatuksen päämäärä. Käyttäytymisen muutoksia korostava terveyskasvaturaditio on sisältänyt hämmästyttävän vähän pohdiskelua siitä, minkälainen kasvatuksellinen haaste on vahvistaa terveyden psyykkisiä elementtejä.

Terveyskasvatus on kiinnostunut mielenterveydestä erityisesti ennaltaehkäisevässä mielessä. Tavoitteena on vahvistaa terveen kasvun psyykkisiä edellytyksiä kasvatuksellisin keinoin. Mielenterveyttä ei aloiteta, lopeteta tai ylläpidetä kuten terveystottumuksia, esimerkiksi tupakointia. *Taipale* (1992) on todennut, että nykyinen käsitys mielenterveydestä korostaa sen luonnetta uusiutuvana ja kuluvana voimavarana. Näin ollen terveyskasvatuksen mielenterveystehtävänä on edistää kasvatuksellisin keinoin ihmisten psyykkisten voimavarojen uusiutumista ja ehkäistä voimavarojen epätarkoituksenmukaista kulumista.

Terveyskasvatuksen mielenterveystehtävää voidaan luonnehtia myös terapeuttiseksi näkökulmaksi kasvatukseen. Terapeuttista näkökulmaa terveystieteessä ei pidä sekoittaa ammatilliseen psykoterapiatyöhön. Nimitän tämän näkökulman toteutumista terveystieteessä arkiterapeuttiseksi kasvatusta ja viestintäotteeksi. Keskeisiä terveystieteen arkiterapeuttisia taitoja olisivat siten mm. vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, kuuntelemisen taito, myötäelämisen taito. Arkiterapeuttinen kasvatuste edellyttää herkästi ihmistä ymmärtävää psykologista lukutaitoa.

Toinen tarkastelutapa lähestyy mielenterveystehtävää instrumentaalista näkökulmasta käsin. Self-empowerment, minän vahvistaminen nähdään edellytyksenä terveystieteen muuttamiseen. Terveystieteen psykososiaalinen lähestymistapa perustuu juuri em. periaatteelle. Esimerkiksi tupakoinnin lopettamiseen tähtäävässä terveystieteen ohjelmassa olennaisia tavoitteita on luoda positiivisempi minäkuva, lisätä itsetuntoa ja itseluottamusta sekä kehittää sosiaalisten paineiden käsittelytaitoja.

Terveystieteen muutos edellyttää tiedollisten ja taidollisten voimavarojen lisäksi runsaasti psyykkistä voimavaraa. Tämä voimavara voidaan ymmärtää muutoksen käynnistymistä ja toteutumista edellyttäväksi energiaksi. Energia-käsitteen käytölle löytyy tukea myös psykologiatieteen edustajilta. Mm. *Vuorinen* (1990) on todennut kiinnostavassa teoksessaan "Persoonallisuus ja minuus", että psyykkisen työn kuvaaminen edellyttää energia-käsitteistön käyttöä. Tottumusten muutosprosessi vaatii runsaasti psyykkistä työtä, joka ilmenee mm. haluina, tunteina, tahtona. Kaikkiin näihin Vuorisen mukaan liittyy myös energettinen puoli eli voimaa antava ja sitä kuluttava puoli.

Edelliseen viitaten terveystieteen tehtävänä voidaan nähdä tottumusten muutosprosessin läpiviemiseen tarvittavan psyykkisen energian lisääminen. Terveystieteen kasvatusta on energian tuottamista. Toisaalta terveystieteen tehtävänä on myös vapauttaa sidottua energiaa. Taitava kasvatusta voi esimerkiksi ahdistusta lieventävillä menetelmillään vapauttaa merkittävästi kasvatettavan potentiaalista psyykkistä energiaa muutosprosessin käyttöön.

Energia-käsitettä on pohdittu hyvin vähän kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. Viinamäki

(1987) on psykiatrina soveltanut teoreettista viitekehystä terveystieteen kasvatukseen. Viinamäen tutkimukset käsittelevät psykodynaamisen selitys- ja työskentelymallin soveltamista kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen perustuvassa tupakoinnin lopettamisohjelmassa. Tutkimustulokset osoittivat, että tunteenomaisesti merkittävän vuorovaikutussuhteen syntyminen terveystieteen kasvatustajana oli tärkeä tupakoinnin lopettamista ennustava tekijä.

Terveystieteen mielenterveystehtävä ja siihen sisältyvä terapeuttinen näkökulma kasvatukseen avaa monia kiinnostavia haasteita tutkimukselle, koulutukselle sekä käytännön terveystieteen menetelmien kehittämiseksi. On kuitenkin varottava sitä, että psyykkistä ei tuoda terveystieteen piiriin huolettomasti. Huoleton viittaa tässä yhteydessä viimeaikoina esiintuotun psykokulttuuri-ilmiön, jota Vuorikivi (1992) on ansiokkaasti hiljattain analysoinut. Hänen mukaansa psykokulttuurista on kysymys, kun arkitajunnan käyttöön valuu käsitteitä ja ajatusmalleja, jotka juontavat juurensa psykologisen ajattelun perinteestä ja etenkin sen popularisoinnista. Ongelmana arjen psykokulttuurisille ilmiöille on ohut tieteellinen argumentaatio.

Muutosta avustava tehtävä

Terveystieteen muuttamista on pidetty perinteisesti terveystieteen perustehtävänä. Kuten todettiin aiemmin, tämä on liian kapea-alainen näkemys terveystieteen tavoitteista. Kuitenkin se on keskeinen ja kuvaa olennaisesti toiminnan erityistä ominaislaatua.

Terveystieteen ohjelmien vaikuttavuutta selvittävässä tutkimuksessa tottumuksissa havaitut muutokset ovat keskeisimmät interventioiden onnistumista osoittavia indikaattoreita. Muuttamistehtävässään terveystieteen intressi kohdistuu myös ns. välittäviin (ks. *Tönes* ym. 1990) tekijöihin kuten tietoihin, asenteisiin, arvostuksiin ja erilaisiin taitoihin. Tyypillisiä terveystieteen muuttamiseen pyrkiviä terveystieteen esimerkkejä ovat mm. koululaisten tupakoinnin ehkäisyohjelmat, laihdutusinterventiot, diabeetikoille suunnitellut itsehoitokurssit, ensiapukurssit, ruokatuottamusten muutoksiin pyrkivät yhteisötason terveystieteen ohjelmat, turvavöiden ja pyöräilijöiden kypärän käytön lisäämiseen tähtäävät valvontajärjestelmät vain muutamia mainitakseni.

Terveyskasvatukseen kohdistuneen kritiikin kärki on useimmiten kohdistettu sen vähäisiin ja lyhytaikaisiin käyttäytymisen muutosvaikutuksiin (esimerkiksi Liedekerken ym. 1990, Poikolainen 1989). Arvostetun skotlantilaisen terveyskasvatuksen tutkimusinstituutin (RUHBC, Research Unit in Health and Behavioral Change) tutkijaryhmä on kritisoinut sitä, että huolimatta käyttäytymisen muuttamistavoitteiden tärkeydestä terveyskäyttäytymisen muuttumista koskeva teorianmuodostus on heikosti kehittynyt (RUHBC 1989). Huolellisesti tehdyn katsauksen perusteella he kokosivat kolme teoreettista premissiä, jotka ilmenivät terveyskasvatusinterventioita kuvaavissa projekteissa ja tutkimuksissa. Ensinnäkin terveyskasvatusstrategiat heijastivat käsitystä, että ihminen on ensisijaisesti rationaalinen olento. Toiseksi sisäänrakennettuna teoreettisena oletuksena esitettiin, että saatuaan relevanttia terveysinformaatiota terveysongelmasta ja muutoksen toivottavuudesta ihmiset myös noudattaisivat annettuja terveyskasvatusohjeita. Kolmanneksi ilmeni, että terveyskasvatusohjelmissa huomioitiin vain vähäisessä määrin konteksti, missä terveyskäyttäytymisen toteutui.

Toisaalta on myös todettu, että terveyskasvatuksen tuloksellisuutta helposti aliarvioidaan. Karisto (1991) on huomauttanut, että väestössä terveyskäyttäytymismuutokset eivät useinkaan näy välittömästi, vaan vaikutukset kumuloituvat usein ajan myötä. Tästä syystä käyttäytymismuutoksia voi löytää sieltäkin, missä välittömiä vaikutuksia ei havaittu. Kokonaisuudessaan Kariston arvio terveyskasvatuksen onnistumisesta muuttamistehtävässään on kuitenkin melko varauksellinen.

Keskustelu terveyskasvatuksen vaikuttavuudesta jää usein pinnalliseksi siitä syystä, että muutosta ilmaisevien indikaattoreiden variaatiota ei olla analysoity riittävästi. Käyttäytymisen muutos ei ole ainoa muutostehtävän tavoite. Tutkimuksen tulisi kohdistua myös mm. terveyteen liittyvien mielikuvien, ”terveyshaaveiden, -kokeilujen” ja minäkuvan muutoksiin

LOPUKSI

Terveyskasvatuksen tehtävät ovat varsin laaja-alaiset. Edelläkuvattuja neljää suurta tehtävää ei pidä nähdä toisiaan poissulkevinä. Esimerkiksi muutosta avustavan tehtävän tavoitteiden saa-

vuttaminen edellyttää useimmiten muidenkin terveyskasvatuksen tehtävien toteutumista. Kuvausta tehtävälajeista nousee mahdollisuus määrittellä terveyskasvatuksen olemus ja tavoitteet uudella ja kokonaisvaltaisemmalla tavalla. Kokoaiksi määritelmäksi esitän seuraavaa:

”Terveyskasvatuksen tavoitteena on kasvatuksellisin ja viestinnällisin keinoin tukea ihmisen tervettä kasvua ja selviytymistä, välittää sivistyksellistä terveyspääomaa sekä virittää terveyttä edistäviä muutostoiveita ja avustaa näitä muutospyrkimyksiä”.

Terveyskasvatuksen asiantuntijalta edellytettävät valmiudet koostuvat terveyskasvatuksen tietoperustan eri osa-alueista. Nämä osa-alueet ovat näkemystieto, elämäntapatie, kasvatuksellinen kulttuuritieto ja terveystieto. Tietoperustan tarkempi analyysi on tehty toisaalla (ks. Kannas 1988). Mitkä ovat sitten terveystiedon asiantuntijuuden ohella terveyskasvattajan keskeiset osaamisen alueet? Nähdäkseni käytännön terveyskasvatustyössä toimivan tulee toimia viestijänä, opettajana, raportterina, arkiterapeuttina, kulttuurin tuntijana, suunnittelijana ja arvioitsijana sekä yhä useammin myös johtajana, managerina ja organisaattorina. Nämä toiminnalliset roolit kuvannevat riittävästi myös alan koulutuksen sisällöllisiä haasteita.

LÄHTEET

- Aarva, P. 1991a. Terveysvalistuksen kuvia ja mielikuvia. *Acta Universitatis Tamperensis, Ser A vol 328*. Tampereen yliopisto.
- Aarva, P. 1991b. Terveysvalistuksen kritiikki 1980-luvulla. *Alkoholipolitiikka*, 56(3): 199-210.
- Ahlman, E. 1976. *Kulttuurin perustekijöitä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Downie, R.S., Fyfe, C., Tannahill, A. 1991. *Health Promotion Models and Values*. Oxford: Oxford Medical Publications. p. 48.
- Engeström, Y. 1984. *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Green, L.W. & Anderson, C.L. 1986. *Community Health*. St. Louis Times Mirror/Mosby College Publishing. p. 516.
- Green, L.W. & Kreuter, M.W. 1991. *Health Promotion Planning. An Educational and Environmental Approach*. Mountain View: Mayfield Publishing Company. p. 17.
- Heikkinen, R-L. 1988. Laadullisen neuvonta-aineiston valottama terveystieteiden tutkimus. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. *Julkaisusarja A: Tutkimusraportti n:o 42*, Tampere.
- Hemanus, P., Partanen, J., Virtanen, M. 1987. Virittävyden ongelma. Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos, *Julkaisuja Sarja C*, 9/1987.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Wsoy.
- Kannas, L. 1983. Tupakointia koskeva terveystieteiden peruskoulussa. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 17. Jyväskylän yliopisto.
- Kannas, L. 1988. Terveystieteiden tutkimus Suomessa 1970-80-luvulla. Teoksessa: Kannas, L., Miilunpalo, S. (toim.) *Terveystieteiden tutkimus Vuosikirja 1988*. Lääkintöhallituksen julkaisuja, *Terveystieteiden Tutkimukset* 8/1988, Helsinki. s. 63-82.
- Kannas, L. 1985. Psykososiaalinen opetusmalli ja sen soveltaminen terveystieteiden tutkimuksessa. Teoksessa: Laine, K. ym. (toim.) *Terveystieteiden tutkimus Vuosikirja 1985*. Lääkintöhallituksen julkaisuja, *Terveystieteiden Tutkimukset* 4/1985, Helsinki. s. 111-122.
- Karisto, A. 1991. Tylsät hampaat vai sitkeä liha. Teoksessa: *Terveystieteiden neuvottelukunta (toim) Tylsät hampaat vai sitkeä liha? Terveellisten elintapojen edistäminen riskialteimmassa väestöryhmässä*. Sosiaali- ja Terveystieteiden tutkimus, Raportteja 3/1991. s. 13-80.
- Laitakari, J., Miilunpalo, S., Pasanen, M., Vuori, I. 1989. *Terveystieteiden tutkimus Vuosikirja 1989*. Lääkintöhallituksen julkaisuja, *Terveystieteiden Tutkimukset* 6/1989, Helsinki.
- Liedekerken, P., Jonkers, R., de Haes, W., Kok, G., Saan, J. (eds) 1990. *Effectiveness of Health Education*. Assen: Van Gorcum.
- Nupponen, R., Aarva, P., Laitakari, J., Miilunpalo, S., Paronen, O., Urponen, H. 1991. Terveystieteiden taustakäsitykset ja vaikuttavuuden tutkiminen. Teoksessa: Urponen, H., Aarva, P., Nupponen, R. (toim.) *Terveystieteiden Vuosikirja 1991*. Sosiaali- ja Terveystieteiden Tutkimuksia 2/1991, Helsinki. s. 11-25.
- Ohtonen, J., Koski, P., Vinni, K. 1983. *Katsaus Suomen terveydenhuoltojärjestelmän kehitykseen*. Suomen virallinen tilasto. Sosiaalisia erikoistutkimuksia. SVT XX-XII:96, Helsinki.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:9. *Tuntijakotyöryhmien muistio*: Helsinki.
- OTTAWA CHARTER for Health Promotion. 1986. *Health Promotion* 1 (1) iii — V.
- Piispa, M. 1982. Virittääkö valistus? *Tiedotustutkimus*, 5(3): 41-50.
- Poikolainen, K. 1989. *Viestintä vaarantaa terveytesi*. *Duodecim* 105(22): 1790-1795.
- RUHBC 1989. *Changing the Public Health*. New York: John Wiley & Sons.
- Stufflebeam, D. L. 1976. Evaluating the context, input, process and product of education. In: Tammivuori, T. (ed.) *International Congress of Physical Education*. Jyväskylä, June 28-July 3, 1976. *Liikuntatieteellisen Seuran Julkaisuja* 64, Helsinki. s. 15-22.
- Taipale, V. 1992. *Lasten mielenterveys*. Helsinki: WSOY.
- Tones, K. 1988. Selecting indicators of success in health education: the importance of theory and philosophy. Teoksessa: Kannas, L. & Miilunpalo, S. (toim.) *Terveystieteiden Vuosikirja 1988*. Lääkintöhallituksen julkaisuja, *Terveystieteiden Tutkimukset* 8/1988, Helsinki. s. 33-41.
- Tones, K., Tilford, S., Robinson, Y. 1990. *Health Education. Effectiveness and efficiency*. London: Chapman and Hall.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. *Aikuisen opettamisen taito*. Helsinki: Oy Yleisradio Ab
- Vertio, H. 1992. *Terveyden edistäminen*. Helsinki: WSOY ja Sairaanhoidtajien Koulutussäätiö. (painossa)
- Viinamäki, H. *Vuorovaikutustekijöiden merkityksestä terveyskäyttäytymismuutoksessa*. Lääkintöhallituksen julkaisuja, *Terveystieteiden Tutkimukset* 3/1987.
- Virtanen, M. 1984. *Valistuksen vaikutukset*. *Tiedotustutkimus*, 7 (1): 12-17.
- Vuorikivi, J. 1992. *Psykokulttuuri*. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Vuorinen, R. 1990. *Persoonallisuus & Minuus*. Helsinki: WSOY.



Terveysvalistus on joukkoviestintään tukeutuvaa terveyskasvatusta. Sitä viritellään journalismin, mainonnan, valistusaineistojen ja kampanjoiden avulla.

Artikkeli käsittelee terveysvalistuksen arvomaailmaa ja ihmiskuvaa valistuksen vastaanottajien tulkintojen kannalta. Kirjoitus perustuu Pauliina Aarvan väitöskirjatutkimukseen, jossa on selvitetty, mitä terveysjulisteiden vastaanottotapojen perusteella voidaan päätellä vallitsevasta terveysvalistuksen kulttuurista.

PAULIINA AARVA

Terveysvalistuksen nykykulttuuri

'Afrikkalaisessa kylässä esitettiin propagandaelokuva, jonka tarkoituksena oli konkreettisin esimerkein opettaa hygienian alkeita. Esityksen jälkeen katsojilta kysyttiin, mitä he näkivät. Yksimielinen vastaus kuului: 'Kananpojan!' Uudelleenkatselu todisti, että toden totta, noin yhden sekunnin ajan eräässä otoksessa kuvan oikeassa alalaidassa tepasteli kananpoika.' (Sihvonen 1988, 184)

Usko siihen, että terveysvalistus vaikuttaa vastaanottajiin, kuuluu erottamattomasti valistustoiminnan ajatukseen. Joukkoviestintä, koulutus ja taidekin ovat kaikki tajunnallisen aineksen tietoista tai tiedostamatonta siirtämistä ihmisiltä toisille. Kullakin näistä viestinnän lajeista on omat erityispiirteensä, mutta yhdessäkään niistä tajunnansiirto ei tapahdu ajatussisällön mekaanisena siirtymisenä, vaan inhimillisen tulkinnan kautta.

Kun alussa esitetyn esimerkin afrikkalaiskatsojien mieleen jäi hygieniafilmiä päälimmäisenä kananpoika, sillä täytyy olla tietty merkitys juuri tuossa yhteisössä ja tuossa katsomistilanteessa. Modernin viestintäyhteiskunnan jäsenenä meidän on vaikea käsittää katsojien tulkintaa. Esimerkki tuntuu meistä korkeintaan huvittavalta.

Omassa kulttuurissamme on kuitenkin lukematon määrä samantyyppisiä ilmiöitä. Emme vain tule kiinnittäneeksi niihin huomiota, koska itse olemme osa tuota kulttuuria, tavaksi tullutta viestinnän tulkintajärjestelmää.

Terveys on rauhan ohella suomalaisten arvostuksissa tärkeimmiksi koettuja asioita. (Suhonen 1988) Saattaa kuitenkin olla, että arvostus ilmenee enemmänkin puheen kuin käyttäytymisen tasolla. Terveys on silti kulttuurissamme arvohierarkian kärkipäässä. Tähän liittyyne myös se, että

myös terveyskasvatusta pidetään väestön keskuudessa tarpeellisena (Lambert 1991, 45), vaikka monissa asiantuntijapiireissä toimintaa onkin kritisoitu varsin voimakkaasti. (Aiheesta tarkemmin ks. Aarva 1991a)

Ideologia ja kulttuuri

Tässä kirjoituksessa kuvataan terveysvalistuksen nykykulttuuria ja sen ideologista eli arvottavaa puolta esimerkkinä terveysjulisteet ja niiden vastaanotto.

Ideologialla tarkoitetaan tietyille ryhmälle ominaista käsitystapojen, uskomusten ja arvojen järjestelmää. Ideologia voidaan ymmärtää myös superstruktuuriksi eli kaikkea yhteisön elämää määrittäväksi systeemiksi. Puhutaan ideologioista eri ihmisryhmien maailmankuvina. (Larrain 1982)

Terveysvalistus kuten muukin viestintä on aina arvottavaa eli ideologista, vaikka olemmekin harvoin tietoista tästä ajatustapoihin vaikuttavasta "salatusta" otteesta. Lähtökohtana valistuksessa on näkemys terveydestä tavoiteltavana, joskaan ei elämän ainoana arvokkaana asiana. Valistusviestit sisältävät usein myös muita kuin välittömästi terveyteen liittyviä arvoja.

Terveysvalistuksessa ideologinen aines toimii valistuksen tuotannon ja vastaanoton "väliaineena" eri tavoin eri ryhmien tulkitsemana. (vrt. Voloshinov 1990, 28-29) Tämän vuoksi valistuksen ideologisuus voidaan tulkita varsin eri tavoin sen mukaan, kuka on tulkitsija. Näin siis sama viesti on mahdollista hahmottaa ideologisesti vastakaisillakin tavoilla.

Thompson (1990, 162, 307) tiivistää joukko- viestinnän kulttuuri-ideologisen analyysin sellaiseksi tutkimukseksi, jossa tarkastelun kohteena ovat sanomien, kuten esimerkiksi terveysjulistaiden

- 1) tuotannon ja levittämisen sosiaalishistoria
- 2) formalistinen rakenteiden tutkimus ja
- 3) vastaanotto, omaksuminen ja tulkinta.

Artikkelissani huomion kohteena on vastaanotto. Kuvattavat terveysvalistuksen ideologiset piirteet perustuvat viiden tyypillisen terveysjulisteen vastaanottotapojen tutkimukseen, jossa 120 nuor-

relle ja keski-ikäiselle tamperelaiselle tehtiin erilaisten tulkintatapojen selvittämiseksi teemahaastattelu. Tutkimusaineistosta tiivistettiin terveysvalistuksen erilaisia kulttuurisia vyöhykkeitä, joista on paikannettavissa valistavien kuvien ihmisille välittämää ajatussisältöä. (Tutkimusaineistosta, teoriasta ja metodista tarkemmin ks. Aarva 1991b)

Kulttuurin ymmärretään tässä jäsentyvän eräänlaiseksi kielten ja sääntöjärjestelmien systeemiksi. Jokainen kulttuuri luo oman metakielensä eli oman sääntöjen kokonaisuuden, jolla se kommunikoi ja määrittelee käyttämänsä kommunikointitavat. Se vertaa muita kieliä ja kommunikointitapoja omaan kielioppiinsa, sulkee jotakin kulttuurinsa ulkopuolelle ja ottaa ehkä piiriinsä jotakin uutta tai takaisin jotakin aiemmin ulkopuolelleen sulkemaansa. Kulttuurin rajat ovat liikkuvat, vaikka ydin pysyy ehkä pitkäänkin samana. Rajojen uudelleen määrittely synnyttää uutta kulttuuria. (Lotman 1981, 1982, ja 1987)

Rajat muuttuvat

Tällaisten kulttuurin vyöhykkeiden rajat ovat muuttuvat, koska niihin kohdistuu koko ajan myös ulkoisia paineita, jotka rajoittavat ja muuttavat niitä. Siksi käsitteeseen vallitsevasta kulttuurista liittyvät myös vastakulttuurin ja vaihtoehdoisen kulttuurin käsitteet. Nämä kulttuurin muodot paljastavat piirteitä siitä, mitä vallitsevan kulttuurin on käytännössä ollut muokattava ja valvottava. (Williams 1988, 130)

Kulttuurisen prosessin on Williamsin (1988, 131) mukaan sisällettävä aina tavalla tai toisella myös sen ulkopuolella tai sen laitamilla olevien voimien panos. Näin vallitseva kulttuuri sekä tuottaa että rajoittaa oman vastakulttuurinsa muotoja.

Tällainen käsitys kulttuurista on varsin lähellä edellä esitettyä ideologian käsitettä, jossa kiinnitetään huomiota viestinnän arvottaviin merkityksiin. Tällä tavoin ymmärrettynä ideologia "ajatteen systeeminä" ei sijoitu vain tietoisuuteen, vaan myös merkkeihin, kuten puheeseen, kuviin tai elviestintään. Seuraavassa kuvataan terveysvalistuksen nykykulttuuria ja sen ideologisia piirteitä sen perusteella, mitä esimerkkikatsojat puhuivat tutkituista terveysjulisteista. (tarkemmin ks. Aarva 1991b)

Toimivuus, virittävyys vai saarnaaminen

Terveysjulisteita tulkittaessa tutkimuksen haastatellut puhuivat kuvien tyylistä ja sävystä ja niiden henkilöahhoista. Puheen perusteella tiivistyi kolme erilaista terveysvalistuskulttuurin vyöhykettä. Näissä ilmenevät erilaiset tavat suhtautua terveysvalistukseen:

1) **Toimivuuden kulttuuri.** Se merkitsee sitä, että haluttava terveysvalistus on iskevää ja tehokasta, mutta nämä samat valistuksen ominaisuudet voidaan tulkita myös pelottavuutensa vuoksi torjuttaviksi. Tämän kulttuurin ihmiskuvaa värittää käsitys ihmisestä hyveellisenä olentona, mikä voidaan ymmärtää myönteisesti kunnollisuudeksi ja kielteisesti rajoittuneisuudeksi.

2) **Virittävän monipuolisuuden kulttuuri.** Sen hengessä välittyvä näkemys monimuotoisesta ja moniarvoisesta valistuksesta vastaanottajille uusia vaihtoehtoja ja virityksiä tarjoavana myönteissävyisenä toimintana. Tämän kulttuurin ihmiskuvaa värittää käsitys ihmisestä muuttavana, avoimena ja hallitun rentona olentona.

3) **Saarnaavan turhuuden kulttuuri.** Sen hengessä välittyvä näkemys valistuksesta uhkailemisena, johon liittyy kielteistä moralistista otetta. Ihmiskuvaa tässä kulttuurissa värittää käsitys ihmisestä passiivisena, kireänä ja epäaitona olentona.

Voidaan ajatella, että näissä kulttuurisissa vyöhykkeissä ilmenevät terveysvalistuksen vastaanototapoihin yhdistyvät ideologiset piirteet. Näitä kuvataan seuraavassa sekä **vallitsevan ideologian** että **vastaidelogian** näkökulmasta ja lisäksi kahdesta ääri näkökulmasta: myönteissävyisestä ja kriittisestä.

Kunnollinen, mutta rajoittunut

Terveysvalistuksen vallitsevan ideologian välittämä elämäntavan arvottava puoli tiivistyy myönteissävyisesti tulkittuna luontohenkiseen, aktiiviseen, hyveelliseen ja terveelliseen elämäntyyliin eli **kunnollisuuden** ideologiaan. Sen ajattelutavan mukaan iloiset, reippaat, tupakoimattomat ja raittiit nuoret ulkoilevat suomalaisessa luonnossa kunnollisina ja hyvännäköisinä. He ovat siistejä ja sosiaalisia. Vanhat jaksavat liikkua paljon, syövät terveellisesti ja elävät pitkään.

Kriittisesti tulkittuna nykyinen terveysvalistus on mahdollista nähdä suorituksia ja ulkonäköä painottavana **rajoittuneisuuden** ideologiana, jonka mukaan teennäiset, ylipirteät mainosmaisen raikkaat ihmiset eivät sorru tupakointiin, alkoholinjuontiin tai television tuijottamiseen, vaan harrastavat eliittiruuhilua merkkivaatteissa ja kuvittelevat olevansa parempia kuin muut ihmiset.

Vapaa, mutta rappiollinen

Terveysvalistuksen vastaideologia puolestaan tiivistyy myönteisesti tulkittuna **vapauden** aatteen eli kaupunkimaiseen, rentoon ja nautiskelemaan elämäntyyliin, jossa on kolme päättähtä:

- suttuinen, mutta hauska ja rento, tupakalle, alkoholille, naisille ja hyvälle ruualla perso Uno Turhapuron muunnos
- tupakoiva, kaunis ja urheilullinen mainosten malli
- fiksu ja varakas "sikariportaan vaari" tai lep-poisa mummo.

Kielteisesti tulkittuna terveysvalistuksen vastaidologia yhdistyy kaupunkimaiseen, laiskottelemaan, voimattomaan, kireään, apaattiseen ja suttuiseen elämäntyyliin, jota voi nimittää **rappion** maailmaksi. Kuvaava sille on ajattelu, jonka mukaan veltot keski-ikäiset möhömahat ryyppäävät savuisissa kapakoissa tai makaavat raihnaisina sohvalla lenkkimakkaran voimalla televisiota tuijottaen. Lapset mutustavat kalpeina perunalastuja ja hörppivät kokista videoruudun ääressä, nuorisovetelehti kireäilmeisenä ja myrtyneenä niittäkeissaan kadunkulmissa röökiä vedellen ja raihnaiset vanhuksat laahustavat masentuneina kepeineen.

Näistä valistusideologian myönteinen vyöhyke, kunnollisuuden arvostus, saattaa esiintyä varsin puhtaana joissakin terveyskasvatuksen tueksi tuotetuissa julisteissa ja muussa terveyskasvatustuotteissa, jossa ihanteena on luontohenkinen, aktiivinen, hyveellinen ja terveellinen elämäntyyli. Luultavaa kuitenkin on, että myös mainonnassa, jossa terveellisuuden teemaa käytetään nykyisin varsin usein hyväksi silloinkin, kun mainostettava tuote ei mitenkään liity terveyteen, näkyy tällainen arvotus.

Vallitsevaa ideologiaa kritisoiva puoli, rajoittuneisuuden arvostelu, näkyy etenkin tiedotusvälineissä terveysintoilun arvosteluna (vrt. Aarva

1991a). Symbolisella tasolla tällaisella kritiikillä saattaa esimerkiksi nuorisokulttuurissa olla merkitystä erottautumisessa keski-ikäisten siististä valtakulttuurista. Tällöin kritiikki ei niinkään kohdistu itse terveyteen ja terveellisyyteen kuin nuorten tulkitsemaan aikuiskulttuurin teennäisyyteen. (vrt. Karisto 1989, 9).

Uuno Turhapuro antivalistajana

Terveysvalistuksen vastaideologian myönteinen vyöhyke, vapauden ihanne, puolestaan ilmenee esimerkiksi Uuno Turhapuro -elokuvissa, joissa rento holtittomuus on hyve ja terveellisyyden näkökulma on irrelevanttia. Se ilmenee myös terveellisyysarvon selkeänä kieltämisenä mm. sellaisissa populaarikulttuurin tuotteissa kuin Freud, Marx, Engels & Jung -yhtyeen sanoituksissa, joissa esimerkiksi humalassa ja krapulassa oloa kuvataan intensiivisellä lämmöllä.

Toisaalta vastaideologista sävyä on myös terveyden kannalta haitallisten tuotteiden mainonnassa, erityisesti tupakka- ja alkoholimainonnassa. Vaikka se Suomessa onkin kiellettyä, tällainen "upea nainen auton nokalla vetämässä röökii" -mielikuvien kaava näyttää pysyneen ajattelumallina. Tämä viittaa tupakkamainonnan pitkäaikaisvaikutuksiin mielipideilmaston tasolla ja siihen, että mainontakiellosta huolimatta tupakkamainoksia edelleenkin nähdään.

Kolmanneksi terveystalouden vastaideologia näkyy myönteissävyisenä arkipuheessa tarinoina ja kertomuksina, joita esitetään epäterveellisten tottumusten puolusteluksi ja selittelyksi, esimerkiksi sellaisina, joissa kerrotaan "sedästä, joka poltti tupakkaa kaksi askia päivässä ja eli 90-vuotiaaksi". Vastaideologian kritisoiva puoli, rappingin painottaminen, on havaittavissa arkipuheessa sellaisessa kuluttavan elämäntavan mitoitettavassa, jonka tarkoitus on perustella terveellisyysyrityksen ainoaksi oikeaksi ihanteeksi. Symbolisella tasolla tällaisella kritiikillä saattaa olla merkitystä esimerkiksi sellaisessa "aikuiskulttuurissa", jossa terveellisyysperusteluja käytetään hyvinvoivien keski-ikäisten todellisen tai oletetun voimantunnon pönkittäjänä.

Koska kulttuurien rajat muuttuvat koko ajan, on mahdollista että terveystaloudessa alkavat

yleistyä kunnollisuuden painotusten ohella hallitun rentouden ihanteet, virittävä moniarvoisuus. Myös uuspelottelevuus saattaa muuttaa viime vuosikymmenen myönteisen valistuksen dogmia.

LÄHTEET

- Aarva P. 1991a. Terveystalouden kritiikki 1980-luvulla. Alkoholipolitiikka 1991;56(3):199-210.
- Aarva P. 1991b. Terveystalouden kuvia ja mielikuvia. Tutkimus terveystalouksien vastaanotosta. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 328. Tampere. Väitöskirja.
- Karisto A. 1989. Sex & drugs & rock n roll. Status 1989;(2):6-12.
- Lambert . 1991. Mielipiteitä STH:n ilmoituskampanjasta: aiheet tärkeitä, tietoa tarvitaan. Dialogi 1991;(2):44-45.
- Larrain J. 1982. The concept of ideology. London: Hutchinson.
- Lotman JM. 1981. Tekst v tekste. Trudy po znakovym sistemam 1981;14:3-18.
- Lotman JM. 1982. Tipologija kultury vzaimnoe vozdeistvije kultur. Ot redaktzii. Trudy po znakovym sistemam 1982;15:3-9.
- Lotman J. 1987. Historia ja semiotiikka. Esitelmä Helsingin yliopistossa 4.6.1987. Esitelmästä suomennettu tiivistelmä Suomen Semiotiikan Seuran jäsentiedotteessa nro 23/16.12.1987.
- Sihvonen J (1988) Liekehtivät nalleverhot. Esseitä televisio- ja elokuvakasvatuksesta. Helsinki: Like kustannus.
- Suhonen P. 1988. Suomalaisen arvot ja politiikka. Porvoo: WSOY.
- Thompson, John B. 1990. Ideology and Modern Culture. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication. Stanford University Press. Stanford.
- Williams R. 1988. Marxismi, kulttuuri ja kirjallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Voloshinov VN. 1990. Kielen dialogisuus. Tampere: Vastapaino.

RIITTA-LIISA HEIKKINEN

Terveyskasvatuksen harharetket

Ongelman avaus

Historiallisesti terveystieteiden juuret ovat ohjelmissa, jotka sisältävät mm. fyysisiä harjoituksia ja hygieniaan liittyviä ohjeita sekä lähinnä anatomian ja fysiologian opetusta (Galli 1978). Nykyisin lääketiede tuottaa terveyteen liittyviä, käyttäytymistä ohjaamaan pyrkiviä normeja. Näillä lääketieteen tuottamilla normeilla on ollut kasvava merkitys konkreettisten elämänsisältöjen muotoutumisessa. Tästä esimerkkinä voitaneen mainita Pohjois-Karjalassa toteutettu terveystieteiden mittavine, lähinnä sydän- ja verisuonitautien vähentämiseen liittyvine väestötason interventioineen. Projekti vietti lauantaina 11.4.1992 Joensuussa kaksikymmenvuotisjuhlaansa sydänviikon päätteeksi. Helsingin Sanomissa projektista seuraavana päivänä julkaistu artikkeli jäi monestakin syystä askarruttamaan mieltä. Syyt ovat samoja, joista on keskusteltu jo useamman vuoden ajan (Heikkinen 1988, 1991, Eskola 1991).

Heta Häyryn mukaan (1991) nykyisen lääketieteen ja terveydenhuollon ongelma on paternalismi. Paternalismi perustuu vanhalle ajatukselle "lääkäri tietää parhaiten". Myös lääketieteellinen terveystieteiden opetus on paternalistista. Se holhoaa ja aliarvioi ihmisen ajattelu- ja harkintakykyä. Ongelma korostuu erityisesti toteutustavassa, joka ei nykyisellään perustu riittävään tietämukseen ihmisen käyttäytymisen ja toiminnan logiikasta. Jo perinteiseksi muodostunut painoalueiltaan uusiutumaton, valitettavan mekanistinen, ihmisen arkielämän merkityksineen unohtava terveystieteiden opetus kaipaa uudistamista.

Terveystieteiden opetus on nykyään manipulatiivista ja suostuttelevaa (Heikkinen 1988, Karjalainen ym 1991). Varsinkin nuoret ihmiset, joille terveys on itsestäänselvyys (joitakin harvoja lukuunottamat-

ta), kokevat terveystieteiden opetuksen ikäväksi, heitä rajoittamaan pyrkiväksi toiminnaksi. Rajojen asettaminen yhteiskunnassa, jossa yksilöllinen vapaus astuu arvona vastuun varpaille ei saavuta helposti vastakaikua. Terveystieteiden opetuksella vaikuttamisen vaikeuksista kertovat muun muassa nuorten tupakointia kuvaavat luvut, jotka kaikkesta valistuksesta ja neuvonnasta huolimatta eivät laske.

Terveystieteiden opetuksen oikeutus perustuu lääketieteeseen ja siellä saavutettuihin tutkimustuloksiin. Asiantuntijoiden asettamat, terveyteen liittyvät käyttäytymispreferenssit ovat terveystieteiden opetuksen kohteina olevien ihmisten kannalta ulkoisia. Ihmisen toimintaa ohjaavat kuitenkin heidän sisäiset preferenssinsä, heidän oman toimintansa logiikka ja sen takana olevista päämääristä syntyneet valinnat. Tälle alueelle ei terveystieteiden opetuksessa riitä tiedollisia ja taidollisia edellytyksiä.

Analysoidessaan terveystieteiden opetuksen harharetkeä dosentti Riitta-Liisa Heikkinen päätyy ihmisten kasvavaan tietoisuuteen ympäristön aiheuttamista terveyshaitoista. Ellei yhteiskunta puutu määrätietoisesti eri yhteisöjen laiminlyönteihin ympäristökysymyksissä, henkilökohtaisten terveystottumusten muuttaminen tuntuu yhä useammasta turhautavalta ja tarpeettomalta eikä terveystieteiden opetus pysty täyttämään sille asetettuja odotuksia.

Suuntana muutos

Terveydentilan kohottaminen yksilö- ja yhteisötasolla edellyttää muutosta. Weckroth (1991) toteaa, että ihmisten toiminnan muuttajien keskuudessa tuskin syntyy kovin suuri vastalausemyrsky, jos hän väittää, että tehtävä on kaikkea muuta kuin helppo. Siihen, miksi ihminen toimii niin kuin toimii, voi olla useita perusteita. Voi olla myös useita perusteita sille, miksi hänen tulisi toimia toisin ja toisinaan on hyviä perusteita myös jotakin tekoa tai käyttäytymistä vastaan. Ulkoapäin asiaa arvioitaessa ihmetellään usein ihmisten käyttäytymistä, mutta ihmisen itsensä kannalta, hänen motivaatiotaustastaan asiaa tarkasteltaessa toiminnan logiikka voi näyttää varsin luonnolliselta ja ymmärrettävältä (Ryan 1978, von Wright 1985, Weckroth 1988, Eskola 1991). Von Wrightin mukaan (1985) halut ja velvollisuudet kannustavat ihmisiä tekoihin, kyvyt ja niiden puute puolestaan rajaavat ihmisen toimintavapauden aluetta. Ihmisen rajallisuus voidaan nähdä myös osaksi hänen perusluonnettaan, joka antaa kullekin oman yksilöllisen leimansa.

Pertti Alasuutari kuvaa erinomaisella tavalla väitöskirjassaan "Desire and Craving" (1990) alkoholin ongelmakäyttäjän ajattelun sisäistä logiikkaa, sitä monimutkaista elävää todellisuutta, jonka kanssa terveydenhuollon henkilöstö painii pyrkiessään elämäntavan muutokseen hänen kanssaan. Alkoholinikäyttäjä niin sanotusti "menettää kontrollin" ollessaan humalassa. Alasuutari kutsuu tätä kontrollin menetystä "kulttuuriseksi rakenteeksi". Hänen tutkimukseensa osallistuneet ongelmajuojat viestivät hänelle kertoessaan elämäntarinoitansa, että juojan kulttuuriin kuuluu "delegoida" tai antaa kontrolli toisille, jotta voi itse olla "vapaampi". Käsitteellä vapaudesta on alkoholin ongelmakäyttäjille aivan oma merkityksensä. Hänelle yksilöllisen vapauden saavuttamisen haave on keskeisen tärkeä. Tämän haaveen sovittaminen yhteen perheen tai yhteiskunnan asettamien odotusten, rajoitusten tai valtoitteiden kanssa aiheuttaa pulmia ja tyytymättömyyttä. Humalatilassa tämä "vapaus" toteutuu. Edelläkuvattu esimerkki osoittaa, miten monimutkaisista asioista terveydessä, hyvinvoinnissa ja nk. ongelmakäyttäytymisessä on kyse. Ongelmajuojien pulmia ei suinkaan vähennä se, että alkoholi on varsin monen suomalaisen juhla-juoma, jonka turvin muidenkin kuin liikakäyttäjien on hyvä irrotella. Mitä tulee nimenomaisesti alkoholipolitiikkaan, on kyse eettisesti pulmalli-

sesta yhteiskunnallisesta kaksinaismoraalista. Valtio hankkii toisaalta tuloja, toisaalta "pestäkseen kätensä", kehittää hoitojärjestelmiä terveydellisiä ja sosiaalisia haittoja paikkaamaan.

Muutoksen suunta

Schaefer (1987) määrittelee terveyden ihmisen onnistuneeksi reagoinniksi erilaisten häiriöiden ilmetessä. Tämä dynaaminen terveyskäsitteily liittyy luontevasti käsitykseen ihmisestä aktiivisena sosiaalisena olentona. Tähän terveyskäsitteilyyn on helppo liittää myös mielenterveys, mielen cheys, vastuu itsestä, vastuu toisista ihmisistä ja vastuu koko elinympäristöstä.

Onko terveyskasvatuksen suunta oikea silloin, kun terveys mielletään lähinnä ruumiin terveydeksi? Ihmisille annetaan tietoa tautien riskitekijöistä ja heitä kehoitetaan muuttamaan käyttäytymistään siten, että he välttäisivät tai karsisivat elämästään näitä haitallisia tekijöitä. Weckroth (1991) kirjoittaa: "... tiedossa on pingotettuja naruja ja oppikirjoja oikeaoppisista kävely- ja istumatavoista, mutta tiedossa on myös ongelmia toimintojen uusiutumisen, yhteistoiminnan ja erityisesti yhtä ihmistä isompien asioiden arvioimisen suhteen." Hän jatkaa varsin provokatiivisesti: "Asian hyvä puoli on, että tekemisen logiikan tunkeutuminen niin sanottujen tieteiden ja tavoiteohjelmien kautta yhä pienemmille ja pienemmille elämänalueille tekee siitä itsestään yhä pienempää ja pienempää ja sitä kautta kaikkea muuta kuin ylivoimaista ja vastustamatonta." Esimerkiksi elämäntapariiskeihin keskittyminen yksinkertaistaa terveyskasvatusta ja ohittaa elämän ongelmakenttiä. Ihmistä yritetään saada ottamaan pitkälle yksinkertaistetulla tavalla vastuu itsestään. Huoli kohdistuu lähinnä ihmisen ruumiilliseen olemukseen, ruumiin kuntoon ja "vaaran" merkkeihin, joita terveydenhuollon edustajien on mahdollista kontrolloida erilaisin mittauksin. Vastuun ottaminen omasta ruumiista, sen terveydestä, on toki myönteinen asia, mutta se ei oikein riitä inhimillisen hyvinvoinnin perustaksi.

Vastuun ottaminen itsestä ei välttämättä merkitse myöskään vastuun ottamista muista (Weckroth 1991). Schaeferin terveyden määrittelystä lähtevä terveyskasvatus voitaisiin rakentaa kehittämään ihmisen ymmärrystä, tietoisuutta, kykyä tehdä vastuullisia päätöksiä ja kykyä olla vastuullinen.

Toimivaa vuorovaikutusta etsimässä

Kooperatiivinen suhde, jollaista terveyskasvatustilanne edellyttää, synnyttää ymmärtämisen tarpeen. Luonnontieteestä lääketieteeseen omaksumtu nk. "kontrolli-intressi", johon jo aikaisemmin viittasin terveydenhuoltohenkilöstön auktoriteettiaseman yhteydessä, luo esteitä yhteisen ymmärryksen saavuttamiselle, ellei sen puolesta tietoisesti työskennellä. Yleensä vuorovaikutustilanteessa jonkun kanssa ollaan tietoisia siitä, että itsellä ja toisella on kyseistä yhteistä tilannetta koskevia käsityksiä ja uskomuksia. Puhujalla ja kuulijalla on jaettu konteksti, jossa kumpikin tuntee toistensa viitekehysten. Tietoisuus tästä metakognitiivisesta maailmasta antaa mahdollisuuden ymmärtää toista ilman, että on kokeiltava kaikkia mahdollisia vaihtoehtoisia tulkintoja (Pramling 1987). Aina ei kuitenkaan jakseta, "ehdittä" tai osata paneutua toisen maailmaan ja tilanteeseen.

Seuraava lainaus on omasta väitöskirjatyöstäni (Heikkinen 1988). Eräs terveyskasvattaja kertoo näin:

"...Meille on liian rutiininomaista tämä terveyskasvatus ja neuvonta. Tiettyjen sääntöjen mukaan me ohjataan eikä me ollenkaan päästä sitä ihmistä lähelle. Ei me loppujen lopuksi tiedetäkään, että onko se mennyt perille se neuvonta, kun me ei oo päästy sitä ihmistä lähelle. Et sellaiset, jotka tulee useamman kerran, niin ne oppii tuntemaan niin hyvin, et tietää niiden reaktiot, ja se on niin helppoa se neuvontakin, koska jos minä en jotakin asiaa sano, niin ne kysyy koska ne uskaltaa kysyä. Mut et tämmönen uus, tämä potilas ny uskalsi kysyä, mutta ei läheskään kaikki uskalla kysyä. On näitä tämmöisiä arkoja ja ujoja. Eivätkä sitä paitsi tiedä mitä he kysyisivätkään..."

Oletettu jaettu ymmärrys ei sekään aina pidä paikkaansa. Kiinnostava toisen ymmärtämiseen liittyvä tutkimus on Skinnerin (1975) tekemä lääkäri-potilas vuorovaikutusta kartoittava väitöskirjatyö. Skinner nauhoitti tilanteita, joissa lääkärit tutkivat potilaitaan. Tutkimustilanteiden jälkeisissä haastatteluisa (lääkäreitä ja potilaita toisistaan erillään haastatellen) hän pyrki selvittämään, mitä kukin ymmärsi toisen tarkoittaneen. Hän havaitsi, että lääkäreillä ja potilailla oli erilaiset käsitykset siitä, mitä toinen tilanteessa oli tarkoittanut.

Kuitenkin sekä lääkärit että potilaat toisaalta kertoivat yhdenmukaisesti ymmärtäneensä, mitä toinen oli sanonut. Lääkärit ja potilaat nojautuivat vuorovaikutustilanteessaan tähän "yhteiseen ymmärrykseen", vaikka se olikin todellisuudessa olemassa vain kuvitteellisena. Myös omassa väitöskirjatutkimuksessani tällaista "ymmärtämisen harhaa" oli nähtävissä. Ymmärtämisen harhan vallitessa terveyskasvattaja ja hänen asiakkaansa ovat vuorovaikutustilanteessa osin toistensa tavoittamattomissa. Todellinen yhteisyymärrys, jonka pohjalta muutostavoitteita voisi lähteä hedelmällisesti toteuttamaan, jää saavuttamatta. Inhimillinen vuorovaikutus pitää sisällään monta metatasoa. Terveyskasvattajan työ on siksi varsin vaativaa. Se edellyttää myös tietoisuutta refleктоivan ajattelun merkityksestä vuorovaikutustilanteissa tavoitteiden saavuttamiseksi.

Terveyskasvattajan tulisi myös tietää ja ymmärtää, millainen hän itse on vuorovaikutustilanteissa. Estääkö vai mahdollistaako hän sanottavansa omaksumista? Ellei hän arvioi tai osaa arvioida omaa esiintymistään, omia valmiuksiaan ja omaa käyttäytymistään vuorovaikutustapahtumassa, hän ei yllä parhaaseensa eikä voi kehittyä työssään (Heikkinen 1988). Se miten ihminen suhtautuu terveyskasvatukseen, muuttaako se mitään, ei johdu niinkään tiedon puutteesta kuin siitä, miten hän suhtautuu ilmiöön yleensä ja miten hän sen käsittää. Jos ihminen on tietoinen tavastaan ajatella, tulokset saattavat nykyistä enemmän suunnata muutokseen. Dialogin avulla on tilanmääritys mahdollinen (Heikkinen 1988).

Ihmisten on koettava tieto päteväksi, heidän on tunnettava, että heitä on oikeus "kasvattaa". Aitous ja vilpittömyys neuvontatilanteissa vakuuttaa enemmän kuin auktoriteettiin nojaava opettajamainen ote. Ymmärrettävyys, johon jo aikaisemmin viittasin, on keskeinen onnistuneen terveyskasvatuksen kriteeri (Heikkinen 1988).

Tiedotustyyppisessä terveyskasvatuksessa tavoitteena on kuten yksilökohtaisessa neuvontatyössäkin tiedon jakaminen ja käyttäytymisen muuttaminen toivotulla tavalla. Viestin tavoittavuus kasvaa yksinkertaistamalla ja kärjistämällä (Karjalainen ym 1991). Tämän tietävät mainosmiehet. Mainonnan kaltaisten keinojen käyttäminen terveyskasvatuksen alueella on kuitenkin pulmallista. Ongelmaksi muodostuu se, että tieto yksinkertaistuu usein vääristy. Ja se, että

viestinnän terävöittäminen (koventaminen) ja manipulatiivisuuden kasvu vähentää ajan oloon, toistuessaan, sen tehoa ja uskottavuutta (Karjalainen ym 1991).

Terveyskasvatuksen oikeutus ja oikea osoite

Prevention etiikasta ja terveyskasvatuksen oikeutuksesta on viime vuosina sattumanvaraisesti keskusteltu (mm. Heikkinen 1988). Sosiaali- ja terveyshallituksen sarjassa (1991) on julkaistu kirjanen "Terveyden portinvartijat" (Karjalainen ym. 1991). Laajempi kirjoittaminen ja prevention etiikasta käytävä keskustelu hyödyttää terveellisel- lä tavalla koko toimintakenttää ja luo uudenlaisia näköaloja terveyskasvatuksen määrittelylle ja sisäl- löille. Kuten aikaisemmin mainitsin, perustuu terveyskasvatuksen oikeutus nykyisiin lääketieteen ja sen lähitieteiden avulla saavutettuihin tutki- mustuloksiin. Niiden pohjalta laadittujen, terve- yskäyttämiseen liittyvien kehoitusten ja kiel- tojen uskotaan kohentavan ihmisen elämää laa- dullisesti, ehkäisevän sairauksien syntyä (tai siirtä- vän sitä) ja säästävän yhteiskunnan varoja. Asian- tuntijoiden asettamat terveyteen liitetyt käyttä- tymispreferenssit ovat terveyskasvatuksen kohte- na oleville ihmisille usein ulkoisia (extrinsic) pre-

ferenssejä. Ihmisen toimintaa ohjaavat kuitenkin heidän sisäiset (intrinsic) preferenssinsä, heidän oman toimintansa logiikka ja sen takana ole- vien päämäärien pohjalta muotoutuneet valinnat (von Wright 1963). Ihmisten sisäisiin preferens- seihin ja niiden merkitykseen käyttäytymisen sää- telijänä ei nykyisenkaltaisissa terveysneuvontati- lanteissa eikä tiedotusluonteisessa neuvonnassa ole kajottu, eikä siihen tällä hetkellä terveyskasva- tustyötä toteuttavien piirissä liene riittäviä tiedol- lisia ja taidollisia edellytyksiä. Onnistunut pre- ventio merkitsee yhteiskunnalle taloudellisia säästöjä ja vähentää sairauksista johtuvaa inhi- millistä kärsimystä. Käytännössä yksilöön koh- distuvan terveyttä koskevan neuvonnan avulla toteutettua preventiota tarjotaan usein resurssien rajallisuutta koskevan ongelman ratkaisijaksi. Si- vuutetaanko tietoisesti se, että ihminen ei voi yksin, itskensä, huolehtia terveydestään? Mitä tie- toisemmiksi ihmiset tulevat esimerkiksi ympäri- stön aiheuttamista terveyshaitoista ja yhteiskun- nan ja sen eri yhteisöjen laiminlyönneistä näiden ongelmien hoitamisessa, sitä turhauttavammalta ja tarpeettomammalta tuntuu muuttaa omia henkilökohtaisia terveystottumuksiaan. Ellei yh- teiskunta näkyvästi huolehdi omasta osuudestaan terveyden edellytyksien luomisessa ja säilyttämi- sessä, ei yksilöön kohdistuva terveyskasvatus vas- taa sille asetettuihin odotuksiin toivotulla tavalla.

LÄHTEET

Alasuutari P. 1990. Desire and Craving. Acta Universita- tis Tampereensis, A 288. Tampere.

Eskola Antti 1992. Ihmistieteiden kaksi tapaa tarkastella vaikuttamista. Terveyskasvatuksen vuosikirja 1991, 27-34.

Galli N. 1978. Foundations and principles of health edu- cation. Santa Barbara. John Wiley & sons.

Heikkinen R-L. 1988. Laadullisen neuvonta-aineiston valottama terveyskasvatusanalyysi. Tampereen yliopis- ton kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A 42. Tampere.

Heikkinen Riitta-Liisa 1991. Ymmärtävän tutkimusot- teen tuottamia kriittisiä huomioita terveyskasvatukseen. Terveyskasvatuksen vuosikirja 1991, 35-41.

Häyry H. 1991. The limits of medical paternalism. Rout- ledge. London.

Karjalainen J-M., Lindqvist M., Saares K., Voutilainen P. 1991. Terveyden portinvartijat. Sosiaali- ja Terveyshalli- tus, Raportteja 39/1991. Helsinki: VAPK-kustannus.

Pramling I. 1987. Vad är metakognition. Institution för pedagogik. Göteborgs universitet 1987:07.

Ryan A. 1978. Maximising, moralising and dramatising. Kirjassa Hookway P. Pettit D. (toim) Action and interpre- tation. Studies on the Philosophy of the Social Science. Cambridge University Press, 65-81.

Schaefer G. 1987. The total human health system. Kir- jassa Kelly P.J., Lewis J.L. ja Schaefer G. (toim.) Education and Health. Oxford: Pergamon Press, 17-18.

Skinner T-J. 1975. The processes of understanding in doctor-patient interaction PhD dissertation. Houston: Rice University.

Weckroth K. 1988. Toiminnan psykologia. Helsinki: Han- ki ja Jää.

Weckroth K. 1991. X voi olla kuka tahansa. Helsinki: Hanki ja Jää.

von Wright G. 1963. The logic of preference. Edinburgh: Edinburgh University Press.

von Wright G. 1985. Filosofisia tutkielmia. Juva.

PETER JARVIS

Ollako vai omistaa? Siinä aikuiskasvatukselle kysymys

Peter Jarvis on kansainvälisesti tunnettu englantilainen aikuiskasvatuksen tutkija ja tuottelias kirjoittaja, jonka eräät yliopistolliset oppikirjat ovat Suomessakin käytössä. Jarvis hakee mielellään aikuiskasvatuksen erityiskysymysten käsittelyyn teoreettista syvennystä ja käsittevälineistöä muiden ihmistieteiden ajatusrakennelmista ja filosofisista pohdinnoista.

Nyt julkaistavissa esseessä Jarvis ilmoittaa lähtevänsä eksistentiaalisesta näkökulmasta. Tarkastelun lähtökohtana on tosiaankin eksistentiaalisesta tuttu käsitepari olemus ja olemassaolo (essentia ja eksistenssi), mutta varsinaisiksi peruskäsitteiksi tulevat oleminen ja omistaminen, ja niiden käyttelyssä Jarvis seurailee lähinnä Erich Frommia. Olemisen ja omistamisen muodot Jarvis yhdistää oppimisen ja opettamisen kahteen lajiin, joiden määrittelyssä hän turvautuu Freiren oppeihin kommunikatiivisesta versus tallettavasta opetuksesta.

Jarvis on tässä kiinnostunut ennen muuta aikuiskasvatuksen ristiriitaisesta asemasta: nyky-yhteiskunta vaatii siltäkin tehokasta valmennusta tutkintoihin, kun taas kasvatusperiaatteiden mukaan tärkeintä on ihmisen jatkuvaa kehittymistä edistävä oppiminen. Jarvis pyrkii osoittamaan, että ristiriidassa on kysymys oppimisen olemisen ja omistamisen muodon suhteista.

Erityisen ajankohtaista — Suomenkin viimeaikaista aikuiskoulutuspolitiikkaa ajatellen — Jarvisin esseessä on hänen tutkintokeskeisyyteen kohdistama kritiikkinsä.

Asettamani kysymys Ollako vai omistaa (anteeksi, Shakespeare!) koskee kasvatuksen perimmäistä luonnetta, ja sitä tarkastellaan eksistentiaalisista lähtökohdista. Perusväittämänä on, että kasvatuksessa on kysymys ihmisistä ja heidän kehittymisestään, kun taas tälle aikakaudelle on luonteenomaista omistaminen. Kasvatus heijastaa aikakautensa arvoja, mutta ne on asetettava kyseenalaisiksi hyväksymättä niitä kritiikittömästi.

Ennen kysymyksen käsittelyä on tärkeä selvittää paria väittämään sisältyvää oletusta. Ensimmäiseksi on määriteltävä olemuksen ja olemassaolon keskinäinen suhde. Ihmisolemus kehkeytyy ruumiin olemassaolon myötä oppimisprosessissa, toisin sanoen järki ja minä kehittyvät ihmisten välisessä vuorovaikutussuhteessa, oppimalla. Itse ruumis taas kasvaa sen perustarpeiden tyydyttämisen kautta. Siitä, että järki ja minä ovat ruumiissa, seuraa myös että ihmisolennoilla on tarve sekä olla että omistaa. Tehtävänä on nyt analysoida tätä erottelua ja keskittyä siinä oppimiseen, kuvaton kaksijakoisuuden perusuonteeseen ilmentymään.

Sitä ennen on vielä tuotava esiin toinen perusoletus: on erotettava toisistaan yksityinen ja julkinen. Kasvatus on insituutiona julkinen ja se toimii julkisessa elämänpiirissä. Oppiminen taas on kaikissa muodoissaan yksilöllistä ja yksityistä.

Oleminen ja omistaminen

Ruumis syntyy maailmaan fyysisenä ilmiönä, biologisena mekanismina, ja sellaisena sillä on omat tarpeensa. Jo kehitysprosessinsa alussa, en-

nen minäksi tulemista, lapsi pyrkii hankkimaan itselleen esineitä. Juuri nämä tarpeet Maslow (1968) asetti hierarkiansa alimmille tasoille. Yksilön kehityksessä heti viriävät biologiset tarpeet ovat omistamisen tarpeita, joiden tyydyttäminen on olemassaolon välttämätön ehto. Maslowin korkeammille tasoille asettamat tarpeet, kuten itsensä toteuttaminen, voidaan käsittää olemisen tarpeiksi ja ne kehittyvät järjen ja minuuden kehittymisen myötä (Maslowin oletus hierarkisuudesta käy tässä valossa kyseenalaiseksi).

On siis tärkeää tehdä ero omistamisen ja olemisen käsitteiden välillä. *Erich Fromm* on analysoinut näitä kahta olemassaolon muotoa, kahta erilaista tapaa asennoitua omaan itseen ja maailmaan ja lienee selvintä lainata hänen tiivistystään (Fromm 1981, s. 12):

— Olemassaolon omistamisen muodossa suhteeni maailmaan on omistamista ja hallussa pitämistä, suhde jossa haluan tehdä kaikista ja kaikista, itsestänikin, omaa omaisuuttani.

— Olemassaolon olemisen muodossa on tunnistettava kaksi lajia. Toinen on vastakkainen omistamiselle ja merkitsee elävää ja autenttista suhtautumista maailmaan. Toinen olemisen laji on vastakkainen joltakin näyttämiseksi ja merkitsee henkilön tai asian todellista luonnetta, tosiolemusta vastakohtana harhauttavalle jonakin esiintymiselle.

Koska ihmisolento sijaitsee ruumiissa, jonka fyysiset tarpeet on olemassaolon jatkumisen vuoksi tyydytettävä, eivät olemisen ja omistamisen muodot ole täysin toistensa vastaisia. Niiden välillä vallitsee monimutkainen keskinäinen riippuvuus. Seuraavassa analyysissä käsitelen kuitenkin näitä kahta muotoa toistensa antiteeseinä havainnollistaakseni niiden eroja.

Omistamisen muoto on käsitteenä varsin selvä, mutta siihen liittyy joitakin selvittelyä vaativia kysymyksiä. Otan niistä esille kolme. Ensiksikin ihmisen järjen ja minuuden kehittymiselle on välttämätöntä, että nuoren lapsen ja toisten ihmisolentojen välillä vallitsee kommunikaatiosuhde. Näin lapsi voi liittyä ympäristöönsä ja oppia siitä. Vuorovaikutussuhteet ovat ratkaisevia ihmisolemuksen kasvussa ja kehityksessä, kuten filosofit, esimerkiksi *Buber* (1961) ja *Marcel* (1951) ovat esittäneet. Toiseksi, omistaminen antaa merkityksen esineille, jotka ovat olemassa ilman olemusta, ja kohtelee ihmisiäkin esineinä. Ihmisten kohtelu

orjina tai esineinä on ihmisarvon riistoa: tunnustetaan heidän olemassaolonsa mutta ei heidän olemustaan, jolloin dynaamisen suhteen potentiaali tuhoutuu. Näin on laita, kun ihmisiä käsitellään pelkkänä työvoimana, koneen rattaina tai tuotantovälineinä.

Kolmanneksi, omistaminen on nykyisin läntisen sivilisaation ydinpiirre ja markkinatalouden peruseriaate. Henkilö, joka omistaa paljon, nousee usein korkealle ihmisten arvoasteikossa ja kerskakulutuksesta on tullut järjestelmän hallitseva piirre. Mainonta rohkaisee ihmisiä ostamaan hyödykkeitä, joita he eivät tarvitse. Heitä kehoitetaan ostamaan, jotta muut näkisivät, kuinka he menestyvät tai ainakin näyttävät menestyvän. Tällaisesta käyttäytymisestä on tullut nyky-yhteiskunnassa lähes itsestään selvyyttä, jopa siinä määrin, että toisenlainen suhtautuminen leimautuu poikkeavaksi ellei peräti vääräksi! Markkinatalouden ironia on siinä, ettei se voi toimia, ellei raha virtaa ja ellei uusia hyödykkeitä osteta jatkuvasti. Sen koko filosofia perustuu omistamiseen olemassaolon muotona, niin myös sen jatkuvuus.

Kommunismi on yksi niistä nyky-yhteiskunnan ideologioista, jotka eivät näytä rohkaisevan omistamiseen. Kommunistisissa maissa yksityisomistus kiellettiin ja julkista omistusta ylistettiin (Ryan, 1987, on käsitellyt teemaa tuoreessa analyysissään). Tosiasiallisesti kommunistinen järjestelmä palkitsi sosiaalisen aseman omaisuuden käyttöoikeudella. Menestyjät saivat käyttöönsä loistohuiloita ja muuta aineellista hyvää. Näin ihmisiä edelleenkin rohkaistiin omistamiseen. Järjestelmä petti kommunistisen ideologian ja jätti varsinaisen omistusoikeuden tunnustamatta eikä sen vuoksi saavuttanut kummankaan etuja.

Omistamiseen sinänsä ei kuulu oppiminen, mutta omaisuus vaikuttaa väistämättä jollakin tavoin omistajaansa. *Macquarrie* (1973) on tiivistänyt *Marcelin* ajatuksia seuraavasti:

Jonkin omistaminen ei jää ulkonaiseksi suhteeksi vaan muovaa omistajan persoonaa. Omistaja alkaa kantaa huolta omistamastaan ja näin se alkaakin omistaa hänet. Tämä on todellinen uhka ihmiskunnalle sitä mukaa, kun maailmamme muuttuu yhä *teollistuneemmaksi, tietokoneellistuneemmaksi, automatisoidummaksi*. — Lisääntyvä varallisuus tuo mukanaan uusia vaaroja. Se johtaa hankintayhteiskuntaan, oravanpyörään, loputtomaan omistamisen haluun. Suhteessa maailmaan, kuten monissa muissakin suhteissa,

ihmisen olemassaolo ajautuu keskelle jännitteitä ja joutuu kestävästi vastakkaisia paineita.

Ruumiilla on tarpeita ja ne on tyydytettävä. Siksi omistamisen muoto on tärkeä ihmisen olemassaololle. Mutta länsimainen nyky-yhteiskunta on ylikorostanut sen merkitystä. Sitaatissa naimittu ihmisolelennon ja nyky-yhteiskunnan arvojen välinen jännite on ehkä osoitus siitä, että näiden kahden välillä pitäisi olla kriittinen suhde ja ettei suhtautuminen maailmaan annettuna itsestään selvytensä ole aina ihmiskunnan edun mukaista. On myös havaittavissa, että kulttuuri, johon yksilöt sosiaalistuvat, suosii yhteiskunnan vallankäyttäjää ja samalla niitä jotka tukevat vallassa olevaa järjestelmää. Ihmiset tarvitsisivat sen vuoksi reflektiivistä, kriittistä oppimista suhteessaan maailmaan. Monet pitävät kuitenkin, paradoksaalista kyllä, parempana olemassaoloa, joka on sovussa maailman kanssa!

Omistaminen voi siis joissakin suhteissa tuottaa vahinkoa olemiselle. Päinvastoin kuin omistaminen, oleminen perustuu kokemukseen. Ja kokemus on jotain mitä ei voi omistaa eikä pidättää itselleen, sillä se tapahtuu tietyn ajanjaksona ja säilyy vain muistissa. Kokemuksen nykyisyys muuttuu hetkessä menneisyydeksi, ja vaikka yksilöt joskus yrittävätkin vangita kokemuksen he epäonnistuvat siinä, koska niin tehdessään he yrittävät saada olemisen ansaan omistamisella. Jokainen kokemus tarjoaa mahdollisuuden oppia, kasvaa ja kehittyä, ja näiden kokemusten kautta järki ja minä ensisijaisesti saavat ilmenemismuotonsa. Oleminen on näin ollen aktiivista osallistumista kokemukseen, jonka kautta ihmisolemus hahmottuu ja tulee ravituksi.

Tässä mielessä *Maslowin* korkeamman tason tarpeet heijastavat joitakin puolia todellisuudesta — sillä ne koskevat rakastettuna olemista, itseluottamusta ja itsensä toteuttamista. Mutta tapa, jolla Maslow käytti näitä käsitteitä, antaa jollekin sellaisen kuvan kuin kaikki pyöri minän ympärillä jokseenkin itsekkeisellä tavalla; se sivuuttaa aktiivisten, molemminpuolista kasvua edistävien suhteiden merkityksen. Oleminen on elämistä, joksikin tulemisena, olemus on jatkuvaa kehkeytymistä olemassaolosta. Siten on aina potentiaalia, joka odottaa toteuttamista, eikä kasvun tarvitse loppua niin kauan kuin oleminen jatkuu.

Olemme havainneet, että omistaminen edustavat kahta varsin erilaista elämänsuhdetta, joiden painotukset eroavat toisistaan monin tavoin.

Nyky-yhteiskunnan luonteesta johtuen edellinen näyttää usein hallitsevan ja tämä pätee myös kielenkäyttöön kuten seuraavasta jaksosta käy ilmi.

Oppiminen

Järki ja minä ovat oppittuja ilmiöitä, siksi oppiminen onkin kasvuprosessin ydin. Kuten edellä todettiin, olemiseen kuuluva oppiminen on aktiivista, osallistuvaa ja reflektiivistä. Oppijat sitoutuvat suhteisiin ympäröivän maailman ja opettajiensa kanssa informaalisissa, nonformaalisissa ja formaalisissa tilanteissa. He tuovat oman elämäkokemuksensa opetus- ja oppimistilanteeseen ja käyvät osallistuvaa dialogia opettajiensa kanssa. He jakavat tilanteen, jossa yhteinen oppiminen yhdistää oppijoiden mielissä olevan tieto-, taito- ja muut sisällöt niihin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, jotka opettaja tuo tilanteeseen. Nämä ovat mukana jokaisessa potentiaalisessa oppimistilanteessa, ja ihmisolemus jatkaa näin kehittymistään läpi koko olemassaolon ajan. Tiedot, taidot ja asenteet sisäistetään kokemuksen transformointia kautta. Gadamer (1977) esittääkin, että *”ymmärtämistä... ei voi käsittää vain tietoisuuden toiminnoksi, vaan se on itsessään olemisen muoto”*.

Kun oppijat erikoistuvat joillekin tiedon alueille, niin oppimisen olemismuodossa tieto tulee osaksi heidän olemustaan ja he saavat tunnustusta, mikäli ovat auktoriteetteja alallaan. Auktoriteetit ovat aina riippuvaisia siitä, että hallitsevat erikoisalansa ja että heidät tunnustetaan sen asiantuntijoiksi. Paradoksaalista on, että jos he pyrkivät tekemään toisiin vaikutuksen tiedoillaan, he yrittävät osoittaa omaavansa tietoa omaisuutena.

Niinpä onkin helppo huomata, kuinka tiedon omistamiseen viittaava kielenkäyttö on muodostunut: aina ei ole kysymys tietämisestä vaan usein siitä, että yksilöllä on (omistuksessaan) tietoa tai suoritusnäyttö joltakin tiedonalalta. Opiskelijat pyrkivät osoittamaan, että he ovat hankkineet tietoja; he kirjaavat luennoilla kuulemaansa sen sijaan, että paneutuisivat aktiiviseen osallistumiseen; heillä on muistiinpanoja tästä tai tuosta asiasta; he pyrkivät kaiken aikaa näyttämään toteen, että ovat olleet läsnä tietyissä opetus- ja oppimistilaisuuksissa. Kun he haluavat oppiakin jotakin, tuo oppiminen koostuu usein muistiin painamisesta ja opetetun aineksen vastaanottamisesta ilman reflektiota. Tavoitteena on tällöin tiedon ul-

kokohtainen omaaminen; opettajan oppien tai kirjantekijän esityksen toistaminen sellaisenaan.

Mutta sitähän opiskelijoilta koulutuksessa usein odotetaan: opettajat ovat kouluissa, opistoissa ja yliopistoissa taipuvaisia odottamaan, että opiskelijat pitävät heitä viisauden lähteinä, kuuntelevat ja tekevät muistiinpanoja mieleenpainamista varten. Tällaiseen suhteeseen kuuluu, että opettajat haluavat esiintyä asiaintuntijoina tai käyttää asemaansa kuuluvaa valtaa. He pikemminkin omistavat auktoriteettiä kuin ovat auktoriteettejä.

Kasvattajat joutuvat usein kohtaamaan tämän prosessin tuotoksia, opiskelijoita jotka vaativat monisteita tai muuta materiaalia voidakseen onnellisina viedä mukanaan jotakin käteen jäävää. Tätä voi sitten jälkepäin sulatella, toisin sanoen oppia ei-reflektiivisellä tavalla. Sanottua ei missään tapauksessa pidä käsittää niin, että opettaja ei saisi käyttää monisteita tai muuta oheisaineistoa — tarkoitukseni on vain kuvata sitä tapaa, jolla tämä prosessi usein toimii. Monisteita jakamalla voi itse asiassa päästä usein siihen, että opiskelijat saavat osallistua vapautuneesti opetuskeskusteluun ja kantaa vähemmän huolta tiedon tallentamisesta.

Tietäminen ja tiedon omaamisen välillä on syvällinen ero. Kysymys on siitä, osallistuuko aktiivisesti tiedon tuottamisen prosessiin vai sulattaa ko toisten siirtämän tiedon sellaisenaan — kysymys on olemisesta ja omistamisesta. Sekin on syytä pitää mielessä, että oppiminen on aina yksilöllistä ja yksityistä — se ei kerta kaikkiaan voi olla muuta. Oppiminen kuuluu yksityisimpiin ihmisiin prosesseihin; se voi edetä aivan huomattomasti ja tulla osaamisena näkyviin vasta jonkin ajan kuluttua.

Kasvatus — omistamista vai olemista?

Kasvatus on julkinen instituutio, osa nykyistä yhteiskuntaa, ja heijastaa instituutiona yhteiskunnan arvoja. Mutta kasvatus on oppimisen institutionaalistamista. Ja kun tavoitteena on oppiminen, voitaisiin osoittaa että kasvatustoiminnassa painottuu olemisen muoto. Tosiasia kuitenkin on, että kasvatus on instituutiona ajautunut pulmalliseen asemaan: painottaako omistamista vai olemista. Voidaan väittää — jäljempänä esitettävien perusteiden — että kasvatuksella on taipumus omaksua olemisen retoriikkaa mutta omistamisen

käytäntö ja että tämä on väistämätön seuraus sen institutionaalisesta asemasta. Kasvatusta pidetään tavallisesti instituutiona, joka on perustettu autamaan oppijain kasvua ja kehitystä (esim. Dewey 1916). Tästä on tullut monen koulutuslaitoksen retoriikka, vaikka niiden käytännön toiminta usein vastaa heikosti periaatelausumia. Eikä kysymys ole pelkästään joidenkin oppilaitosten käytännöstä vaan kasvatuksen tuotoksille asetetuista yleisistä odotuksista per se.

Eräät kirjoittajat ovat erottaneet kaksi kasvatus- tapaa (Jarvis 1985), joista toinen on tulkittavissa olemisen muotoon, toinen omistamisen muotoon suuntaavaksi. Freire (1972, s. 45-46) on esimerkiksi tehnyt tällaisen kahtiajaon määritellesään kaksi oppimisen muotoa:

Kerronta (opettaja kertojana) johtaa siihen, että opiskelijat painavat kerrotun asian mekaanisesti muistiinsa. Sitäkin pahempi on, että heistä tulee "säiliöitä", astioita jotka opettaja täyttää. Mitä täydemmiksi hän säiliöt saa, sitä parempi opettaja hän on. Mitä alttiimmin säiliöt antautuvat täytettäväksi, sitä parempia opiskelijoita he ovat.

Näin kasvatuksesta tulee tallentamista — opiskelijat ovat säiliöitä ja opettaja on tallettaja. Sen sijaan että opettaja kommunikoi, hän tuottaa tiedonantoja ja "tekee talletuksia", jotka opiskelijat ottavat kärsivällisesti vastaan, painavat muistiinsa ja toistavat.

Kun opiskelijat ovat ottaneet vastaan jonkin oppimäärän, heidän omaksumansa tiedot arvioidaan. Mikäli he pystyvät toistamaan opetetun, refleктоimatta mutta virheettömästi, he ovat todistettavasti omaksuneet oppimäärän. Faktojen omaksuminen ja arviointimenettelyt, jotka testaavat vain faktoja, ovat vallalla monissa vaikka ei toki kaikissa tutkinto-opinnoissa. Kun opiskelijat ovat osoittaneet muistavansa opetetun, heille annetaan merkintä omasta tiedosta ja he voivat kuljettaa mukanaan todistuksia julkisena näyttönä hankkimistaan tiedoista, taidoista ja pätevyyksistä. Ilman vaadittuja todistuksia opiskelija ei voi jatkaa seuraavalla koulutusastolla — hän joutuu ikäänkuin vangiksi globaaliin luokkahuoneeseen (Illich ja Verne 1976) — eikä pääse tietynlaisiin työtehtäviin.

Koulutusta mainostetaan nykyään kurssien tuottamalla suoritusnäytöillä ja näin ovat syntyneet markkinat, joilla koulutuslaitokset myyvät omia tuotteitaan. Markkinoille on ilmaantunut myös epämääräisiä koulutusyrityksiä tekaistuine

tuhtointooneen ja pätevyyskseen, joista ne usein perivät kiskurihintoja.

Mutta arvostetutkin oppilaitokset saattavat myöntää todistuksia lyhyimmistäkin kurseista, jotta opiskelijat voivat osasuoritusten hyväksyjärjestelmää käyttäen koota todistussalkun, joka osoittaa epäilevälle maailmalle, kuinka paljon tietoa heillä on hallussaan. Sillä ei ole niinkään väliä, osaavatko he vielä aikoinaan opitun — sehän on saattanut unohtua ja jäädä vähälle käytölle. Niin kauan, kun todistus on hallussa, on pitävä näyttö pätevydestä tallessa kysyjille esitettäväksi.

Tämä ei ole hyökkäys tutkintoja ja todistuksia vastaan, vaikka siltä saattaa näyttää! Tarkoitus on kritikoida sinänsä tarpeellisen järjestelmän nurinkurista käyttöä. Oppiminen tapahtuu yksityisessä ja yksilöllisessä elämänpiirissä, kun taas yhteiskunta on anonyymi ja tiettyyn asteeseen epäpersoonallistunut julkinen ilmiö.

Ihmiset liikkuvat paikasta ja ammatista toiseen. Kuinka opinto- tai työpaikan hakijoita voitaisiin arvioida ilman todistuksia? Opintoihin haettava puolestaan tarvitsee tietoa, miten tavoitteena olevaa tutkintoa ja todistusta julkisesti arvostetaan. Julkisessa elämässä virallinen todistus on tae jostakin — vaikkapa vain siitä, että todistuksen omistaja on joskus suoriutunut tietyn oppilaitoksen tietystä tutkinnosta.

Palattakoon jälleen *Freireen* (1972, s. 56-57) ja hänen tapaansa luonnehtia kasvatuksen olemisfunktio:

Ongelma-keskeinen kasvatus pitää ihmistä olentona, joka on joksikin tulemisen prosessissa — keskeneräisenä, epätäydellisenä olentona keskeneräisessä todellisuudessa. Vastakohtana muille eläimille, jotka myös ovat epätäydellisiä mutta historiattomia, ihminen tietää olevansa keskeneräinen, hän on tietoinen epätäydellisyydestään. Tässä epätäydellisyydessä ja tässä tietoisuudessa ovat ihmisille ominaisen kasvatuksen juuret. Ihmisen epätäydellinen olemus ja todellisuuden muotoaan muuttava luonne tekevät kasvatuksesta jatkuvasti käynnissä olevaa todellisuutta.

Freire tiivistää tässä kasvatukselle olemisen muodossa kuuluvan tehtävän. Kasvatus on dialoginen suhde, jossa ihmisolennot kommunikoivat ja jakavat kokemuksiaan oppiakseen ilmentämään täydemmin ihmisolemistaan. Koska ihmiset tiedostavat epätäydellisyytensä ja ovat jatkuvasti tulemassa joksikin, oppiminen on reflektiivistä. Tällaista vuorovaikutussuhteisiin ja reflektiiviseen oppimiseen perustuvaa kasvua tapah-

tuukin monissa, vaikka ei missään tapauksessa kaikissa kasvatuksen muodoissa.

Joissakin aikuiskasvatuksen muodoissa pyritään jakamaan kuvatuunlaisia kokemuksia ryhmissä, joissa oppijat toimivat tasavertaisesti ilman ulkopuolista auktoriteettiä. Ryhmän asiantuntijat voidaan tunnistaa, mutta hekin antavat panoksensa kommunikatiivisissa vuorovaikutussuhteissa. Opintojen jatkuvuus ei tällöin perustu faktojen kokoamiseen ja auktorisoidun tiedon hankkimiseen, vaan pysyvälle pyrkimykselle syventää tietoisuutta ja kasvaa ihmisenä.

Peters on tiivistänyt samaan tapaan oman kasvatusnäkemyksensä seuraaviin usein lainattuihin riveihin (1965, s. 110):

Kasvatuksella ei siten voi olla itsensä ulkopuolisia päämääriä. Sen arvo määräytyy sen omien sisäisten periaatteiden ja normien mukaan. Kasvatuksen tulos, sivistyminen, ei tarkoita perille pääsemistä vaan että voi nähdä toisin kun matka jatkuu. Tärkeää ei ole valmistautua kuumeisesti johonkin edessä olevaan, vaan työskennellä tarkasti ja intohimoisesti sekä kyetä valitsemaan ne asiat, jotka ovat vaivan arvoisia.

Freiren ja Petersin käsitykset näyttävät selvästi-kin olevan paljon lähempänä tutuksi käynnystä aikuiskasvatuksen filosofiaa kuin lastenkasvatusta (johon Peters tosin keskittyi). Näin ollen voidaan väittää, että koulujärjestelmä, jonka läpi lapset kulkevat, painottaa omistamisen eikä niinkään olemisen muotoa. Aikuisten opettajat kokevat kommunikatiiviseen suhteeseen pääsemisen vaikeammaksi lasten luokassa kuin aikuisten pienryhmässä. Samoin he pitävät luokassa helpompaa ja toisinaan ehkä välttämättömänäkin turvautua auktoriteettiasemaansa sen sijaan, että odottaisivat luokan omaehtoisesti tunnustavan heidät auktoriteettina ja persoonana. (Ks. Kohlin, 1971, erinomainen esimerkki siitä, mitä tapahtuu kun opettaja tavoittaa olemisen muodon yhdessä 36 lapsen kanssa.)

Merkitseekö tämä sitä, että aikuiskasvatuksen filosofia tosiaan on erilainen kuin koulukasvatuksen — onko andragogian ja pedagogian perustavasta eroavuudesta?

Opettaminen ja oppiminen on olemisen muodossa varmasti täysin erilaista kuin omistamisen muodossa. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että koulukasvatukseen jotenkin kuuluisi omistamisen ja aikuiskasvatukseen olemisen muoto. Kasvatus kokonaisuudessaan, elinikäinen kasvatus, voi

suuntautua kumpaan tahansa muotoon. Olemisen muoto pääsee yleensä esiin, kun kasvatus perustuu vuorovaikutukseen, ja omistamisen muoto silloin kun kasvatusta pidetään pelkästään välineenä jonkin ulkoisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Dewey (1916, s. 51) tarkoitti tätä väittäessään, että "kasvatuksella ei ole mitään itsensä ulkopuolista päämäärää". Dewey näki oppimisprosessin olemista rikastavana eikä välineenä johonkin muuhun tarkoitukseen — vaikka opittua voitiinkin käyttää eri tarkoituksiin.

Knowles oli selvästi väärässä, kun hän alkuaan (1970) teki jyrkän eron andragogian ja pedagogian välillä. Tämän hän on itsekin teostensa myöhemmissä laitoksissa (esimerkiksi 1980) myöntänyt. Aikuiskasvatuksen piirissä on kuitenkin ollut taipumusta ajatella, että olemisen muoto olisi jotenkin luonteenomaisempaa aikuisten kasvattamiselle.

On todella mahdollista, että väitteessä on jotakin perää, koska ainakin vapaassa sivistystyössä opettajan ja opiskelijain on helpompi päästä tasavertaiseen keskustelusuhteeseen kuin aikuisen opettajan ja nuorten lasten. Mutta se, tapahtuuko opettaminen ja oppiminen olemisen vai omistamisen muodossa, ei ole sidoksissa oppijan ikään, vaan kasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin, opettajan ja oppijain keskinäisiin suhteisiin sekä opintomuotoihin.

Jos oppijoita rohkaistaan aktiivisuuteen ja osallistumiseen jännitystä virittävässä suhteessa opettajiin, nousee olemisen muoto etusijalle. Mutta jos opettajat esittävät asiansa autoritatiivisesti oppijain sellaisenaan omaksuttaviksi, saa omistamisen muoto hallitsevan aseman. Kun mahdollisuudet edelliseen vaihtoehtoon ovat aikuisten opinoryhmissä suuremmat, aikuisten ja nuorten kasvatuksen välillä tehdyt erottelut ovat ymmärrettävissä.

Olemisen muotoa tähdentävä kasvatusajattelu ei sulje pois tutkintoja ja todistuksia. Niille vain annetaan oppimiskokemusten rinnalla vähemmän tärkeä merkitys.

Vapaassa sivistystyössä on suhteuduttu pidättyvästi tutkintohakuisuuteen. Tarkoituksena on perinteisesti ollut auttaa aikuisia nauttimaan vapaa-ajastaan oppimalla sitä, mitä he haluavat ilman tutkintojen paineita. Viime vuosina tutkintokeskeisyys on kuitenkin edennyt tällekin alueelle: vapaissa opinnoissakin on alettu järjestää suoritusnäyttöihin johtavia kursseja ja vallalle on päässyt käsitys, että vapaa sivistystyö pitäisi yhdentää

muihin koulutusmuotoihin. Tätä suuntaa edustaa mm. opintomoduulien kasvava tarjonta tutkintokoulutuksen osiksi. Omistamis-yhteiskunnan arvot ovat tunkeutumassa vapaaseen sivistystyöhön sitä mukaa, kun siinäkin aletaan korostaa suoritusnäyttöjen merkitystä oppimiskokemusten kustannuksella. Kasvatuksen ongelmana ovat paineet mukautua nyky-yhteiskunnan omistamisen henkeen; vaikka kasvatuksen filosofia olisikin lähempänä olemisen muotoa, käytäntö on usein kaukana siitä.

Loppusanat

Olemme päätyneet siihen, että kasvatus on ratkaisemattoman ongelman edessä. Tämä pätee varsinkin aikuiskasvatukseen — sitähan on usein pidetty humanistisena prosessina, jossa yksilöt oppivat, kasvavat ja kehittyvät. Tämä prosessi taas on peruselementti, kun ihmisolemus kehkeytyy olemassaolosta aktiivisissa osallistumisen suhteissa muiden kanssa — joissa jotkut saattavat olla asiantuntijoita. Se yhteiskunta, jossa kasvatus tapahtuu, korostaa kuitenkin omistamista. Se odottaa mallinmukaista toimintaa ja ei-reflektiivistä oppimista voidakseen tuottaa ihmisiä, jotka pysyvät toistamaan omaksumaansa.

Kasvatus näyttää mukautuvan nyky-yhteiskunnan tunnuspiirteisiin. Markkina-ajattelua on alettu tuoda kasvatukseenkin sen tehokkuuden ja yhteiskunnallisen hyödyn lisäämiseksi. Paradoksaalista kyllä se samalla pyrkii suosimaan alempia oppimisen tasoja ja palkitsemaan tiedon omistamista olemisen, korkeampien oppimistasojen ja ihmisenä kehittymisen kustannuksella. Mutta oppimisen korkeimmatkin tasot ovat edelleen käytössä ja persoonallinen kasvu ja kehitys jatkuu, vaikka sitä toisinaan edistävät vaikuttavimmin ne oppimismuodot, jotka toimivat koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Ollako vai omistaa? Siinä on aikuiskasvatuksen peruskysymys — ja kaiken kasvatuksen!

PS. Haluan kiittää kollegaani Alan Chadwick'ia hänen tekemistään kommentaiteista artikkelini aikaisempaan versioon. Tämä teksti on esitetty American Association on Adult Education and Continuing Education -konferenssissa Salt Lake City'ssä loka-marraskuussa 1990.

KIRJALLISUUS

Buber, M. 1961. *Between Man and Man*, London, Fontana

Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*, New York, Free Press

Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth, Penguin

Fromm, E. 1981. *To Have or To Be?*, New York, Bantam Books

Gadamer, H-G. 1977. *Philosophical Hermeneutics*, Berkeley Univ of California Press

Illich, I. 1976. *Imprisoned in a Global Classroom*. London. Writers and Readers Publishing Co

Jarvis, P. 1985. *The Sociology of Adult and Continuing Education*. London, Croom Helm

Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*

Knowles, M. 1970. *The Modern Practice of Adult Education Andragogy versus Pedagogy*, Chicago, Association Press

Knowles, M. 1980. *The Modern Practice of Adult Education — From Pedagogy to Andragogy*, Chicago, Association Press

Kohl, H. 1971. *36 Children*, Harmondsworth, Penguin
Macquarrie, J. 1973. *Existentialism*, Harmondsworth, Penguin, Books

Marcel, G. 1951. *Homo Victor: An Introduction to the Metaphysic of Hope*, New York

Maslow, A. 1968. *Towards a Psychology of Being*, New York, Van Nostrand Co

Peters, R. 1965. *Education as Initiation Teoksessa Philosophical Analysis and Education*, London, Reutledge and Kegan Paul

Artikkelin peruskäännös: ERKKI PEKKINEN
Editointi suomenkieliseksi artikkeliksi:
AULIS ALANEN

ESREA KUTSUU TUTKIJOITA

ESREA, European Society for Research on the Education of Adults kutsuu aikuiskasvatuksen tutkijoita liittymään järjestön jäseniksi.

Hakemukseen merkitään:

Individual member () jäsenmaksu 35 ECUA

Associate institutional member () jäsenmaksu 100 ECUA

Hakemuksessa tulee kertoa seuraavat asiat:

Henkilön sukunimi, etunimet, asema, tiedekunnan, laitoksen tai instituutin nimi, yliopiston nimi, osoite, oma osoite, puhelinnumero ja fax sekä allekirjoitus.

Sihteeristön osoite:

Dr Barry J. Hake
Centre for Adult Education, University of Leiden
Wassenaarseweg 52, AK 2333 LEIDEN
Netherlands.
tel. 71-274049 ja fax. 71-273619

Kontaktihenkilö Suomessa:

Vs. prof. Jukka Tuomisto
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
PI 607, 33101 Tampere
puh. 931-156 095

SEPPÖ NIEMELÄ

Avoliittokoulutus parisuhteen mielenterveystekijänä

Yhteiskunnan ydinsolu

Perhettä on totuttu pitämään yhteiskuntamme ydinsoluna. Se on hyvin intiimi, arvoihin ja velvollisuuksiin perustuva instituutio, jonka jäseniä yhdistävät emotionaaliset siteet. Useimmiten se jakaantuu kahta eri sukupolvea edustaviin jäseniin. Suomessa 80 prosenttia lapsista syntyy avioliitossa oleville vanhemmille (1988) ja 20 prosentista suurin osa syntyy avioliitonomaisissa olosuhteissa. Sekä lasten olosuhteiden että aikuisten kannalta voitaneen sanoa, että perhe rakentuu yleensä siis pysyväksi toivotun parisuhteen perustalle.

Parisuhteista avioliitto on ylivoimaisesti yleisin. Sen monitahoisuutta kuvaa esimerkiksi kirjailijan ajatus, että ”avioliitto on ainoa taloudellinen yritys, johon liitytään tunnesuhteiden pohjalta.” (Erno Paasilinna).

Perheen ihmissuhteet ja ihmissuhdetaidot ovat kuitenkin alkaneet korostua yhä enemmän, sen jälkeen kun perustoimeentulo on tullut turvatuksi. Kasvatuksen tietosanakirja (Husèn, 1985) määrittelee perheen tehtäväksi olla yhteiskuntamme perusmielenterveysyksikkö. Sen päätehtäviä on vakiinnuttaa ja lisätä aikuisjäsentensä kasvua ja turvata kasvu- ja kehitysympäristö lapsille. Määritelmä heijastaa länsimaista ”sekä-että” -kehitystä. Painotetaan sekä lasten elämä ja sosiaalistumista että vanhempien suhteen taseapainoista kehitystä.

KUVA VASEMMALLA

Luonnostelma vuodelta 1903
Pablo Picasson teokseen *Elämä*



Aviosuhteen kehitys on usein samaistettu perheen kehitykseen lasten ikävaiheiden ja niiden kehitysvaiheiden mukaisesti. Nykyään parisuhde käsitetään kuitenkin eteneväksi prosessiksi, jossa on omat kehitysvaiheensa ja siirtymäjaksonsa. Yhä perustellummin voidaankin kysyä, onko lasten kasvattaminen sen vaikeampaa kuin puolisona oleminen.

Yhteiskunnan jatkuva rakenteellinen muuttuminen ja perheessä ja avioliitossa tapahtuvat muutokset kietoutuvat toisiinsa. Varhain opitut toimintamallit ja niihin liittyvät merkitykset ja arvostukset pitäisi sopeuttaa uusiin tilanteisiin. Toisaalta ihminen myös luo uusia merkityksiä, arvostuksia ja käytäntöjä, joita tässä yhteydessä voidaan pitää perhekulttuurina. Muuttuvissa olosuhteissa etenkin perheen aikuisjäsenen tarve kehittää perhekulttuuria kasvaa. Tämä lisää jäsenten välistä yhteyttä. Toisaalta myös tarve kasvattaa vastuullista yksilöllisyyttä suurenee. Teoreettisesti tämä näkemys on verrattain familistinen hylkäämättä silti individualismia. Tätä käsitystä voidaan pitää Suomessakin perinteisenä.

Perinteistä avioliittoa arvostellaan mm. siitä, että siinä elävät ja sen tukijat asettavat **suhteen pysyvyyden** arvoksi sinänsä. Pysyvyyden sijalle tulisi saada jotakin, koska ihmiset tahtovat aviosuhteeseensa laadullista sisältöä, ei pelkkää pysyvyyttä. Kokemuskin osoittaa, että periaatteessa pysyvyyttä kannattavien ihmistenkin avioliittoja purkautuu.

Pysyvyyden kyseenalaistaminen voidaan tehdä moniulotteisesti esimerkiksi fyysisellä, psyykkisellä ja hengellisellä alueella. Vallitsevan perinteisen avioliittomallin sisältö on verrattain riippuvainen sitä ympäröivästä kulttuurista. Meillä suurin osa avioliitoista solmitaan, ainakin muodollisesti, kristillisen mallin mukaan. Siinä pysyvyys on väline, jonka tarkoitus on antaa suhteelle mahdollisuus kasvaa ajan myötä. Selvää on myös, että tällä mallilla on monia muunnoksia, joista osa noudattaa malliansa vain seremoniaalisesti. Toisaalta suomalainen kulttuuri on edelleen näiltä osin verrattain yhtenäinen. Vihkimistapojenkaan erilaisuus ei kerro pariskuntien eroista niin paljon kuin esimerkiksi avioitumisikä.

Pysyvyyden merkitys on kuitenkin yleisesti tunnustettu. Poikkeuksen tekee niinsanottu kierukkamalli. Siinä ei anneta arvoa elämänkaaren pituiselle suhteelle, vaan korvataan se eri elämänvaiheissa toisiaan seuraavilla suhteilla. Tällainen ajatus ei ota huomioon parisuhteen ja yksilönkehityksen vaiheiden yhteenkietoutumista. Se ei ota huomioon myöskään perheen elämänkaarta lasten pysyvänä kasvuympäristönä. On syytä huomata vielä, että uusperheenkin malli voisi olla mikä tahansa tässä mainituista muunnoksista.

Toinen arvostelua herättävä tekijä perinteisessä avioliitossa ja perheessä on **epäitsekäs rakkaus** ja itsensä uhraaminen yhteisen edun tai toinen toisensa hyväksi. Joidenkin tutkijoiden arvioiden mukaan rakkaus on muuttumassa. Se ei enää merkitsisi itsensä antamista, vaan itsensä kehittämistä. Itsensä antamisessa on kysymys perheestä, yhteiskunnasta ja lapsista. Rakkaus itsensä kehittämisenä perustuu vaihtoon, tyydytystä tuottavien ”suhdehyödykkeiden ostamiseen ja myymiseen” puolisoitten välillä. (Scanzoni 1983) Vaikka ajatus on kärjistetty, herää kysymys siitä, miksi on päädytty näin mekanistiseen ihmiskäsitykseen. Tärkeä kysymys on myös voidaanko epäitsekkyys ja kehitys asettaa vastakkain. Tämä kysymys nousee tietenkin aivan erilaisesta ihmiskäsityksestä. Sen mukaan epäitsekkyys voi sekä kasvattaa että tuottaa eri tavoin tyydytystä. Tässä mielessä epäitsekkyys sisältää oma-aloitteisen ja molemminpuolisen toinen toisensa hoivaamisen. Epäitsekkyuden motiivi on käänteinen ”suhdehyödykkeiden vaihtoperiaatteelle”.

Avioliittokoulutus

Avioliittokoulutus on yksi osa perhekasvatusta, joka puolestaan on osa perheneuvonnan kokonaisuutta. Kehitysmaissa perhekasvatus voi olla lähes mitä tahansa, mikä parantaa perheen hyvinvointia. Kehittyneissä länsimaissa se rajoittuu yleensä informaation jakamistilanteisiin ja mahdollisuuksiin osallistua toimintaan, jonka avulla voi parantaa nykyisiä tai tulevia perhesuhteitaan. Meillä aikuisten avioliittokoulutusta voidaan pitää vapaaehtoisena osallistumisena opetukseen ja kokemuksen kautta oppimiseen, jonka tavoitteena on puolisoitten välisen suhteen ja puolisoitten oman persoonallisuuden kehittyminen. Vapaaehtoisuuden sijasta voidaan pohtia myös, olisiko avioliittoon aikovia velvoitettava avioliittokoulutukseen. Tällaista näkemystä voitaisiin puolustaa mm. lasten etujen kannalta yhteiskunnan näkökulmasta. Toisaalta vanhemmilla on luonnollinen oikeus ja useimmiten myös halu edustaa lastaan ja puolustaa tämän oikeuksia. Vanhemman näkökulmasta ”velvollisuus” voisi siis korvautua myös, kuten synnytysvalmennuksessa, vapaaehtoisuudella.

Vapaaehtoisuudella on voimakkaat edut puolellansa. Hyvää kehitystä on myös ollut peruskoulun puitteissa se, että perhekasvatus on saatu IX luokkien oppiaineeksi. Opettajat ovat yleensä

motivoituneita aiheesta, mutta yksi viikkotunti rajoittaa parisuhteeseen liittyvän opetuksen usein vain muutamaaan teknisesti valistavaan tuntiin. Oppilaiden valmiudet eivät kuitenkaan estäisi opiskella sitä, miten luodaan pohja myös syvemmälle ihmissuhteelle.

Tällä hetkellä suhteen hoitamiseen liittyvä opetus sisältö jää paljolti vain vapaan sivistystyön huoleksi. Avioliittokoulutuksella on sekä sosiaalinen tilaus että yhä kasvava merkitys yhteiskunnalle. Elinikäisen oppimisen yleistyminen vahvistaa tätä asemaa. Kun koulutusta yleensä arvostetaan meillä, antaa se myös avioliittokoulutukselle positiivisemmän aseman verrattuna esimerkiksi perheneuvontaan ja -terapiaan, joihin haudutaan usein vasta viimeisessä hädässä. Koulutuksen järjestäjinä ovat yleensä julkisyhteisöt tai kansalaisjärjestöt ja osallistujat rahoittavat useimmiten itse osallistumisensa.

Eräs koulutuksen vaikuttavuutta heikentänyt seikka on viime aikoihin saakka ollut se, että aviosuhteen kehitys on usein samastettu perheen kehitykseen lasten ikävaiheiden ja niiden kehitystehtävien mukaisesti. Nykyään parisuhde käsitellään kuitenkin eteneväksi prosessiksi, jossa on omat kehitysvaiheensa, siirtymäjaksonsa ja niihin liittyvät kehitystehtävät. Yhä perustellummin voidaan kysyä, onko lasten kasvattaminen sen vaikeampaa kuin puolisona oleminen. Parisuhteen kehityksestä käytetty psykodynaaminen lähestymistapa rakentuu parisuhteessa tapahtuvalle separaatio-individuaatio prosessille eli yksilön persoonallisuuden jatkuvalle kehitykselle myös aikuisiässä. Suomalaisessa perheneuvonnassa lienee käytetyimpiä kolmivaihejaottelu. Vaiheiden nimet kuvannevat myös niiden sisältöä: symbioosi- eli ihastumisvaihe, erillistymis- eli ristiriitavaihe ja kumppanuus- eli erilaisuuden hyödyntämisyvaihe (Hämäläinen, 1985, 110-125, Niemelä 1989, 158-169).

Parisuhteen tyydyttävyyys

Parisuhteen tyydyttävyyttä pidetään yhtenä tärkeimmistä avioliittoa ylläpitävistä tekijöistä. Se on myös ehkä parisuhteen eniten tutkittuista tekijöistä riippuva asia. Tyytyväisyyden kehittyminen, ylläpito ja rakentaminen kietoutuvat parisuhteen pysyvyyteen: "Jos pysyvyys on epävarma, miksi kannattaisi investoida suhteeseen?" Suhteen luomiseen liittyy tietenkin aina

riski, mutta riskin ottamisessa koettaneen yleensä enemmän elämän makua kuin ei-riskin ottamisessa. Aviosuhteen molemmille osapuolille riskin minimointi on kuitenkin sekä järkevää että emotionaalisesti palkitsevaa. Se antaa sijaa luovuudelle, joka on ihmiselle tyyppillistä. Riskiä vähentävinä tekijöinä on pidetty mm. riittävää seurustelu-aikaa, avioitumisikä ja avioitumista edeltävää avoliittoa. Avioeroisuus on vuosien 1960-75 välillä avioituneilla ollut pienintä 25-35-vuotiaina ja suurinta alle 20-vuotiaina avioliiton solmineilla. (Lindgren 1986) Avoliiton yleistyminen ei kuitenkaan näytä vähentäneen erojen määrää, mutta avioitumisikään liittyvät tekijät sen sijaan lienevät yhteydessä suhteen onnistumiseen.

Viimeaikaisissa tutkimuksissa aviosuhteen tyydyttävyyttä pidetään lisäksi tekijänä, joka riippuu mm. avioliiton vaiheista, konkreettisesti havaittavasta avioliittotyyppistä ja aatteellisesta avioliittoiologiasta sekä yhteisestä toiminnallisuudesta. Virallisesti tarjolla oleva vaihtoehto suhteen epätyydyttävyyteen on monille ihmisille negatiivinen: "vapaus purkaa liitto", kun se ei enää tyydytä. Avioliittokoulutus tarjoaa positiivista vaihtoehtoa.

Seuraavien tietojen ja niihin liittyvän pohdiskelun perustana ovat kotimaassa eräästä noin viikon mittaisesta internaattityyppisestä avioliittokoulutuksesta saadut tutkimustulokset. Tutkimus tehtiin Tampereen Yliopiston kasvatustieteiden laitokselle (Niemelä 1989) seuranta tutkimuksena siten, että alkumittaus suoritettiin kaksi viikkoa ennen koulutusta ja loppumittaus yhdeksän kuukautta koulutuksen jälkeen. Rinnalla käytettiin lisäksi kontrolliryhmää, joka oli käynyt vastaavan koulutuksen vähintään kaksi vuotta ennen tutkimusajankohtaa. Oppiminen perustui etupäässä vuorovaikutusprosesseihin. Osallistujat sopivat aviopareittain tavoitteensa luentoaiheiden puitteissa ja olivat itse vastuussa niiden saavuttamisesta. Ryhmässä heillä oli mahdollisuus saada yhteisiä oppimiskokemuksia. Kahta tai kolmea paria kohden oli yksi ryhmänjohtajapari, jolla oli lyhyt maallikkokoulutus ryhmänjohtamisesta. Avioliittoiologiasta oli perinteinen kristillinen avioliitto, jota kuvaa mm. uskollisuus, epäitsekkyys, romanttisuus ja kotikeskeisyys sekä oman ja toisen erillisen minuuden hyväksyminen. Avioliittotyyppiä arvioitiin vain kotikeskeisyyden vahvuudella vastakohtana työkes-

keisyydelle. Tyytyväisyyttä tarkasteltiin erityisesti emotionaalisen tyytyväisyyden näkökulmasta. Yhteistä toimintaa tutkisteltiin osana puolisoiden molemminpuolista kiintymystä, toiminnallisena rakkautena.

Muodollisesti koulutus oli järjestetty suurehossa kansanopistossa, erään vapaata sivistystyötä tekevän järjestön ja erään toiminnallisesti monipuolisen kristillisen järjestön yhteistyönä. Opetusta oli koeteltu ja kehitelty runsaat kymmenen vuotta. Keskeisimpiä teemoja olivat kristillinen avioliittomalli, rakkauden lajit, prioriteetit, sukupuolielämä, itsetunto, miehen ja naisen samanlaisuus/erilaisuus, huomaavaisuudet, kommunikaatio-opetus ja puolisoitten tarpeiden täyttäminen.

Tutkimuksen teoria sisälsi joitakin syy-seuraussuhteita, erityisesti oletus koulutuksen myötävaikutuksesta puolisosuhteen tilaan on tällainen päätelmä. Jotkin muutkin tekijät kuin koulutus voivat vaikuttaa tuloksiin. Näitä tekijöitä pyrittiin kontrolloimaan em. vertailuryhmällä, jolla ei ollut koulutusta edeltävää tutkimusvaikutusta. Iästä johtuvien tekijöiden tarkistamiseksi tutkimusjoukko jaettiin nuorten ja varttuneiden ikäryhmiin. Nuorten ikäryhmään luettiin mm. vastanaineet ja vain alle kouluikäisten lasten vanhemmat. Varmistustoimenpiteillä ei tietenkään ole saatu kontrolloitua kaikkia kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. On myös huomattava, että tulokset perustuvat tutkimushenkilöiden subjektiivisiin havaintoihin puolison ja omasta käyttäytymisestä sekä asenteista. Analyysissä käytettiin monimuuttujamenetelmiä ja yksittäismuuttujien vertailuja.

Nuoret poikkeavat varttuneista

Koulutukseen osallistuneet nuoret avioparit arvostivat avioliittoaan enemmän ja olivat koti-keskeisempiä kuin varttuneemmat parit. Kotikeskeisyys oli molemmilla ikäryhmillä enemmän periaatteiden (ideologian) kuin toiminnan tasolla. Ikäryhmien vertailu viittasi siis avioliiton vaiheisiin. Koulutuksen tavoitteita ei kuitenkaan oltu eriytetty suhteen kehitysvaiheiden mukaan, vaan ne oli asetettu yleisesti.

Ikäryhmistä riippumattomana tärkeimpänä muutoksena voitaneenkin pitää sitä, että asioita

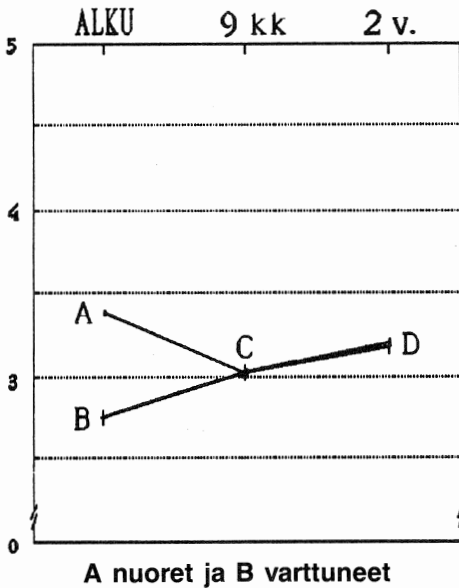
alettiin panna tärkeysjärjestykseen uudella, puolisoa tyydyttävällä tavalla. Erityisesti ratkaisujen tekeminen muuttui kokonaisvaltaisemmaksi niin, että esimerkiksi puolison huomioonottaminen arkipäiväisissä ratkaisuissa parani. Tämä viittasi siihen, että kristilliseen arvojärjestykseen kuuluva kokonaisvaltaisuus vahvistui. Jumalasuhteen vaikutus puolisosuhteeseen ja ratkaisun tekoon vahvistui. Kun ennen koulutusta puolisoitten yhteinen toiminta, aloitteet ja rupattelu sai viihteellisen merkityksen, alkoi näiden merkitys koulutuksen jälkeen saada puolison kunnioituksen vivahteita.

Koulutuskokemusten ja tutkimustulosten välillä oli hämmäntävä ero, sillä nuorten avioparien kyseessäollen ei mm. saavutettu koulutustavoitteita molemminpuolisissa ymmärretyksi tulemisessa ja yhdessä toimimisessa. Kokeneekin kouluttajat pitivät avioliiton vaiheita teoriassa totena, mutta niiden käytännön ilmenemismuotoja ei osattu havainnoida. Kun kouluttajien havainnot tunneilmaston kehitymisestä olivat vastakkaisia keskimääräiselle kehitykselle, erityisesti koulutuksen aikana (sisäisessä arvioinnissa), hämärsivät ne alkavan ristiriitavaiheen niitä piirteitä, jotka käytännön selviytymistilanteissa korostuvat.

Keskimääräisesti tyytyväisyys avioliittoon heikkenee **ihastumisvaiheen** jälkeen. Ajan myötä roolivaatimukset kasvavat, kumppanuus ohentuu, yhteinen toiminnallisuus ja tunnustuksen antaminen vähenevät ja hellyyden osoitukset harvenevat. Kehitys on kuitenkin usein U-muotoa, sillä myöhemmällä keski-ikäällä, tyhjän pesän vaiheessa tyytyväisyys saattaa kasvaa uudelleen. (Melville 1983, 326-344)

Ero nuorten ja varttuneiden avioparien välillä ennen koulutusta muistutti kehityskaaren alkua ja keskivaihetta. Nuorten avioikä oli keskimäärin neljä vuotta, mikä viittaa vielä ihastumisvaiheeseen. Heidän toiminnallinen rakkautensa oli aktiivisempaa kuin varttuneiden (Kuvio 1.) ja myös erillisyyden tarve oli vähäistä. Luennot ja oppimiskokemukset ryhmissä paljastivat nuorille aiemmin piilossa pysyneitä ongelmia ja tarpeita ja käynnistivät ristiriitavaiheen, jossa erillisyyden tarve vahvistuu. Yleinen tyytyväisyyskehitys ennustaa nuorten suhteeseen ongelmia. Riskialtiutta kuvaa sekin, että avioeroja tapahtuu maassamme eniten neljännen ja seitsemännen aviovuoden välillä.

KUVIO 1. Toiminnallinen rakkaus



A nuoret ja B varttuneet

Nuoret ovat koulutukseen tullessaan ihastumisvaiheessa. Heidän toiminnallinen rakkautensa (A) on selvästi aktiivisempaa kuin varttuneiden (B). Koulutus näyttää jouduttavat nuorten siirtymistä ristiriitavaiheeseen, jossa yhteinen toiminnallisuus heikkenee (C). Toisaalta koulutus myös edistää esimerkiksi yhteisten viihdyttävien harrastusten ja rupattelun vähentymistä siihen, mihin se ilman koulutusta heikkenee varttuneilla (B). Vielä kahden vuoden kullutta aktiivisuus on molemmilla ikäryhmillä parempi (D) kuin ilman koulutusta (B). $N_1 = 132$ (kuviossa A + B tai C = tutkimusryhmä), $N_2 = 250$ (kuviossa D = kontrolliryhmä). N_2 oli koulutettu kaksi vuotta ennen N_1).

Yllättävä itsenäistyminen vahvistuu

Edellä mainitut tulokset vahvistavatkin väitettä, että ihastumisvaiheen romanttisella rakkautella ei ominaisuuksiensa tähden ole puolisoita yhdistävää "voimaa" kehitysvaiheen vaihduttua. (Juntumaa 1986) Ihastumisvaiheen jälkeen tunneilmaston ylläpitämiseen tarvitaan epäitsekästä rakkautta, jossa on keskinäistä erilaisuuden hyväksymistä ja anteeksiantamista.

Kehittyneessä avioliitossa romanttiset fantasiat eivät hallitse, mutta toimivat silti persoonallisuutta lujittavina osa-aineksina. Tutkimuksen varttunut keskivertopari oli ollut naimisissa 12 vuotta ja puoliset olivat verrattain tyytyväisiä avioliittonsa tunneilmastoon jo ennen koulutusta.

Toiminnallinen rakkaus oli kyllä heikentynyt (Kuvio 1.), mutta tyytyväisyys oli ehkä sopeutettu kehitykseen, "ei vaadita liikaa". (Vrt. kuvio 2.)

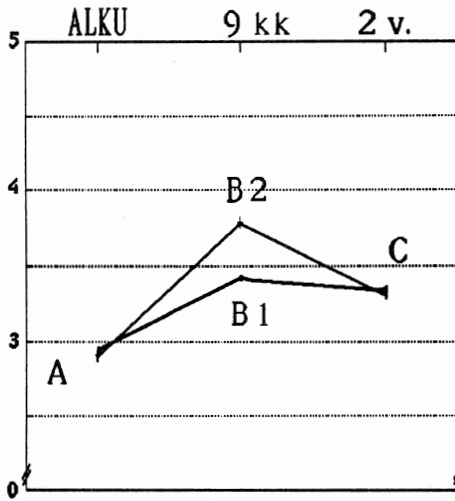
Nuorten ikäryhmässä tulos viittaa siihen, että koulutustavoitteet tulee asettaa uudelleen siten, että nuoret oppivat täyttämään ristiriitavaiheen tarpeita. Silloin aviosuhteeseen halutaan itsenäisyyttä ja oman identiteetin rakentumista. Koska erillisyyden tarve voimistuu, hämärtyy yhteyden merkitys. Suhteen pysyvyys on silti välttämätön, jotta puoliset voisivat kehittyä seuraavaan vaiheeseen. Koulutettaville pareille on usein yllätys, että toistenkin pariin tarpeet ovat ajan myötä vaihtuneet. Yllättävää on varsinkin se, kun voimakas yhteyden tarve vähenee ja tilalle tulee päinvastaiselta näyttävä itsenäisyyden tarve. Tästä päätellen puoliset eivät aina tiedosta, että heidän kehityksensä on normaalia. Tarpeiden kehitystä on myös vaikea nivoa suhteen ja oman minuuden yhteiseksi parhaaksi. Koulutuksen myötä ärsyttävät ja miellyttävät asiat aletaan kuitenkin kokea yhteisempinä toisten aviopariin kanssa. Yhteinen sosiaalinen todellisuus muiden kanssa vahvistuu. Toisaalta nuoret kokivat, että omassa aviosuhteessa puolisoiden välinen ymmärtämys ei vahvistunut eikä vähentynyt. Yhteisten harrastusten määrä jopa väheni. Siitä huolimatta aviosuhteen toiminnallinen arvostaminen lisääntyi. Tämä saattaa tietenkin vaikuttaa mm. niin, että harrastusaktiivisuus tulkitaan aikaisempaa arviota heikommaksi. Tätä arviota vastaan voidaan esittää kuitenkin ensinnäkin yleinen kehitysnuste ja toiseksi se, että nuorten kontrolliryhmän tulos kahden vuoden päästä koulutuksesta on edelleen sama kuin varttuneiden ikäryhmässä (kuviossa 1. kohta D). Arvostuksen muutos ei näin ollen liene vaikuttanut kovinkaan suuresti. Koulutuksen jälkeen molemmissa ikäryhmissä puoliset kokivat molemminpuolisen rakkauten sisällön selvästi epäitsekäämpänä kuin ennen koulutusta.

Epäitsekäs rakkaus, kasvua vahvistava tekijä

Ristiriitavaihe on eräs avioliiton välttämätön kehitysvaihe. Se käsitettäneen usein yksipuolisesti, kielteisenä ja jopa hävettävänä. Tutkimus osoittaa kuitenkin U-muotoiselle kehitykselle

vastakkaisia tuloksia: molempien ikäryhmien me-hengen ja tunneilmaston (Kuvio 2.) paraneminen, ristiriitavaiheesta huolimatta, ennen tyhjän pesän vaihetta. Itsenäistyminen tapahtui suhdetta rakentavalla tavalla ja siihen liittyi usein oman jumalasuhteen vahvistuminen. Kotikeskeinen ideologia väheni, mutta toiminnallisesti perinteinen ja tyydytystä tuottava avioliittotyyppi vahvistui ja parit liittyivät voimakkaammin ympäristöönsä ja koulutuksen kautta muodostuneeseen suhdeverkostoon.

KUVIO 2. Koettu rakkaus (tunneilmasto)



B 1 nuoret, B 2 varttuneet

Koulutukseen tullessa avioliiton tunneilmasto on verrattain hyvä. Koulutettavat ovat keskimäärin ns. normaalipareja (A). He olivat melko tyytyväisiä puolisonsa puheisiin ja itsenäisiin tekoihin. Koulutuksen jälkeen puolison aiemukset koettiin selvästi epäitsekäämmiksi ja monipuolinen tyytyväisyys kasvoi (B 1 ja B 2). Molemmissa ikäryhmissä tyytyväisyys kasvoi voimakkaasti, vaikka kasvueroakin havaitaan. Nuoret siirtyvät ristiriitavaiheeseen, mutta se ei pysty estämään heidän tunneilmastonsa voimakasta paranemista (B 1). Toisaalta varttuneiden tyytyväisyys paranee rajusti (B 2). Heillä on parin vuoden "uusi ihasumivaihe", joka sittemmin normalisoituu tasolle, jolle nuortenkin tyytyväisyys on nousut (C).

Puolisoiden ristiriidan ratkaisukoulutuksessa, jossa korostettiin erityisesti rationaalisuutta, ei tunneilmasto parantunut vaikka puolisoitten taidot paranivatkin. Puolisot eivät myöskään pystyneet käyttämään taitojaan, kun riita sattui keittiössä, arkielämän rutiineissa. Tutkijat etsivät epäonnistumisen syytä mm. siitä, että koulutuksessa ei otettu huomioon romantiikkaa eikä epäitsekästä rakkautta, vaikka ne tutkijain mukaan kuuluvat välttämättä avioliittoon. (Harrel & Guerney 1976, 157-160.)

Varttuneessa avioliitossa romantiikka voi viritä puolison huomaavuudesta tai ymmärtämyksen osoittamisesta. Tähän ei enää vaikuta hänen epätäydellisyytensä, vaikka se vielä ajoittain herättäisikin pettymyksiä. Oma ja toisen epäkyvyttöä ja väärintekoja voidaan silloin lähestyä ymmärtämyksellä ja anteeksiannolla, eivätkä ne enää uhkaa suhdetta. Psykoanalyysin termeillä asia ilmaistaan siten, että puoliso hyväksyytään kokonaisobjektina. (Juntumaa, 1986) Kristillisessä avioliittomallissa kokonaisobjekti on varsin keskeinen, sillä puolisoitten välisen rakkauden tulee heijastaa Kristuksen varauksetonta, kokonaisvaltaista rakkautta. Koulutuksen jälkeistä kehitystä voidaan selittää vertaamalla sitä protestanttisen etiikan ja omaisuuden hankinnan yhteyteen. Weberhän toteaa, että protestantit tukivat omaisuuden rationaalista hankintaa, mutta vastustivat sen irrationaalista kerskakulutuskäyttöä. Protestanttisen etiikan mukaan ammattityö on edelleen Jumalan "tämänpuoleista" palvelemista ja uskon aitouden merkki. Rikkauten tavoittelu on kuitenkin tuomittavaa elämän päämääränä, mutta ammattityön hedelmänä se on Jumalan siunaus. (Weber 1920).

Weber osoittaa siis etiikan (osa)merkityksen pääoman kertymiselle, mutta avioliitossa epäitsekäs rakkaus merkitsee *suhdetta kehittävien mahdollisuuksien* kertymistä. Epäitsekäs rakkaus on tietopuolinen, kognitiivinen tekijä, joka suhteuttaa yksilön individualistisia vaatimuksia avioliiton vaatimaan yhteisvastuuseen. Epäitsekäisyys ei vaadi puolisoa muuttamaan, vaan antaa hänelle tilaa ja kannustaa häntä, mutta ottaa vastuun myös kehittyä itse. Ihannetapauksessa puolisoitten molemminpuolinen hyväksyntä ja kasvu ei ole "itsekästä rikkauten tavoittelua", vaan epäitsekään rakkauten hedelmää. Emotionaalista puolta voidaan verrata vanhempien lapsiaan kohtaan tuntemaan rakkauteen, joka ei etupää-

sä nouse yhteiskunnan sanktioista, vaan aidosta kiintymyksestä. Tunneilmaston paraneminen osoittautui pysyväksi, mikä viittaa juuri siihen, että kysymyksessä ei ole pelkkä eettinen velvollisuus vaan "elävä rakkaus". Todellisuudessa perheen tehtävää ei voida pelkistää (vain) mielenterveystoiminnoiksi. Kasvatuksen ja terveydenhoidon näkökulmasta artikkelin alussa rajattu tehtävä on kuitenkin paikallaan. Tässä mielessä koulutus näyttää voivan edistää perheen tehtävää, ainakin sen aikuisjäsenten osalta. Parisuhteen kehitys etenee turvallisemmin ja se luo edellytyksiä vakaalle kasvulle. Tällä on vaikutuksensa perheen kokonaissysteemiin myös lasten osalta.

Tutkimusjoukko oli taustamuuttujiltaan verrattain samantyyppinen kuin kotimaassa viime vuosina tehdyissä perhetutkimuksissa. Lasten lukumäärä oli kuitenkin hieman suurempi kuin suomalaisessa perheessä keskimäärin. Kontrolliryhmän tulokset olivat samansuuntaisia kuin tutkimusryhmän tulokset. Tulosten yleistämistä vaikeuttaa kuitenkin mm. se, että muiden vastaavien koulutusjaksojen sisällöt ja kouluttajat muodostavat oman erilaisen yhteisvaikutuksensa koulutettaviin. Tulosten käytännön merkitys on koulutussuunnittelulle verrattain selkeä, mutta niiden arkielämän merkitystä on helppo yliarvioida. Tulosten poikkeaminen avioliiton keskimääräisyyksistä myönteiseen suuntaan rohkaisee kuitenkin pysyvästi aviosuhteessa elävää kansalaista.

KIRJALLISUUS

Berger Brigitte, Berger Peter, 1984, The war over the family, Hutchinson&C0, Tiptree, Essex, G.B.

Fitzpatrick, Anne M., 1988, Between husbands and wives. Communication in marriage. Sage series in interpersonal communication 7. Newbury Park, CA.

Harrel, Jan, Guerny, Bernard G. Jr., 1976, Training married couples in conflict negotiation skills. -Treating relationships. Ed. Olson, David H.L. Graphic Publishing Co. Inc. Lake Mills, Iowa.

Hämäläinen, Pekka, 1987, Perhe, pahin ja paras. KustannusOy Ajatus. Gummerus Oy, Jyväskylä.

Husén, Torsten, Postlethwaite, T.N., toim. 1985, International Encyclopedia of Education. Pergamon Press. Wheaton&Co, Exeter, G.B.

Juntumaa, Birgitta, Juntumaa, Rauno, 1986, Rakkaussuhde. Kirjayhtymä, Mänttä.

Lindgren, Jarl, 1986, Avioero ja ikä. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D, Nro 15/1986, Helsinki.

Melville, Keith., 1983, Marriage and family today. Random House Inc. N.Y.

Niemelä, Seppo, 1989, Avioliittokoulutus: Aviopuolisoiden suhde ennen ja jälkeen avioliittokoulutuksen. Pro Gradu tutkielma, Tampereen Yliopisto, kasvatustieteen laitos. Omakustanne.

Scanzoni, John, 1983, Shaping tomorrows family. Theory and policy for the 21st century. Sage library of social research 143, Beverly Hills, Ca.

Suomen Virallinen Tilasto 1991, VAPK, Helsinki

Väestö 1990,4; 1991, 3; 1991, 17, VAPK, Helsinki

Weber, Max, 1920, suom.laitos 1980, Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. WSOY, Juva.

KRISTINA SALONEN

MIELENTERVEYS AIKUISKASVATUKSEN TAVOITTEENA

Mielenterveys on käsitteenä ongelmallinen. Parhaimmillaankin se mielletään yleensä vain sairauden vastakohtaksi. Useimmiten se kuitenkin mainitaan puhuttaessa terveyden puutteesta: oireista, häiriöistä, ongelmista. Tästä lähtökohdasta mielenterveyden edistäminen terveyskasvatuksen keinoin olisi lähinnä ongelmien ehkäisemistä, ei pyrkimystä psyykkisen hyvinvoinnin eikä ihmisten toimintamahdollisuuksien lisäämiseen.

Olemme tottuneet ajattelemaan, että terveys on olemassa vain silloin, kun sairaus ei ole läsnä. Emme vielä osaa hahmottaa ihmistä kokonaisuutena, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Myös mielenterveys todentuu mielle vasta sairauden tai kriisin kautta; näissä tilanteissa ihminen määrittelee, mitä on menettämässä ja mitä se hänelle merkitsee.

Mielenterveyttä voisi voimavarana rinnastaa luonnonvaroihin. Sekin ehtyy, ellei sen hyväksi tehdä työtä. Myös psyykkisen hyvinvoinnin eteen pitäisi nähdä vaivaa aivan samoin kuin huolehdimme fyysisestä kunnostamme; usein ne kulkevatkin käsi kädessä. Mutta psyykkistä hyvinvointiamme säätelevät yhteiskunnalliset reunaehdot vielä enemmän kuin fyysisistä, koska yksilön mielenterveys on sidoksissa yhteisön terveyteen. Mielenterveystyö on myös yhteiskunnallista vaikuttamista. Rakentamalla inhimillisesti kestäväää ympäristöä voidaan lisätä myös yksilön keinoja selviytyä vaikeissa tilanteissa.

Ihmistä tukevan hyvän elämän perusedellytyksiä voi etsiä arjesta. Niitä ovat perusturvallisuus, mielekäs tekeminen ja sen vastakohtana vapaa-

ajan mahdollisuus, riittävä itsetunto, kyky ja halu oppia, mahdollisuus kasvaa ja kehittyä. Tarvitsemme myös toista ihmistä, ystävää, työtoveria, hyväksytyksi tulemisen kokemusta, yhteenkuuluvuutta, palautetta itsestämme.

Mitä tarkoitamme mielenterveydellä?

Mielenterveyttä on yritetty määritellä monin tavoin. Määritelmät ovat tietysti aina sidoksissa arvoihin ja ihmiskäsitykseen, kysymys on siitä, kenen näkökulmasta joku voi hyvin tai huonosti.

Mielenterveyttä voidaan kuvata esimerkiksi riittäväksi ja olosuhteisiin nähden tyydyttäväksi psyykkiseksi hyvinvoinniksi. Mieleltään terve ihminen pystyy tavallisesti tekemään työtä, ilmaismaan tunteitaan ja solmimaan ihmissuhteita. Hän osaa asettaa tavoitteensa voimiensa ja mahdollisuuksiensa mukaisiksi, ja hänellä on näkemys vallitsevasta todellisuudesta, jotta hän voi ymmärtää itseään ja ympäristöään. Mutta jos jotkut näistä ehdoista eivät toteudu, se ei tarkoita, ettei ihminen olisi terve tai onnistunut.

Psyykinen tilamme vaihtelee ajoittain huomattavastikin, eivätkä tilapäiset häiriöt merkitse aina avun tarvetta. Yksikään ihminen ei ole täysin tasapainoinen elämänsä joka hetkenä. Terveen ja sairaan välillä ei aina edes ole selkeää rajaa.

Mielenterveyden ongelmat ovat kuitenkin vakavimpia suomalaisten täyden osallistumisen ja tasa-arvon esteitä. Ne aiheuttavat monenlaista

psykkistä vajaakuntoisuutta ja rajoittavat toiminta- ja työkykyä sekä selviytymismahdollisuuksia. Vakavimmillaan ne vammauttavat toimintakyvyn lähes täysin ja sulkevat yhteiskunnan toimintojen ja sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle. Siksi ongelmia on todella syytä yrittää ehkäistä.

Ajoittaiset psyykkiset vaikeudet ja elämänkriisit kuuluvat elämäntilanteeseen. Hoidettuina ja läpikäytyinä ne vievät elämää eteenpäin ja auttavat kohtaamaan uusia haasteita. Jokainen suhtautuu kokemuksiinsa yksilöllisesti oman elämänsä historiaan, persoonallisuutensa ja ihmissuhteittensa mukaan. Mikään kokemus, ongelma tai kriisi ei ole sellaisenaan pieni tai suuri. Mutta jonkin asian kehittyminen ongelmaksi kertoo, että sen hetkinen elämäntilanne on ylittämättä voimat, joten viimeistään silloin siihen pitäisi puuttua.

Voiko mielenterveyttä kasvattaa

Mielenterveyden yhteydessä puhuisin kasvatuksen sijasta hyvinvoinnin edistämisestä ja tukemisesta. Koko toiminnan pitäisi toteutua ihmisestä itsestään käsin, herättää hänessä oivalluksen kautta halua muutokseen. Se edellyttää tietysti kykyä ja valmiutta nähdä oma elämäntilanne realistisesti ja toimia sen eteen.

Mielenterveytyksessä eettinen puoli on ehkä vielä korostuneempi kuin terveyskasvatuksessa yleensä. Mielenterveyden tukeminen ei voi olla ulko-kohtaista puuttamista toisen elämään. Kukaan ei voi sanoa, kenen elämä on hyvä ja kenen huono.

Mielenterveydestä ei voi puhua tarttumatta asenteisiin, koska mielen horjumiseen liittyy edelleen ennakkoluuloja, epä tietoisuutta, kaava- maista ajattelua: hulluuden stigmasta on jo monen muun sairauden kohdalla päästy.

Mielisairauksiin liittyviä asenteita ja vuorovai- kutusta tutkinut *Hannu Rätty* on todennut, että mielenterveyteen liittyy paradoksi: toisaalta mie- lenterveyden vaihtelut kuuluvat normaaliin elä- miseen ja käyttäytymiseen, mutta yhteiskunnan ilmapiiri on sellainen, että niiden esille nostami- nen ja niistä puhuminen johtavat yksilötasolla poikkeavuuden leimaan.

Vaikka erilaisuuden hyväksymistä voisi pitää henkisen tason mittana, olemme taipuvaisia pitämään vajaan sitä, joka ei ole enemmistön kaltainen. Siksi myös normaalisuuden käsitettä pitää avartaa. Normaalin käytöksen määrittelymisen vaikuttavat yksilölliset arviointiperusteemme ja sosiaalisessa ympäristössä vallitsevat käsitykset.

Mielenterveyden edistämiseksi tehtävä työ kohdistuu kaikkiin ihmisiin, ei vain niihin, joilla on ongelmia. Koska psyykkiseen hyvinvointiimme ja vaikeuksista selviytymiseen vaikuttaa suuresti myös se henkinen ilmapiiri, jossa elämme, riskiryhmien sijaan olisi puhuttava riskioloista ja tehtävä työtä niiden korjaamiseksi. Nykyinen terveyskasvatus on mielestäni liian yksilökeskeistä, sillä varsin usein ongelmien takana ovat erilaiset yhteiskunnan rakenteet. Sen enempää fyysisten kuin psyykkisten ongelmien kanssa sinnittelevää ihmistä ei pitäisi koskaan syylittää, sen sijaan painottaisin yhteisön vastuuta.

Terveyden ylläpitäminen ja edistäminen on ihmisen kannalta elämän mittainen prosessi. Sen jaksamiseen tarvitaan myönteisiä vaihtoehtoja, ei vain kieltoja ja rajoituksia.

Kategorisen ja yhtäältä tulevan terveyskasvatuksen normistot eivät sovellu kaikille, vaan tun- tuvat monen ihmisen elämäntilanteen kannalta hyvin ulkokohtaisilta. Terveyskasvattajat ovat op- pineet paljon tiedon perillemenosta, eivät vielä niinkään siitä, mikä kaikki on sitä vastaan. Mikä merkitys esimerkiksi terveyttä vaarantavalla tupa- koinnilla voi tietystä elämäntilanteesta olla psyyk- kiselle selviytymiselle. Tai miten kokemuksen kautta tulleet asiat ovat vahvistaneet asennoitu- mista terveyteen tai haluun ylläpitää sitä. Terveys kun ei kuitenkaan ole elämän tarkoitus, vaan vä- line elämän laadun kohottamiseen.

Suomalainen selviää

Suomen Mielenterveysseura toteuttaa useam- pivuotista *Suomalainen Selviytyjä -hanketta*, jolla halutaan korostaan ihmisten omia voimavaroja ja yksilöllisiä selviytymiskeinoja. Tähän teemaan päädyttiin, koska monien elämäntapaturkimus- ten mukaan suomalainen kokee itsensä selviyty- jäksi niin historiallisessa, yhteiskunnallisessa kuin yksilöllisessä viitekehyksessä. Tämä elämäntapa-

sisältää sekä heikkouksiamme että vahvuuksiamme.

Hankkeessa painotetaan selviytymiskeinojen monimuotoisuutta. Jokaisella ihmisellä on luonnaiset selviytymiskeinonsa, jotka muotoutuvat oman osaamisen, elämäkokemuksen ja lapsuudessa saatujen mallien mukaan. Näitä keinoja emme kuitenkaan osaa arvostaa riittävästi, vaan olemme antaneet asiantuntijoille liiaksi valtaa sanoa, mitä tarvitsemme ja mikä on meille hyväksi.

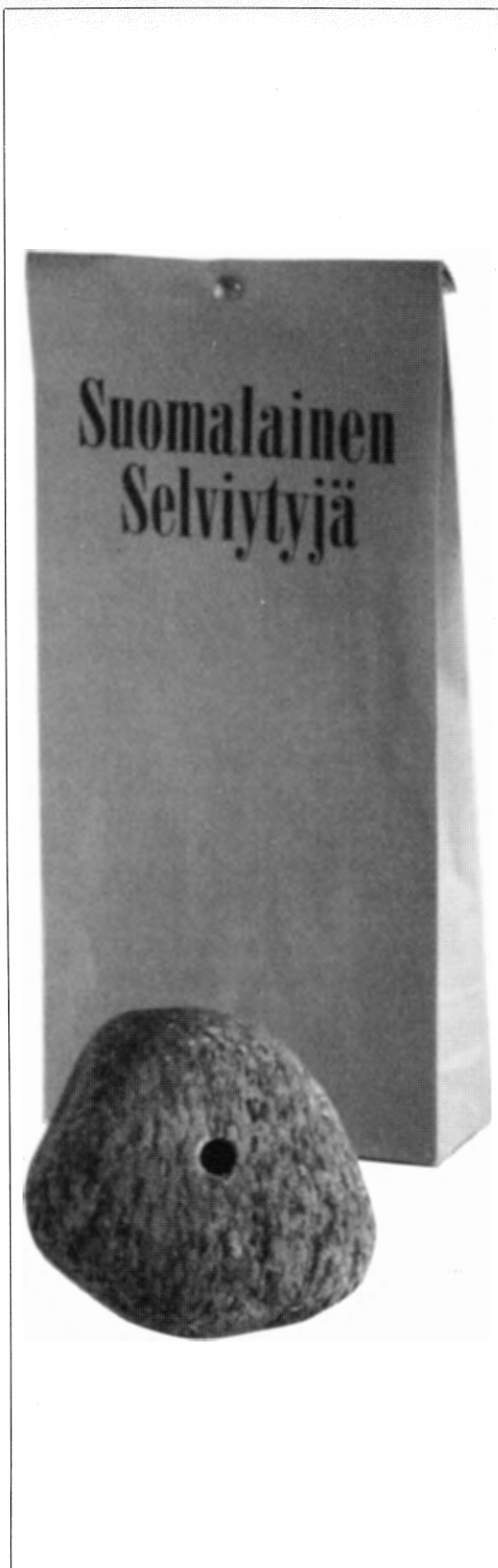
Pyrkimyksenä on murtaa myös totunnaisia normaaliuteen liitettyjä käsityksiä, joiden mukana elämä pitäisi elää tietyn mallin mukaan. Olemme normittaneet myös selviytymisen niin tiukasti, että hyväksymämme keinot ovat alkaneet hallita ja kapeuttaa elämää. Pidämme lisäksi epäonnistuneina niitä, jotka eivät selviydy elämässä meidän normiemme mukaan.

Keväällä 1991 toteutettiin hankkeen ensimmäinen viikon mittainen tiedotuskampanja, joka tavoitti ihmisiä yli 8000 toimipisteen kautta. Osa aineistosta suunnattiin suoraan väestölle antamaan tietoa selviytymisestä ja tukemaan omia voimavaroja. Osa palveli auttamistyössä toimivia ammatti-ihmisiä, toimi tukiaineistona heidän jokapäiväisessä työssään ja auttoi myös heitä jatkamaan paremmin ammatissaan.

Kampanjan saamaan hyvään vastaanottoon vaikutti lähestymistapa. Ihmisiä lähestyttiin nostamalla heidät oman elämänsä sankareiksi, hyväksymällä ja arvostamalla heitä omana itsenään. Sitä vastoin esille ei otettu erilaisia elämänrooleja, joiden mukaan ihmisen arvo usein mitataan. Kampanja ei syyllistänyt, kieltänyt eikä paheksunut vaan rohkaisi ihmistä elämään omaa elämänsä, ottamaan käyttöönsä omat voimavaransa ja luottamaan niihin.

Samalla kuitenkin painotettiin, ettei kenenkään tarvitse selviytyä vaikeuksista yksin. Ihmissuhteiden ja varhaisen avunsaannin merkitys korostuu kriisitilanteissa.

Kampanjassa otettiin huomioon myös se, ettei ihmistä lähestyttäessä riitä pelkkä tieto. Se ei saa aikaan muutoksia, ellei se kulje ensin tunnetason kautta. Tunnetason ottaminen tietotason rinnalle aikaansai sen, että joukkokampanjalla pystyttiin lähestymään ihmisiä henkilökohtaisesti.



KAI KOSKELA

KAATUI KOTONAAN JA KUOLI!

Valtio terveyskasvattajana

Vanhus kaatui yöllä kotonaan ja kuoli. Murheellinen juttu. Alku ja loppu aiheelle valtio terveyskasvattajana. On siis aloitettava mummun kuolinyöstä.

Yöllä kahden ja kolmen välillä iski pissahätä. Iän myötä ja etenkin lääkkeiden vaikutuksesta kun tahtoo yölläkin pissattaa. Mummo nousi sängystä ja lähti tutussa kodissaan kohti vessaa. Matot olivat kauniisti paikoillaan ja niiden alla liukuesteet, joten niihin hän ei kompastunut. Yölamppukin toimi. Lyhyellä matkalla vessaan ei ollut vieraita esineitä tai tuntemattomia kulumia. Lattia oli puhdas, mutta ei liukkaaksi vahattu. Silmälasit löytyivät ja olivat oikean vahuiset. Kauppias oli aivan oikein suositellut mummulle hyväpohjaiset aamutossut. Ja kuitenkin kaikkien hämmästykseksi mummu kaatui. Arkiset ovat valtiollisen terveyskasvatuksen lähökohdat.

Iän myötä, ravitsemuksellisista puutteista johdun tai vaikkapa käytettyjen lääkkeiden vaikutuksesta mummun tasapainon säätelyjärjestelmät olivat hidastuneet. Nopean liikkeellelähden vuoksi ne eivät ehtineet riittävän nopeasti toimia. Seurauksena oli voimakas huimaus ja kaatuminen. Eikä vanhukseemme ollut edes mummun tuuria; olisi katkennut vain vastaanotavan käden ranteen luu. Luun haurastumisen, osteoporoosin seurauksena luuston kestokyky on kuitenkin heikko ja nyt katkesi tavanomaiseen tapaan reisiluun kaula. Kädessä ei ole ranneketta, jolla voisi saada yhteyden kotisairaanhoidon tai kotipalvelun päivystykseen. Verenhukka oli suuri ja mummu menehtyi. Näinkin ihminen voi kuolla.

Terveyskasvattaja ihmettelee kuoliko mummu tietämättömyyttään tai uhkarohkeutensa takia, ohjeiden tai neuvojen puutteeseen, yleensä huonokuntoisuuttaan vai epätarkan lääkityksen takia. Ympäristökö oli kaiken synnä vai apuvälineiden puute? Olisiko tapaturman ehkäisemiseksi ollut tehtävissä mitään? Miksi ihmeessä mummu ei edes siunannut itseään istuallaan ennen liikkeelle lähtöä? Se olisi jo antanut aikaa tasapainojärjestelmille.

Vastaava kuoleman paikka olisi voinut olla vessa. Pissaaminen sinänsä saattaa vanhalla ihmisellä autonomisen hermoston kautta häiriöittää tasapainoa, aiheuttaa huimausta ja lisätä kaatumisriskiä. Kaikki tämä varsinkin mikäli vanhuksella ei olisi ollut korotettua vessanpönttöistuinta, liukastusestettä lattialla ja pöntön vieressä kunnollista tarttumiskahvaa. Entä kotipihalla; kysyisimme tietysti hiekoituksesta, kunnollisista talvikengistä, kävelykepeistä, valaistuksesta, kynnyksistä ja kaiteista. Terveyskasvattajan näkökulmasta vanhuksen kuolemassa olivat mukana lähiomaiset, lääkärit ja hoitajat, talonmiehet ja isännöitsijät, kotipalveluhenkilöstö, kengäkauppiaat, rakennussuunnittelijat, lainlaatijat ja ketkä vielä? Mahtoivatkohan edes tietää vastuustaan?

Vakavat onnettomuudet kodeissa lisääntyneet jyrkästi

Terveyskasvatus lähtee yksilöstä, hänen mahdollisuuksistaan elää onnellinen ja turvallinen elämä. Sitten perhe, ryhmät ja koko väestö. Aitukertainen mummu ja hänen kuolemansa saa valtakunnallisen kehyksen.

Suomessa tapahtuu vuosittain noin 750 000 tapaturmaa. Ne aiheuttavat vuosittain sairaanhoitomenoja, työpäivätappioita ja monenlaisia muita kuluja 25 — 30 miljardia markkaa. Tapaturmista noin kaksi kolmasosaa on koti- ja vapaa-ajan tapaturmia. Viime vuosina koti- ja vapaa-ajan tapaturmiin on kuollut noin 2 100 henkilöä vuodessa, liikennetapaturmiin 600 ja työtapaturmiin 100 henkeä. Kuolemaan johtaneet liikenneonnettomuudet ja työtapaturmat on Suomessa onnistuttu 10 vuodessa puolittamaan, mutta koti- ja vapaa-ajan tapaturmien kohdalla kehitys kulkee täysin päinvastaiseen suuntaan. Vakavien, kuolemaan johtaneiden tapaturmien osuus on vajaan 10 vuoden aikana lisääntynyt 40 prosenttia.

Tapaturma on aina tahaton, odottamaton ja äkillinen tapahtuma. Tapaturmien syyt ovat monet: tapaturmaan altistavalle ympäristölle on tyypillistä vieraus ja vaikeus, ympäristön yllättävä muutos ja yliviirikkeisyys. Monet välineet taas voivat olla outoja, kankeita, rikkiäisiä tai epäkäytännöllisiä, myrkyllisiä tai varustettu väärillä ohjeilla ja tiedoilla. Tapaturmaan voi altistaa myös tietenkin ihmisen havaintokyvyn heikkeneminen, kokemattomuus, harjoituksen puute, väärä oppimistapa, asenne, mieliala tai halu ottaa riskejä. Tuloksena on tapaturma joka aina aiheuttaa pelkoa, on epämieluisa ja johtaa kipuun ja kärsimykseen.

Yksinään kotitapaturmissa kuolee vuosittain lähes tuhat henkeä. Hoitotarve on vastaavasti niin suuri, että siihen joudutaan varaamaan ison noin 1 000 sairaalapaikkaa omaavan yliopistollisen keskussairaalan kaikki vuodepaikat ympärivuotisesti. Vuotuiset työpanostappiot ovat noin 600 miljoonaa markkaa ja kotitapaturmien hoidon kustannukset noin 700 miljoonaa markkaa vuodessa. Valtionkin rahoissa pitkä penni.

Myrkytyksiä, kaatumisia, putoamisia, liukastumisia, palovammoja, kone- ja laitevammoja, näitähän nämä kodin tapaturmat pääasiallisesti ovat. Ylivoimaisesti suurin ja nopeasti vaikeutuva ryhmä ovat vanhusten kaatumiset ja putoamiset, joihin vuosittain yli 400 vanhusta menehtyy. Kolmasosa yli 65-vuotiaista kaatuu kotonaan. 5 — 7 prosentilla murtaa luun. Reisiluun kaulan murtumia on yli 2 000 vuodessa. Onneksi ne nykyisin useimmiten saadaan kirurgisesti hoidettua. Tässä siis esimerkkipuhuksemme kuoliaaksi kaatunut mummu kanssasiskojen/veljien

kanssa terveystasvattajan valtakunnallisena ongelmana. Esimerkkinä terveystasvattajana ongelmana, jonka ehkäisystä emme toistaiseksi voi kertoa menestystarinaa. Mitä siis valtion terveystasvattaja yritti ja yrittää tehdä? Parhaansa tietenkin!

Mitä valtion terveystasvattaja teki?

1970-luvun puolivälissä kodin tapaturmien mittasuhteesta ei oikeastaan tiennyt kukaan muu kuin kirurgisen osaston lääkärit ja hoitajat: hoitopaikat täyttyivät käden tai jalan katkaisuista vanhuksista. Tämä tietämättömyys johtui mm. siitä, että tutkimusperinne alalla oli heikkoa, seurantajärjestelmät rakentamatta, puuttui lainsäädäntö, työntekijät, torjuntatyötä tekevät organisaatiot ja rahaa. Liikenne- ja työtapaturmien puolella nämä edellytykset olivat jo vuosikymmenien takaa. Valtion terveystasvattaja ei suinkaan ensimmäiseksi rynnännyt kadulle kansanvalistajaksi vaan keskittyi kunnollisen epidemiologisen tilanneselvityksen ja ennusteen tuottamiseen, tapaturmalajien ja syiden erittelyyn, kustannusten kartoittamiseen sekä jo kertyneen käytettävissä olevan tiedon ja osaamisen analysointiin. 1970-luvun lopulla osattiin jo kertoa ongelman järkyttävä laajuus sekä tiedot nopeasti pahenevasta tilanteesta. Samanaikaisesti kasvatus- ja neuvontatyö suunnattiin lainsäätäjiiin ja poliitikoihin ja esitettiin valtakunnallisen ehkäisy-yksikön perustamista. Ei saatu takia, mutta sentään liivit ja näin valtioneuvosto asetti ensimmäisen koti- ja vapaa-ajan tapaturmien neuvottelukunnan, joka laati nopeasti ensimmäisen kolmivuotisen valtakunnallisen kotitapaturmien ehkäisy-suunnitelman. Ongelma oli

PISTE.

PISTE TURHILLE
TAPATURMILLE.

siis jotenkin kartoitettu ja esitykset työnjaosta ja jatkotoimenpiteistä tehty. Suunnitelmasta saatu palaute oli hyvä. Se johti useisiin käytännön toimenpiteisiin. Uusi suunnitelma valmistui seuraavaksi kolmivuotiskaudeksi.

Terveyskasvattajan työ ei kuitenkaan ole pelkkää tutkimista ja suunnitelmapapereiden tekemistä vaan myös käytännön ehkäisyohjelmien kehittämistä ja valtakunnallista toteuttamista. Laajana viranomaisten ja vapaaehtoisten järjestöjen yhteistyöohjelmana käynnistettiin valtakunnallinen 'piste turhille tapaturmille' -ohjelma: Valmistettiin opetusaineistoja tuhansiin terveyden- ja sosiaalihuollon laitoksiin ja kouluihin, koulutettiin kymmeniätuhansia työntekijöitä, valmistettiin videoita sekä radio- ja televisio-ohjelmaa lähetettäväksi yhteistyössä eri tiedotusvälineiden kanssa.

Samanaikaisesti neuvoteltiin kenkäteollisuuden kanssa turvallisen kengän standardeista ja markkinoinnista erityisesti vanhusväestölle, elvytettiin kävelykepin käyttöä, konsultoitiin apteekkeja ja lääketeollisuutta lääkeinformaation parantamiseksi, uusittiin sairaanhoito- ja kotipalveluyksiköiden ravitsemussuositukset ja niissä tarjottavan ravinnon sisältö, neuvoteltiin apuvälinetuottajien kanssa tapaturmia ehkäisevien apuvälineiden kehittämistyöstä, käynnistettiin kampanjoita rikkiäisten tavaroiden ja lappujen korjaamiseksi ja erilaisten tarttumakahvojen asentamiseksi ja annettiin suosituksia mm. taloyhtiöille hiekoituksen järjestämiseksi. Pitkä lista.

Rakennusstandardimme on tehty hyväkuntoisen aikuisen lähtökohdista. Lapselle ja vanhukelle normaali voi olla mittakaavavirhe. Terveyskasvattaja kaipaa lainsäätäjää ja rakentamisen valvojaa. Rakennuslain uudistaminen onkin nyt etulinja-asiaa.

Tällaista tämä valtion terveyskasvattajan valtioollinen työ. Kaiken perustana on terveysongelmien epidemiologia ja ennuste. Seuraavassa vaiheessa tulisi pystyä eri ongelmien osalta arvioimaan mikä osuus niistä on ratkaistavissa erityisesti ehkäisy- ja tarkemmin kasvatuksen ja neuvonnan keinoin. Kun terveyskasvatus on viime vuosina laajentunut laajaksi terveyden edistämistyöksi, on myös toiminta-ala ja mahdollisuudet moninkertaistuneet. Kun perusneuvonta ja perustieto on väestöröyhmillä turvattu, vastuu

tutkimuksesta, seurannasta sekä torjuntatoimenpiteistä selkeästi eri tahoille osoitettu, työnjako sovittu, kun lainsäädännöllä on rakennettu ehkäisevän työn puitteet ja kun henkilöstö- ja muut resurssit on turvattu pitkäjänteiseen työhön, voi valtion terveyskasvattaja perustellusti odottaa rohkaisevia tuloksia. Yhä harvempi vanhus menehtyy tapaturmiin.

Kaatusi kotonaan ja kuoli. Esimerkki, joka sai terveyskasvattajan toimimaan. Sosiaali- ja terveyshallituksen terveyden edistämisestä, terveyskasvatuksesta ja sosiaalisesta selviytymisestä vastaava yksikkö on vuodelle 1992 — 93 vahvistanut koti- ja vapaa-ajantapaturmien ehkäisyä lisäksi painoalueeseen nuorten tupakoinnin ja päihdehaittojen vähentämisen, haavoittavissa elinoloissa olevien lasten ja nuorten selviytymisen parantamisen, laman terveydellisten haittojen selvittämisen, tartuntatautien, erityisesti aidsin tehokkaan torjunnan sekä sosiaali- ja terveysnäkökohtien paremman välittämisen yhdyskuntasuunnitteluun. Kaikkien näiden painoalueiden takaa löytyy vanhuksemme kaltaisia tarinoita.

Jotta mahdollisimman moni terveyden ja sairauden tarinoista saisi onnellisen lopun on painalojen tavoitteiden saavuttamiseksi valmistauduttu vuosittain toteuttamaan 30 — 40 tutkimusta, 30 — 40 paikallista ja valtakunnallista kehittämishanketta sekä sata erilaista koulutuskokonaisuutta. Yksikkö tuottaa lisäksi kymmeniä tunteja radio- ja televisio-ohjelmaa, useita opetuskokonaisuuksia lastentarhoihin, kouluihin, työpaikoille sekä sosiaali- ja terveydenhuollon yksiköihin, valmistelee esityksiä eri viranomaisille lainsäädännön uudistamiseksi, sekä toteuttaa neuvotteluihin ja yhteistoiminnalla vapaaehtoisten järjestöjen ja elinkeinoelämän kanssa tiedollisia, tuotantoteknisiä ja rakenteellisia uudistuksia terveyttä edistävien valinnanmahdollisuuksien parantamiseksi.

PS. Ajattelin vielä pissahätäistä mummua. Sama hätä joka yö, monta kertaa. Ennen vanhaan oli potta, joka ei sellaisenaan ole kovin käyttökelpoinen. Kunpa saisi kehitetyksi kevyen, yöpöydälle mahtuvan, naiselle sopivan yöastian. Olen kuullut, että joku on ideoinut. Tämän hankkeen tukeminen olisi varmaankin valtion terveyskasvattajan tehtävä. Isänmaallinen teko!

OLLI PUNNONEN

TYÖTERVEYS AMMATILISESSA AIKUISKOULUTUKSESSA

Työterveyslääkäri-lehdessä 1/92 esitettyyn väitteeseen tai toteamukseen "Terveiden lähteet eivät olekaan terveydenhuollon asiantuntijoiden hallussa, vaan ihmisten jokapäiväisessä arkielämässä" voidaan ajatella kiteytyvän kaikessa alastomuudessaan työterveyden edistämisen ja organisoinnin paradigman viimeaikainen muutos. Huhtikuussa julkaistussa Työolokomitean liiteselvityksessä Työympäristö ja työterveys Suomessa todetaan tyyliä, että maamme työikäinen väestö on kansanterveyden yleisestä myönteisestä kehittämisestä huolimatta kansainvälisesti vertaillen sairasta ja monivammaista. Varsinkin vanhempien työntekijäluokkien työkyvyttömyys on poikkeuksellisen korkea.

Työ ja työympäristö voivat edelleen vaikuttaa runsaasti tuki- ja liikuntaelinsairauksiin, sydän- ja verisuonisairauksiin, hengityselinsairauksiin ja mielenterveyden häiriöihin ja tapaturmiin. Näin siitkin huolimatta, että maassamme on toisen maailmansodan jälkeen, mutta erityisesti 1970-luvulta lähtien panostettu sekä aineellisia että henkisiä resursseja hoitamaan työterveysongelmia. Lainsäädännön ja normituksen avulla on pyritty pääsemään irti työterveyttä uhkaavista riskitekijöistä työpaikoilla.

Tätä pyrkimystä on tuettu vuosikymmenien varrella olosuhteisiin nähden runsaalla koulutuksella. Erityisesti alan kehityksestä johtuen se koki 1970-luvulla voimakkaan nousun tasaantuen sitten seuraavalla vuosikymmenellä nykyiselle tasolle. Työterveyttä edistämään tarkoitettu koulutus suunnattiin silmiinpistävästi rajatusti työterveys- huolto- ja työsuojelulaisissa määritellyille asiantuntijoille. Järjestelmä, jossa osoitettiin valmiit, pysyvät ja selvästi identifioitavissa olevat kohderyhmät, oli koulutusta järjestäville organisaatioille

mieleistä, koska se oli yksinkertaista koulutuksen tavoitteenasettelun, suunnittelun ja organisoinnin kannalta. Näin varsinkin alkuvaiheessa 1970-luvulla, kun toimintaa käynnistettiin ja suuret joukot uusia alalle tulijoita oli koulutettava nopeasti tehtäviinsä.

Heti alusta lähtien koulutusta lähdettiin toteuttamaan ajan hengen mukaisesti asiantuntija- valtaisella suunnitteluteknologian mallilla, mikä antoi mahdollisuuden tarpeen vaatiman massakoulutuksen toteuttamiseen. Toisaalta se myös sopi koulutusta alkuaikoina hyvin vahvasti valvoneiden työmarkkinaosapuolten toimintatapaan. Kun koulutus pilkottiin pieniin asiantuntijoiden antamiin opetuskokonaisuuksiin, oli helppo seurata sitä, ettei mikään oman näkemyksen mukaan epävarma tietosisältö pujahtanut opetuksen joukkoon.

Koulutusta ohjasi voimakkaasti myös ajatus, että sen tulee rakentua ulkopuolisten asiantuntijoiden tutkimustiedon varaan. Ei mietitty sen enempää opiskelijoiden roolia tai tehtäviä oppimisprosessin onnistumisen kannalta. Toisaalta oli luonnollista, että ulkopuoliset asiantuntijat valtasivat lähes totaalisesti koulutustilojen katederit, koska alkuaikoina koettiin puutetta ennen kaikkea sellaisesta tiedosta, joka käsitteli työn ja terveyden yhteyttä sekä syy/seuraus-suhteita.

Ajattelutavan muutokset

Työterveyden ja -turvallisuuden ammatillisille suunnatun koulutuksen sisällöt ja pedagogiset ratkaisut pysyivät hyvin pitkään muuttumattomina. Vaikka 1980-luvulla aikuiskasvatuksessa ja myös ammatillisessa aikuiskoulutuksessa alkoi nä-

kyä uusiutumisen merkkejä ja kokeiluja uusien menetelmien ja organisointitapojen kehittämiseksi, työterveyshuollon koulutus eli selvästi vielä alkuvaiheessa omaksuttujen koulutuksellisten näkemysten varassa. Koulutus nähtiin ennen kaikkea kurssien ja luennoitsijoiden varaan rakentuviksi erillisiksi tilaisuuksiksi.

1980-luvun loppupuolelle tultaessa annettua koulutusta arvosteltiin kuitenkin entistä enemmän sekä koulutukseen osallistujien että työmarkkinajärjestöjen piirissä. Työmarkkinajärjestöt toimivat tuolloin vielä alan ammatillisen koulutuksen alueella ahtaan edunvalvonta-ajatuksen pohjalta. Toisaalta työmarkkinajärjestöjen vastakkaiset näkemykset olivat omiaan estämään kaikenlaiset koulutuksen uudistukset ja kokeilut ennalta arvaamattomina sekä hallitsemattomina kehityspolkuina.

Toinen koulutuksen uudistumisvauhtiin hidastavana tekijänä vaikuttanut seikka oli terveydenhuollon perinteinen ammatillinen reviirijajattelu, joka samalla tavalla kuin edellinenkin tekijä ei suosinut esimerkiksi työyhteisökohtaista yli ammattirajojen tapahtuvaa koulutusta.

Nykyään työterveyden ammatillisessa koulutuksessa on toteutumassa useita muutoksia ja uudistumista, jotka voidaan johtaa sekä aikaisemmin esitetystä koulutuksen kriittikistä että muutoksista, joita on vähitellen tapahtunut koulutukseen vaikuttavien tahojen käsityksissä.

Työterveys ymmärretään nykyisin koulutuksessa huomattavasti laajempaan kysymyksenä kuin työterveyden haittojen, vaarojen ja riskitekijöiden kartoittamisena ja niiden poistamisena. Sairaudesta ja haittakeskeisestä ajattelutavasta yksinomaisena lähestymistapana ollaan luopumassa. Elämää ja työelämää on syytä katsoa myös terveyden näkökulmasta. Tällöin emme kiinnitä huomiota oireisiin ja nk. haitallisiin tekijöihin, vaan katsomme missä määrin yksilöiden ja yhteisöjen elämässä ja työelämässä on voimavaratekijöitä ja kehitystä tukevia tekijöitä, jotka muodostavat terveyden perustan. Työelämän kehittämishaasteena tämä merkitsee huolen pitämistä terveyttä edistävien tekijöiden riittävydestä.

Uusia kohderyhmiä ja koulutusmenetelmiä

Työolokomitean liiteselvityksessä huomauteetaan, että työpaikan omilla toimenpiteillä on rat-

kaiseva merkitys päivittäisessä työpaikan työolojen säätelytoiminnassa. Tämä toteamus asettaa entistä haastavamman tehtäväkentän koulutukselle, jossa on pääsääntöisesti tukeuduttu vain ulkopuolisten asiantuntijoiden osaamiseen. Kun tiedetään, että työntekijän mahdollisuus omaehtoisesti säädellä työoloja, työmenetelmiä, työn tahtia ja rytmitystä on yksi tehokkaimmista toimenpiteistä terveydellisten haittojen ehkäisemisessä, on jouduttu entistä enemmän kysymään, mitkä ovatkaan työterveyden ylläpidon kannalta olennaiset koulutuksen kohderyhmät.

Toisaalta tiedetään, että esimerkiksi työsuoje-luorganisaation tarpeellisuudesta ja tehtävistä nyky muodossa ollaan mahdollisesti tulevaisuudessa luopumassa. Se jo sinänsä pakottaa koulutusorganisaatiota orientoitumaan uudelleen. Työterveyttä ja turvallisuutta on edelleenkin vaalittava. Mutta miten tämä tehtävä työpaikoilla hoidetaan, on tulevaisuuden osalta vielä avoin.

Koulutusmenetelmien kehittämisessä on Työterveyslaitos ollut ensimmäisenä liikkeellä nimenomaan työterveyden alueella. Koulutuksen näkeminen prosessina tai kehittämisohjelmalla, jossa työ, kehittäminen ja koulutus liittyvät toisiinsa, toteutui ensimmäisen kerran ”Työterveyshuoltoyksikön työn kehittämisohjelmalla”, joka perustui kehittävän työntutkimuksen menetelmään.

Ensimmäisen kerran ko. koulutus järjestettiin vuonna 1987. Kehittämisohjelmat tulivat myös jäädäkseen, ja kouluttajat joutuivat orientoitumaan ammattiinsa ja tehtäviinsä uudelleen.

Työterveyden koulutuksessa on myös koulutusta antavien organisaatioissa tapahtunut aivan viime vuosina rajua muutosta. Aikaisemmin työterveys oli leimallisesti Työterveyslaitoksen monopoliaseman sävyttämää koulutusta. Nyt esimerkiksi yliopistojen ja terveydenhuolto-oppilaitosten täydennyskoulutusyksiköt ovat jo muutaman vuoden ajan ottaneet ja tulevat enenevässä määrin ottamaan työterveyden omiin koulutusohjelmiinsa. Erityisesti valtavasti kasvavassa psyykkisen työterveyden, stressin hallinnan ja työyhteisöjen kehittämisen koulutustarjonnassa ovat yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset olleet aktiivisesti omine tuotteineen mukana.

Psyykkisen työterveyden koulutusohjelmiin osallistuvat aiempaa enemmän myös henkilöstö-

hallinnon ja linjajohdon edustajat, mikä onkin ollut aivan viime vuosien kehityslinja. Ammattiryhmät, jotka vaikuttavat päätöksillään työterveyteen työpaikalla, on myös saatava mukaan koulutukseen, jos halutaan saada aikaan vaikutusta.

Näiden muutostekijöiden aikana on syytä muistaa, että työterveyden osalta primääristä ammattihenkilökuntaa ovat työterveyshuollon asiantuntijat, joita tällä hetkellä maassamme toimii noin 3300 henkeä. Uudet alalle siirtyvät työterveyslääkärit, -hoitajat ja -lääkintävoimistelijat osallistuvat työnsä hoitamiseksi työterveyshuollon koulutukseen, jota pidetään edellytyksenä ammatissa toimimisessa. Tällainen työterveyshuollon koulutus kestää neljä viikkoa. Ammatissa toimivista työterveyslääkäreistä oli koulutukseen osallistunut vuoden 1987 tilastojen mukaan noin 41 prosenttia. Vastaava luku työterveyshoitajien osalta oli noin 65 prosenttia ja työterveyslääkintävoi-

mistelijoiden osalta vastaava luku oli noin 36 prosenttia. Tilastojen julkaisuvuoden jälkeen osallistuvuus on selvästi noussut, mutta tarkkaa lukua siitä ei vielä ole saatavissa.

Työterveyden ja turvallisuuden koulutuksessa pätee nykyään samanlaiset lait, kuin muussakin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Mitä enemmän asiakkaat osaavat kysyä ja vaatia koulutukselta vaikuttavuutta, sitä ohuemmiksi käyvät koulutusorganisaatioiden vuosittain valmistelemat kurssi- ja koulutusohjelmavihkoset ja sitä enemmän koulutusorganisaatiot osallistuvat yrityskohtaisten tilauskurssien ja koulutusohjelmien suunnitteluun ja räätälöintiin asiakkaan tarpeiden pohjalta. Mutta koska tämäkin kehitys — yllättävää kyllä — on mielestäni asiakkaiden koulutustottumusten pysyvyydestä johtuen hidasta, tarvitaan perinteistä kurssimuotoista koulutusta.

KAJJA UOTINEN

TERVE TYÖPÄIVÄ TAVAKSI -KAMPANJA

Yhtyneet Paperitehtaat Oy:ssä toteutettiin vuosina 1983 ja 1984 laaja yksilöön kohdistunut työsuojelu- ja terveyskasvatusohjelma "Terve työpäivä tavaksi", jonka perustavoitteiksi asetettiin henkilöstön toimintakyvyn ylläpitäminen ja edistäminen. Kampanja suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä eri henkilöstöryhmien sekä työsuojelu- ja työterveyshenkilöstön kesken. Asiantuntijapuna käytettiin Tampereen alueterveyslaitoksen asiantuntijoita.

Kaksi kampanjavuotta jaettiin teemakuukausiin, joissa huomioitiin ihminen kokonaisuutena jakamatta "työihmiseen" ja "vapaa-ajan ihmiseen".

Kampanja aloitettiin psyykkiseen hyvinvointiin liittyvillä aiheilla "Oman arvon tunteminen — pohja yhteistyölle" toisena aiheena oli ihmissuhteiden parantaminen ja kolmantena stressin käsittely. Vastuuntuntoista asennetta niin omaan

kuin toistenkin turvallisuuteen muokattiin teemalla "Turvallinen käyttäytyminen työpaikalla".

Alkoholi-, tupakka-, liikunta- ja ravitsemus- teemat olivat mukana jatkossa ja lisäksi yksiköiden omia turvallisuusteemoja kuten esim. henkilökohtaiset suojaimet, näyttöpäätetyö, työmatkaliikenne, sisäinen liikenne ja turvallinen hakkuutyö.

Vaikuttamismenetelmät

Terveyskasvatuksessa käytettiin joukkoon, ryhmään ja yksilöön suuntautuvia menetelmiä, jotka sopivat aikuisille. Periaatteena oli, että toiminta on tavoitteellista, jäsenettyä, motivoivaa, havainnollista, palautetta-antavaa ja se tehdään yhteistyössä.

Pohjois-Karjala -projektia mallina käyttäen pyrittiin:

- jakamaan tarpeeksi tietoa
- antamaan muutosyösyä
- opettamaan muutostaitoja
- järjestämään sosiaalista tukea
- aikaansaamaan suotuisa ympäristö
- organisoimaan yhteisöjä (Puska 1982, 27-28)

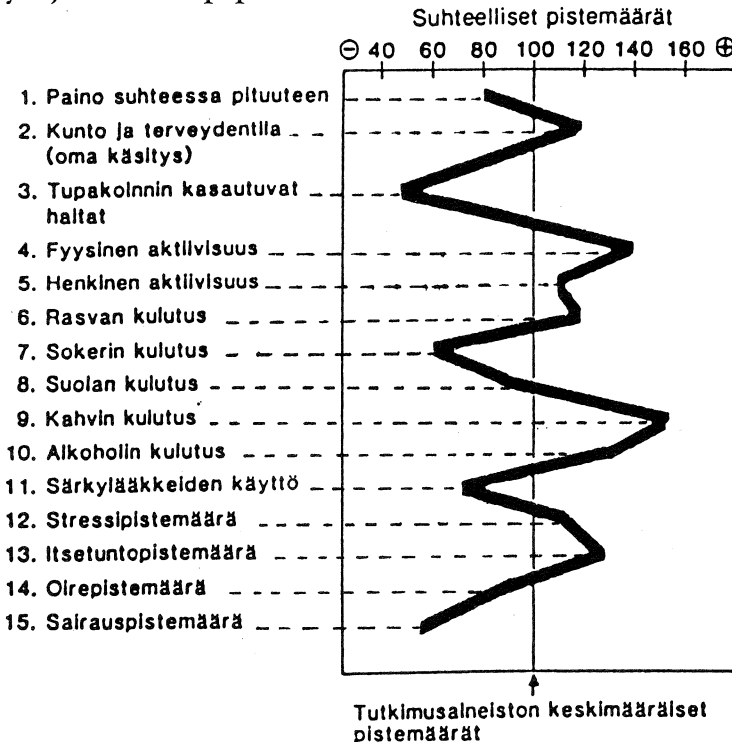
Koko henkilöstöön suunnattua toimintaa olivat lehtikirjoitukset, julisteet, Terve työpäivä -tavaksi -opaskirja, alkoholin kulutuspäiväkirja, ruokailurytmissuositus vuorotyöntekijöille ym. itse valmistettua tai hankittua aineistoa.

Jokaisessa tulosityksikössä työsuojelutoimikunta tai sen asettama työryhmä toteutti eri tavoin kampanjan teemoja. Oli visailuja, kilpailuja, dia-, video- tai elokuvaesityksiä, luentoja, näyttelyjä, sketsejä ihmissuhteista, rentoutumiskursseja ym. mitä ihmisen luovuus tuottaa. Kaiken tämän tarkoituksena oli viestiä ko. teeman sisältöalueita koko henkilöstölle ja antaa kokemuksia teeman aiheesta.

Ryhmätoimintana käytettiin Terve taas -ryhmiä. Toimintaa oli neljässä yksikössä ja ryhmissä jäseninä yhteensä 72 henkilöä. Kokoontumiset tapahtuivat vapaa-ajalla. Ryhmät eivät rakentuneet minkään ongelman ympärille. Tavoitteena oli kohentaa kuntoa yhdessä. Työmuotona käytettiin tietoa välittäviä ja elämyksiä korostavia menetelmiä. Arviointia tehtiin yksilö- ja ryhmätasolla. Ryhmän jäsenet laihtuivat lisäksi liikuntaa, alkoholin käyttö väheni samoin tupakointi. Ryhmätoiminnan etuna voidaan pitää voimavarojen tehokasta käyttöä, yksilön ryhmäläisiltä saamaa tukea ja ryhmän vaikuttamismahdollisuuksia ympäristöön. Halukkuutta osallistua ryhmätoimintaan vähensivät tavalliset aikuisen osallistumisen esteet: ajan puute, lastenhoitovaikeudet, vuorotyö ym.

Kampanjaan liittyneeseen kyselytutkimukseen osallistuneet saivat nk. terveysprofiilin omasta terveyskäyttäytymisestään. Henkilökohtainen terveysprofiili laskettiin suhteuttamalla henkilön kyselyvastauksista saama pistemäärä keskiarvoon jota merkittiin sadalla (kuvio 1).

Kuvio 1: Terveys- ja elämäntapaprofiili



Kyselyvastausten pohjalta tulostettu henkilökohtainen terveys- ja elämäntapaprofiili

Terveystapaaminen

Kampanjaan liittyi henkilökohtainen neuvonta kysely- ja laboratoriotutkimuksiin osallistuneille. Neuvontatilaisuuksia nimitettiin terveystapaamiksi. Laboratoriomittauksia käytettiin apuna antamaan objektiivista näyttöä. Työpaikan terveydenhoitaja kävi terveystapaamiseen osallistuja kanssa läpi tutkimustulokset selvittellen poikkeamat normaaliarvoista: seerumin kolesteroli- ja triglyseridimittaukset kuvasivat rasvan ja sokerin käyttöä, veren tiösyanaatit tupakointia, gamma-GT alkoholin käyttöä ja vuorokausivirtsan natrium ja kalium suolan käyttöä. Lisäksi mitattiin paino ja pituus ylipainoisuuden arvioimiseksi sekä verenpaine.

Haastattelemalla selvitettiin:

- työn kokeminen
- liikuntaharrastukset ja muut vapaa-ajan viettotavat
- yksinolon ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välinen tasapaino
- hengitysilman puhtaus
- ruokailutottumukset
- alkoholin käyttö
- puhtauden ja ihon hoito

Dorothea Oremen itsehoitoteoriaa (Meriläinen 1983, 51-51, Meriläinen 1985, 36-40) käytäntöön soveltaen määriteltiin itsehoitokyky ja terveyskasvatuksen tarve. Yksilö itse on keskeinen liikkeellepaneva voima terveytensä ja hyvinvointinsa ylläpitämisessä ja edistämässä.

Arviointi

Kampanjasta suoritettiin Tampereen aluetyöterveyslaitoksen toimesta arviointitutkimus, verkkiryhmänä oli Oy Metsä-Botnia Ab:n Kaskisten tehtaiden henkilöstö, jolta puuttui kampanjan kaltainen toiminta lukuunottamatta tutkimukseen kuuluvaa terveystutkimusta ja laboratoriotutkimuksia palautteineen.

Kyselytutkimuksessa ravinnon koostumuksessa ja ruokailutottumuksissa tapahtui tietoista muutusta. Vastajat ilmoittivat muuttaneensa rasvan laatua ja määrää. Kasvisten käyttö lisääntyi, sokerin ja suolan käyttö väheni. Edullisten ravintotottumusten havaittiin jatkuneen myöhemmin

pienelle joukolla toistetussa tutkimuksessa. Liikuntatottumuksissa ei tapahtunut muutosta. Tupakointi vähentyi miehillä. Alkoholin käyttötiheys laski samoin käyttömäärä viikkokulutukseksi.

Kolmeneljäsosaa vastaajista arvioi kampanjalla olleen jonkinlaisia vaikutuksia omiin ja perheenjäsentensä terveystottumuksiin. Eniten muutosta oli tapahtunut terveystapaamisiin osallistuneiden ryhmässä.

Työterveyshuollolla on ainutlaatuinen mahdollisuus tavoittaa aikuiset työssäkäyvät ihmiset eli se väestönosa, jonka jaksamisesta koko väestön hyvinvointi riippuu. Aikuiset ihmiset ovat kiinnostuneita oman terveytensä hoitamisesta, meillä työterveyshuollossa on mahdollisuus vastata tähän tarpeeseen.

Tämä kampanja avasi mahdollisuuksia ymmärtää ihmisten terveystietoisuutta sekä vaikuttaa siihen työterveyshuollon ja työsuojelun keinoin. Toimintaan se jätti jälkiä, jotka vaikuttavat vielä nykyisinkin.

Kampanjan pitkäaikaisvaikutusten selvittämiseksi kerättiin vuonna 91 tutkimusaineisto samalla menetelmällä kuin aikaisemminkin. Nyt on menossa aineiston analysointivaihe.

Kampanjan aiheet ovat edelleen hyvin ajankohtaisia, sillä työ- ja toimintakyvyn edistämistä tarvitaan yhä.

LÄHTEET

Frilander P, Roto P, Niva P, Hautamäki T, Sipilä E, Puska P, 1986. Terve työpäivä tavaksi-projekti Yhtyneet Paperitehtaat Oy:ssä vuosina 1983 — 1984.

Lääkintöhallituksen julkaisuja. Terveystutkimus. Sarja tutkimukset 3/1986, Helsinki, Valtion painatuskeskus.

Meriläinen P, 1983. Itsehoitohälytystapa. Teoksessa Sinkkonen S (toim.), Hoitotieteen peruskurssi 1983. Kuopion yliopisto. Avoimen korkeakoulun julkaisu.

Puska P, 1982. Ehkäisevä terveydenhoito kansanterveysyhteisössä. Sosiaalinen aikakauskirja 1/76, 23-30.



SEPPÖ NIEMELÄ

OPINTOKESKUS JA TIETOYHTEISKUNTA

Opetusneuvos *Olavi Alkion* arviointi opintokeskuksista (*Aikuiskasvatus 1/92*) oli murheellinen. Tulevaisuus ja sitä kantava motivaatio näyttävät epäselviltä. Säästöä syntyisi, kun puolet opintokeskusten valtionavusta muutettaisiin suoraksi järjestöjen koulutustueksi. Opintokeskukset pienenisivät opintokerhojen ylläpitäjäksi.

On paradoksi, että samalla kun tietoyhteiskunnan tarpeet kasvavat räjähtäen vapaa sivistystyö näyttää häipyvän kuulumattomiin.

Viranomaisen käsitystä voisi lähteä kumoamaan vyöryttämällä tietoa ja kokemusta siitä valtavan monimuotoisesta opintotoiminnasta, joka kyliin ja kortteleihin hajautettuna opintokeskusten suojissa toimii. Tämä olisi myös perusteltua sittenkin osanottajaa kohti laskettuna edullisen aikuiskasvatuksen muodon puolustamista. Tuskinpa moni valtion 70 miljoonan markan panostus muuttuu niin runsaaksi toiminnaksi niin monelle. Ilman opintokeskusten jäsentävää ja virittävää työtä valtaosa siitä sammuisi. Myös oma kokemus perustason työstä antaa kerta toisensa jälkeen hyvän olon.

Järeä perustelu on niin ikään opintojohtaja Tapani Rankin kirikkaasti esiin kehittämä näkemys

siitä, miten opintokeskusten pieni tuki on kansanopistojen ohella itse asiassa ainut kasvatuksen sisäinen panostus kansanvaltaisen yhteiskunnan moniarvoisuuteen. Sen poistaminen veisi meidät rakenteellisesti takaisin bysanttiin, valtion siunamaan yhtenäiskulttuuriin.

Silti puolustus ei kokonaan kumoa pettymystä, joka vapaaseen sivistystyöhön ja opintokeskuksiin kohdistuu. Perustajaisien tarkoituksena oli tehdä järjestöille eräänlainen Al Caponen tarjous, josta ei voi kieltäytyä. Pelisäännöt tehtiin niin hyväksi, että houkutteen turvin saattoi odottaa elävää, monimuotoista, ideoita ja toimintaa sykkivää sivistystyön uutta aaltoa.

Opintokeskus jakokanavana

Mistä sitten pettymys? Kynnikko saattaisi vastata, että mitä parempi valtionavun järjestelmä sitä varmemmin se tuhoaa kohteensa. Syntyy valtionavun kättämiseen erikoistunut ammattikunta. Sävyä vahvistaa periaatteessa hyvää tarkoittava menoperusteisuus, joka käytännössä hukuttaa hyvänkin aloitteisuuden loputtomaan lippu- ja lappusotaan.



Silti tämä ei ole koko- eikä edes päävastaus. Ongelmia kannattaa jäljittää myös järjestelmän rakenteeseen. Opintokeskus on perusluonteeltaan ”tyhmä päte”, opintotoimintojen rahoituksen jakojärjestelmä. Opintokeskuksen tuoma lisäarvo kohdistuu menoperusteisen valtionavun hallintaan, vähän tiedotukseen ja parhaassa tapauksessa aikuiskasvatuksen osaamiseen.

Opintokeskusten tämä muoto oli perusteltu aikana, jona valistettavan tiedon saattoi ajatella kompaktiksi kokonaisuudeksi (tiede, asiantuntija, oppikirja; järjestöjohto), jona ihmiset jäsenyivät järjestöalamaisiksi ja jona ideologialla oli pyhityksensä kiinteänä maailman jäsentämisen tapana.

Juuri näissä suhteissa viime vuosikymmenet ovat muuttaneet kaiken. Tiedon kasvu on räjäyttänyt kiinteän tietokäsityksen sekavaksi, paisuvaksi ja alituiseen muuttuvaksi tiedon myllerrykseksi. Silti alamaiset uskaltavat koulutustason nousun myötä ottamaan itse kantaa ja kantamaan kansalaisen vastuun. Suuret ideologiat ovat kuolleet, mikä ei vähennä aatteen merkitystä. Kehityneessä kansanvallassa vain itse kukin muodostaa oman aatteensa.

Tämän kansalaisen palvelukseen pitäisi opintokeskustenkin vääntyä. Opintojen sisällön taso-vaatimus kasvaa. Moniarvoisen yhteiskunnan arvoperustaiset opintokeskukset voisivat olla majoikoita, joiden avulla kansalainen voi suunnistaa tiedon merellä myrskyväällä.

Tutkimuksen ja tiedon ykseys

Tavallisin keino selvittää tietorajähdyksen jälkeisessä tietoyhteiskunnassa on ollut oma tutkimuspanostus. Lähes jokainen toiminta vaatii tänään toiminnan omiin tarpeisiin ankkuroituvaa tiedonhallintaa. Juuri tässä opintokeskukset ovat oman rakenteensa vuoksi jääneet ajastaan pahiten jälkeen. Vain KSL on ollut aallossa mukana — osin kait siksi että maassa on ollut niin elinvoimainen marksilaisen yhteiskuntatutkimuksen perinne. Muilla tutkimuspohjainen tiedon tuotanto jää muutaman idun ja enemmän tai vähemmän kunnianhimoisen aineistotuotannon varaan.

Tuloksena on ollut klassinen virhe, sama josta J. V. Snellman yliopistofilosofiassaan varoitti. Itse tiedon olemukseen kuuluu, että vain se, joka tutkii, voi myös opettaa.

Kun opintokeskuksilla ei ole omaa tiedon tuottamisen ja -hallinnan järjestelmää, se on tuomittu tulemaan toimeen satunnaisista lähteistä haetulla lainavalolla. Sen varassa ei luoda tietoyhteiskunnan vaatimaa sivistystyön profiilia. Tämä tuntuu otteettomuutena opintokeskusten arjessa. En kummastele, jos opetusviranomainen joskus kysyy äänen toiminnan mielekkyyttä.

Lopputuleni on, että opintokeskusten aika opintotoiminnan valtionavun jakoapulaisena alkaa olla ohi. Silti en lopettaisi itse laitosta, etenkin nyt kun kansanopistokin ovat koheltamassa vapaasta sivistystyöstä ammatillisen aikuiskasvatuksen avarille jos kohta kuivakkaille vainioille.

Opintokeskusten organisaatiot ovat muuttumisvalmis, nopealiikkeinen, herkkäviritteinen ja halpa sivistyksen eturintama. Ne on vain vapautettava tietoyhteiskuntaan. Tärkein vaatimus on, että opintokeskusten tai ainakin sivistysliittojen on voitava panostaa sen tiedon hallintaan, jota ne viljelevät.

Klassisen sivistysajatuksen mukaisesti opintotoiminnan tarvitsema tieto kumpuaa edelleen kahdesta lähteestä: ihmisen sisäistä kehitystä virittävästä sivistystyöstä ja yhteiskunnallisesta sivistystyöstä. Kumpapaakaan ei pidä panna kilpailemaan samalla viivalla kaupallisen tai ammatteivyyttä tuottavan tiedon kanssa.

Vaativampaan sivistykseen

Osa opintokeskusten perinteisistä tehtävistä pysyy tärkeinä. Kulttuurista, toiminnallista, harrastavaa ja elämänkatsomusta pohtivaa järjestäjää tarvitaan entistä kipeämmin nyt myös siksi, että mm. kansalaisopistot ja kunnallinen kulttuuritoimi ovat vetäytymässä alalta. Näin käy erityisesti maaseudulla.

Opintokeskus on taide- ja harrastepohjaksi erinomainen. Se antaa pienin panostuksin toiminnalle jäsenyyksen ja ryhdin, mutta ei kahletta. On vain saatava uusi elämys vapaan ja vapaach-toisen sivistystyön merkityksestä.

Yhteiskunnallinen kasvatusta on luettu vanhaan osaksi vapaata sivistystyötä, myös siksi että yhteiskunnan harrastus tapaa herätä vasta aikuisena. Kouluikään sijoitettu kasvatusta kantaa vettä



kaivoon. Yhteiskunnallista tarjontaa pitäisi olla saatavilla silloin, kun aikuinen sitä tarvitsee.

Nytkin kymmenet polttavat kysymykset vaativat parempaa tai edes jonkinlaista ymmärtämistä: maapallon ekologia, vahva Suomi EY:n jäsenenä, lama, työttömyys, maakuntien tulevaisuus, kunnat valtionosuusuudistuksen jälkeen jne. Kaikkiin niihin latautuu tiedontarve, joka on kansanvallassa tärkeä. Nyt opintokeskukset ovat näissä asioissa yhtä ymmällä kuin muukin yhteiskunta ja niiden kyky palvella jäsenjärjestöjään on heiveröinen.

Muualla maailmassa sadat foundationit ja stiftungit muodostavat ajankohtaisia päätöksenteon kysymyksiä jäsentävän tiedonhallinnan työpohjan. Esimerkiksi Saksa sijoittaa pieneen Stiftung für liberale Politik- säätiöön 100 miljoonaa DMK. Ruotsi suunnittelee niin ikään tutkimuksen tukemista ja panostavansa sivistysliittojen kautta EY-pohdintaan 100 miljoonaa kruunua. Englannissa ja Yhdysvalloissa on useita arvopohjansa selkeästi ilmaisevia politiikan tutkimuksen laitoksia.

Meillä ei ole vastaavaa, ei ainakaan ennen kuin yhteiskunnallisia opintokeskuksia ylläpitävät sivistysjärjestöt ehtivät sellaisiksi kehittyä. Tarvetta korostaa vielä yhteiskuntatieteen lama. Suomalainen todellisuus vahvistaa taas kerran väitettä, jonka mukaan heikosta päästä kärsii koko ruumis. Omaan tiedontuotantoon kykenevät opintokeskukset voisivat olla pienen kansan tuki oman itsensä hallitsemisessa ja ohjaamisessa.

Laskentapohjan ongelmat

Menoperusteisella valtionavulla on omat perusteensa. Nyt järjestelmä on vanhentunut ja huvittavakin: sivistystyön pääkysymyksinä ovat loputtomat totiset kinat siitä, mikä lappu milloinkin on valtionavun alaista. Järjestelmä lukitsee toimintamuodot ja henkilöstön ahtaaseen muotiin. Eikä menoperusteisuus edes toimi: käytännössä opetushallinto määrittää yksiselitteisesti opintokeskusten toiminnan rajat.

Laskennallinen valtionapu ratkaisisi nämä pulmat, mutta laskentaperusteen kehittäminen ei ole helppo toimi. Sivistystyö oikeimmillaan on luovaa, monimuotoista, elävää, muuttuvaa ja ennakkoimatonta. Mikä tahansa laskentaperuste tuntuu tarttuvan siihen väärin tavalla. Esimerkiksi osallistujatunti on mahdoton mittari modernissa,

myös etäopetuksen sisältävässä oppimisessa. Määrän ja laadun suhde on niin ikään ylikäymätön pulma toiminnassa, joka on hajautettu näkymättömiin kymmeniin tuhansiin pisteisiin. On laskentaperuste mikä tahansa, vaarana on, että voimakkaat organisaatiot tekevät siitä pelkän valtionapunsa kasvatukseen.

Hakijan taustajärjestöjen jäsen- tai äänimäärä on peruste sekin, mutta ainoana laskentapohjana sivistykselle outo suorite. En löydä jakoperustetta, joka ohittaa valistuneen harkinnan. Sitä varten meillä ovat valitut päättäjät. Oma ratkaisuni on yksinkertaisesti ns. könttämällä. Sen mukaan opetushallinto jakaa vapaaseen sivistystyöhön liikenevän tuen pitäen lähtökohtina (1) toimintaa säätelevän lain tarkoituksipykälää, (2) anojan yleistä merkitystä, toimintakertomusta ja — suunnitelmaa sekä (3) kohtuullisesta odotusarvosta poikkeavia määrällisiä tietoja. Kontrolliksi riittävät kaetus, tilintarkastus ja jäsenjärjestöt.





HEIKKI PASANEN

Kriittisen teorian näkökulma aikuiskasvatukseen

Kanadalainen aikuiskasvatuksen professori Michael Collins on nostanut Frankfurtin koulukunnan kriittisen teorian näkökulmaksi, jonka kautta hän käsittelee aikuiskasvatuksen ammatillistumisen problematiikkaa. Kriittisen teorian traditiosta nousee esille kaksi tärkeää yhtymäkohtaa käsiteltävään teemaan: teknologiakritiikki ja kommunikatiivisuus.

Teknologiakritiikki ja aikuiskasvatus

Teknologiakritiikin kohteena ei ole sinänsä tekniikan kritiikki eikä se tarkoita a priori negatiivista suhdetta tekniikkaan esimerkiksi opetuksellisten välineiden kehittämisen osalta. Tuo kritiikki kyseenalaistaa sellaiset näkemykset, jotka pitävät joitakin asioita puhtaina totuuksina ilman arvoja. Erilaiset suuret totuudenvartijat ja ajattelutavat, joissa nähdään asioilla olevan vain yksi oikea puolensa, asettuvat kritiikin kohteeksi. Teknologia on saavuttanut kylläkin helposti tällaisen aseman, luonnontieteiden ja uskonnon ohella.

Totuuden perusteiden osalta nuo näkemykset ovat nostaneet itsensä kritiikin ulottumattomiin. Ne pyrkivät esittäytymään arvoista vapaina, ”puhtaina” keinoina, jotka ovat kritisoitavissa vasta käyttäjänsä arvojen mukaisen toiminnan kautta. Collins näkee, että tällainen teknokraattinen näkemys on vakiintumassa professioitumisen myötä myös aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatustieteen valtavirraksi on jo muodostunut teknis-rationaalinen ajattelutapa, jossa menetelmien ylivalta ja tehokkuuspyrkimykseen kultti ovat keskeisiä arvoja. Aikuiskoulutuksen tehokkuuspyrkimys vie sen irralleen arkipäivän elämiseen kuuluvasta käytännöstä. Tiede kehittää tämän vuoksi menetelmällisiä keinoja pystyäkseen ottamaan haltuun ja kontrolloimaan aikuisten ”etäiset” oppimisaktiviteetit.

Objektivoivat menetelmälliset keinot, yksilöpsykologiset koulutustarvearvioinnit, koulutus- ja opetusohjelmasuunnittelu samoin kuin pedagogiset menetelmät itse opetuksessa, oppimisympäristöt ym. ohjataan ja opetetaan rakentamaan standardeiksi, systemaattisesti etukäteen suunnitelluiksi oppimispaketeiksi. Tällöin teoria ei reflektoidu

Michael Collins: *Adult Education as Vocation. A critical role for the adult educator.* Routledge, London ja New York 1991, 146 s.

kriittisesti muuttuvasta sosiaalisesta käytännöstä. Samalla aikuisopiskelija käsitetään pelkästään neutraaliksi asiakkaaksi (client). Tämä orientaatio on läpiikäyvä myös suunnittelussa, jossa mitä tahansa koulutusta legitimoidaan elinikäisen oppimisen sloganilla.

Yksilösuuntautuneisuuden näköalattomuus

Opetustapahtumaan on lyöty viime aikoina ”itseohjautuvuuden”, ”oppijakeskeisyyden” ja ”yksilöpedagogiikan” leimoja, jolloin vältytään ottamasta kantaa koulutuksen arvopäämääriin, kohderymiin ym. ”Asiakkaat” nähdään abstrakteina yksilöinä, joiden koulutukselliset toiveet ikään kuin leijuvat ilmassa vaille sosiaalisesta kontekstista nousevia tarpeita, mutta jotka professioitunut ekspertti kyllä voi menetelmillään täyttää.

Collinsin kritiikki kohdistuu selkeästi Knowlesin edustamaan andragogiaan, jonka hän näkee vaikuttavaksi osaksi eettiset periaatteensa unohtaneesta aikuiskasvatuksen valtavirrasta. Aikuiskasvattajan rooliin ei kuulu koulutuksen/kasvatuksen tavoitteiden ajattelemineen — hän toimii pelkästään teknisenä menetelmällisenä avustajana ja oppimisprosessin tukijana. Muuttaessaan radikaalisti painopisteen opettajakeskeisyydestä opiskelijakeskeisyyteen on aikuiskasvattajan toimiminen itseohjautuvan opiskelun auttajana johtamassa tilanteeseen, jossa myös opiskelijat ovat alistettuja valtavirran koulutustarjonnalle (koulutusmalleille ja -sisällöille). Sen tehtävänä on useimmiten taloudellisen teknisen ekspansion tien tasoittaminen koulutuksen keinoin. Hyväksyessään kritiikkittömästi tekniset ja yksinkertaistetut koulutusmallit aikuiskasvattaja tulee taloudellisten, byrokraattisten ja poliittisten intressien saaliiksi.

Collins kysyikin näennäisen naiivisti ”kenen intressejä mm. yksilöpsykologisesti orientoitunut koulutus suunnittelu palvelee?”

Kysymys intressistä on kuitenkin kriittisen teorian näkökulmasta aiheellinen, koska se yhdistyy kysymyksiin, mitä koulutusta tuotetaan, miksi ja mitä tarkoitusta koulutus palvelee? Aiheelliseksi kysymyksen tekee myös tilanne, jossa koulutusta tuotetaan selkeästi kaupallisen taloudellisuus- ja tehokkuuskilpailun ja -periaatteen ohjaamana. ”Arvottomat” kouluttajat, opettajat ja koulutuksen suunnittelijat ovat tuottajan puolella — asiakkaiksi ja koulutettaviksi valikoituu todennäköisin eli maksukykyisin asiakasryhmä. Näin tapahtuu etenkin silloin, kun aikuiskasvattajilla ei ole vaihtoehtoisia (tai minäkäänlaisia) eettisiä näkemyksiä suunnittelunsa ja opetuksensa ohjaajana.

Näiden puuttuessa yksilöpsykologinen teknokraattinen suunnittelu tulee palvelemaan vastaavasti utilitarismin filosofiasa esiintyvää ”jokamiestä”. Joka mies puolestaan edustaa kasvotonta, status quota säilyttävää, ei muuttavaa intressiä. Muuttuvassa maailmassa ja yhteiskunnassa tämä on paradoksi sen ohella, että itse ”yksilökeskeisyyden” periaate osoittautuu itse asiassa hylkäävän kaiken uniikin yksilöllisyyden.

Arvot ja ammattietiikka

Arvioidessaan nykyistä aikuiskasvatuksen käytäntöä ja tutkimusta, koulutustarpeiden arviointia, suunnittelua ja evaluaatiota, Collins tulee johtopäätöksen, että alan professoituminen ohjautuu teknis-rationaalisten arvoperustojen mukaisesti. Ammattikäytännön eettiset ja historialliset periaatteet sekä yleensä aikuiskasvatuksen eettiset kysymykset jätetään tässä orientaatioissa syrjään.

Collins nostaa esille ammatin (vocation = myös kutsumus) käsitteen, joka ”korostaa ammatinharjoittajan persoonallista vastuuta, jota ei voida korvata teknis in määräyksin eikä ennalta asetetu in muotoiluin, jotka ovat ominaisia tehokkuuskultille”. Kompetentti toiminta eräänä ammatin aspektina ei tee välttämättömäksi ennalta määrättyjen taitokimppujen hallintaa, käyttäytymistä tai pätevyyskiä, vaan se on käsitettävissä praktisin ja eettisin termin. Tehokkuus ja eksperttiys ovat sekundaarisia inhimillisen hyvinvoinnin, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon eettisten periaatteiden toteuttamisen suhteen.

Muuttava pedagogiikka

Collinsin näkemyksen mukaan aikuiskasvattaja ei

voi toimia edellisten periaatteiden mukaan ilman persoonallista sitoutumista, ja ilman yo. periaatteita aikuiskasvatus puolestaan edustaa modernia ”arvottomuuden” etiikkaa — valtaapitävien teknologiaa. Collinsin näkemyksessä ammatillinen etiikka yhdistyy kriittiseen ja muuttavaan (transformative) pedagogiaan.

Vaihtoehtoliikkeet edustavat jo itsessään kriittistä reflektiota, tuottavat näkökulmia ja diskursssia, jonka kommunikatiiviset funktiot ovat merkittäviä myös yhteiskuntaeettisten ja periaatteellisten tulevaisuuden kysymysten suhteen. Yhteiskunnallisesti alistettujen ja deprivoitujen ryhmien kasvatus- ja koulutusintressit eivät saa vastinettaan valtaviiran nykyisessä koulutusideologiassa. Edellisiin liittyen erilaiset osallistuvan tutkimuksen, yhteisökasvatuksen ja yhteisöjen kehittämiseen tähtäävät koulutukselliset projektit edustavat muuttavaa pedagogiaa.

Yhteisyyttä (kommunikaatiota) ja yhteisöllisyyttä näyttää Collins pitävän ikään kuin eettisten periaatteiden toteutumisen takeena. Vaikka klassiset eettiset periaatteet eivät enenkään nykyisen koulutuksen kaupallistumisen myötä ainakaan näytä menettävän arvoaan, täytyy aikuiskasvatuksen pystyä ylläpitämään sosiaalis-kommunikatiivinen sidos yhteiskunnalliseen käytäntöön. Vasta tällöin voidaan myöskin arvioida periaatteiden toteutumista, aikuiskasvatuksen vaikutuksia ja merkitystä. Aikuiskasvattajalle ei toisin sanoen riittäisi oppimistilaisuuksien ja -mahdollisuuksien luominen, vaan myös huolehtiminen kysymyksestä, mitä vaikutuksia tai muutoksia koulutuksella pyritään saamaan tai saadaan aikaan.

Collins tuo selkeästi esille oman ajattelunsa tausta- vaikuttajia kriittisen koulukunnan ohella; tekstissä esiintyvät mm. Alfred Schutz ja toimintojen merkitys, Michel Foucault ja vallan analyysi, John Rawls ja oikeudenmukaisuusteoria. (Aikuiskasvattajien puolelta näkökulman muotoilussa näkyvät mm. Eduard Lindeman, John Dewey, Ivan Illich ja erityisesti Paolo Freire. Erityisen merkityksen nykykeskustelussa saa Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria.

Collins pitää eurooppalaista aikuiskasvatuskeskustelua teoreettisesti monipuolisempaan verrattuna pohjois-amerikkalaiseen psykologisointiin. Hän on halunnut herättää keskustelun kasvattajien ammattietiikasta tilanteessa, jossa koulutuksen tehokkuus- ja taloudellisuusvaatimuksista ollaan sikäläisittäin vasta keskustele massassa.

Suomi ei aikuiskoulutus uudistusten osalta todennäköisesti kuulu tuohon keskustelemaan eurooppalaiseen kerhoon, johon hän viittaa.



HARRI VERTIO

Ajankohtaista terveyskasvatustutkimuksesta

Terveyskasvatuksen tutkijat ovat vuosittain jo vuosikymmenen ajan pitäneet raportointiseminaarin, jonka satoa on julkaistu terveyskasvatustutkimuksen vuosikirjana. Vuoden 1989 raportointiseminaarin teemana oli terveyskasvatuksen vaikuttavuuden tutkimus. Osallistuneiden tutkijoiden tieteenalatausta oli monialaisempi kuin aiemmin. Olisiko niin, että 1960-luvulta asti odoteltu tutkimuksen monitieteisyys olisi toteutumassa. Vuosikirjan perusteella näin rohkeaa johtopäätöstä ei ehkä vielä voi tehdä, mutta on rohkaisevaa, että monien eri alojen tutkijat koontuvat yhteen keskustelemaan terveyskasvatuksen tutkimuksesta.

Vuosikirjan 1991 ensimmäisessä luvussa on kolme teoreettista puheenvuoroa. Tutkijaryhmä UKK-instituutista on kirjoittanut terveyskasvatuksen taustakäsityksistä ja vaikuttavuuden tutkimuksesta. He jakavat terveyskasvatustutkimukset kolmeen ryhmään: terveyskasvatus ennaltaehkäisyvälineenä, vapaan valinnan markkinoina sekä elämänhallinta terveyskasvatuksen ihanteena. Kaikki kolme näkemystä ovat näkyvissä suomalaisessa terveyskasvatuksessa.

Kirjoittajat toteavat, että terveyskasvatustehtävät osoittautuvat sitä vaativimmiksi ja monimutkaisemmiksi, mitä monipuolisempi on toimintaa ohjaava terveysnäkemys ja mitä vakavammin suhtaudutaan toiminnan muutos- ja kasvatusluonteeseen. Olen täsmälleen samaa mieltä. Asiaa ei suinkaan yksinkertaista se, että Suomessakin sosiologit ja sosiaalipsykologit ovat usein todenneet elämänhallinta-käsitteen käytön tuoneen mukanaan kielteisiä seurausilmiöitä. Pitäisikö elämää hallita, he kysyvät.

Antti Eskola kysyy deterministis-mekanistisen ja realistisen paradigman esittelyssään, miksi *Marx* ei hölkännyt. Eskola huomauttaa, että terveyskasvatuksessa tavallisen yksilö-ympäristö dikotomian ohella olisi enemmän pohdittava toimintaa. Yksilön sisäisten ja ympäristöön kätkeytyneiden voimien osuus välittyy ja tulee ymmärrettäväksi vasta toiminnan kautta.

Terveyskasvatuksen vuosikirja 1991.
Sosiaali- ja terveyshallitus, Tutkimuksia
2/1991, Helsinki

Edellisten jälkeen tuntuu erinomaisen sopivalta lukea *Riitta-Liisa Heikkisen* huomioita terveyskasvatuksen käytännön tilanteista. Haastattelutilanteiden autenttiset lainaukset antavat lukijalle mahdollisuuden itse arvioida Eskolan oppirakennelmia ja ymmärtävän tutkimusotteen mukanaan tuomia tulkin- taongelmia.



Kirjan seuraavat luvut käsittelevät edelliseen teoreettiseen taustaan nähden hieman perinteisemmin terveyskasvatuksen menetelmiä. Tutkimusraportteja on terveysjulistien havaittavuudesta, paikallistelevisiön terveysohjelmien seurannasta, aikuisten terveystarkastus- ja neuvontakäynneistä, työyhteisön terveydenedistämistutkimuksista sekä elintavoista ja elämänhallinnasta. Otsikkojen jako osoittautuikin tässä hieman keinotekoiseksi.

Monet raporteista ovat luonteeltaan tavallaan terveyskasvatuksen perustutkimusta. Tavallinen ihminen voisi hyvin kysyä, eikö terveysjulistien havaittavuudesta todellakaan ole tutkimuksia Suomesta 1970-luvulta. Onko neuvolakäyntien ja neuvoloiden terveyskasvatusta nyt vasta alettu tutkia? Vuosikirjan perusteella epäroivä vastaus on, että meillä ja ehkä muuallakin jotkut terveyskasvatuksen menetelmät ovat olleet luonteeltaan myyttisiä ja muuttumattomia. Pauliina Aarvan tutkimus julistien merkityksestä odotustiloissa on varsin kutkuttava. Odotustiloja on käytetty halki vuosikymmenten erilaiseen viestintään tutkimatta sen kummempin tilassa kulkevia informaatiovirtoja. Julisteet ovat vain osa asiaa, vähintään yhtä kiinnostavaa olisi selvittää ihmisten keskusteluja.

Vuosikirjasta puuttuvat kokonaan vaikuttavuu- den mittareita käsittelevät tutkimukset, Sille poh- dinnalle tarvitaan epäilemättä oma vuosikirjansa, samoin terveyden edistämiselle, jota monet kirjan artikkelit sivuavat.

Terveyskasvatustutkimuksen vuosikirjan ovat vuonna 1991 toimittaneet UKK-instituutin tutkijat. Toimitus on vuosien mittaan vaihdellut, mutta kir- jan toimittamisen siirtäminen tutkijayhteisöille näyttää tuottaneen myönteisiä tuloksia.

LIISA RUUSKA

Kasvua ikä kaikki

Tony Dunderfelt siteeraa kirjansa johdanto-osassa tunnettua aikuiskasvatuseriaatetta: jokainen ihmi- nen pyrkii elämänsä aikana tulemaan yhä enemmän omaksi itseksensä. Kirja tarkastelee ihmisen elä- mänkaarta nimenomaan yksilöitymistapahtumana. Elämänkaarajattelu lähtee siitä, että ihmisen kehi- tys jatkuu koko elämän ajan ja jokaisen ihmisen elä- mä muodostaa ainutlaatuisen yksilöllisen kokonai- suuden. Edelleen elämänkaarajattelun perusteissa todetaan, että yksilöllisistä eroista huolimatta voi- daan ihmisen elämässä löytää yleisiä kehityksen lainmukaisuuksia, joihin suhteuttamalla yksilön ke- hitystapahtumat voidaan parhaiten ymmärtää.

Kirja on rakenteeltaan selkeä, kuten oppikirjaksi tarkoitettun teoksen tulee ollakin. Alussa selvitetään elämänkaarajattelun perusteita. Seuraavaksi eri kulttuurien ja aikakausien käsityksiä ihmisen kehi- tysvaiheista. Myös psykologisen tutkimuksen vaihei- ta tarkastellaan pääpiirteittäin. Elämänkaaripsykolo- gian menetelmiin ja tutkimuksellisiin peruskysy- myksiin viitataan tarkoituksella vain pintapuolisesti, kuin johdannoksi lukijalle, joka on kiinnostunut perehtymään enemmän psykologiseen tutkimuk- seen.

Toinen pääluke valottaa ihmisen elämänkaarta vaihe vaiheelta, ikäkausittain. Tekijä perustelee ai- kuisuutta käsittelevän osan laajuutta sillä, että lap- suuteen ja nuoruuteen keskittyvää kirjallisuutta on jo runsaasti saatavilla. Teoksen kolmas pääluke joh- dattelee lukijan tieteellisen työskentelyn perusteisiin ja erilaisiin ihmiskäsityksiin. *Erik H. Eriksonin*, *Carl Gustav Jungin* ja *Rudolf Steinerin* teorioiden pää- piirteet esitellään myös kolmannessa luvussa. Kir- joittaja mainitsee heidät tässä yhteydessä nimen- omaan elämänkaaritutkijoina. Oletettavaa on, että kyseiset tutkijat liittyvät monen lukijan mielessä sel-

Tony Dunderfelt 1992. Elämänkaaripsykolo- gia. WSOY. 265 sivua

lasiin asiakokonaisuuksiin kuin pedagogiikka, kehi- typsykologia tai piilotajunta. Kaikkia kolmea tutki- jaa yhdistää kuitenkin kiinnostus ihmisen elämän- kaareen kokonaisuutena. Dunderfelt pitää mielen- kiintoisena nimenomaan sitä, kuinka eri tavalla ja eri näkökulmista voidaan samaa asiaa tarkastella.

Viimeinen pääluke sisältää harjoituksia, joiden avulla lukija voi kehittää omaa itsetuntemustaan ja tulla tietoiseksi tavastaan hahmottaa maailmaa. Harjoitukset soveltuvat parhaiten toteutettavaksi ryhmässä, esim. opiskelijoiden kesken. Jotta harjoi- tukset vastaisivat tarkoitustaan, tulee ryhmähengen olla hyvä ja ilmapiirin turvallinen. Omien ajatusten ja muistojen kanssa työskentely kun ei välttämättä ole kovin helppoa.

Tekijä korostaa tieteidenvälisen yhteistyön elä- mänkaaritutkimuksessa. Esimerkkeinä hän mainit- see psykologian, sosiologian, kasvatustieteen ja ant- ropologian tieteenalat. Edelleen hän painottaa tut- kijalta vaadittavaa kohteen myötäelävää tiedostamis- ta. Paitsi eri tieteidenvälinen yhteistyö, nousee kir- jassa esiin myös taiteen ja tieteen yhteydet inhimilli- sen tiedostamisen, jota elämänkaaritutkimuskin osaltaan on, kehittämässä. Kirjoittaja toteaa ihmi- sen elämänkaaren olevan niin moniulotteinen tutki- muskohde, ettei se avaudu ilman molempia näkö- kulmia. Elämänkaaren tiedostamiseksi tarvitaan menetelmiä, joissa yhdistyvät eläytyvä kuuntelemi- nen ja tieteelle ominainen tarkka ajattelu. Dunder- felt toteaa esimerkiksi runon voivan ilmentää ihmi-



sen elämänvaiheita. Niinpä kirja sisältääkin runoja, valokuvia ja elämäkertoja, jotka väriläiskien lailla tuovat käytäntöä erilaisten teorioiden ja oletusten rinnalle.

Dunderfeltin Elämänkaaripsykologia on luokiteltu sosiaaliala ja terveydenhuolto- otsakkeen alle. Yhtyisin mielelläni lauseeseen kirjan takakannessa, jossa todetaan sen soveltuvan myös psykologiaa ja kasvatustiedettä opiskeleville, sekä kaikille ihmis-suhdetyössä toimiville. Lisäksi teos soveltuu erittäin hyvin luettavaksi kaikille ihmisille, joiden käsitys ihmisen jatkuvasta kehittämisestä on päässyt vääristymään länsimaisen, nuoruutta avoimesti ihannoivan mediamyllyn pyöriyksessä.

Opiskelijaa ajatellen on kirja luettavuudeltaan melko helppo, lukuunottamatta joidenkin teorioiden esittelyä, josta kirjoittaja huomauttaakin aiheutuvan harkittua aivotoiminnallista pinnistelyä. Kirjallisuusluettelosta käy selvästi ilmi elämänkaarijat-telun moni-ilmeisyys. Lukija löytää sieltä varmasti kiinnostustaan vastaavia teoksia, mikäli Dunderfeltin kirja on herättänyt hänessä itsetutkiskelun ja pohdinnan kipinän.

Dunderfelt toteaa kirjansa lopussa jäävän lukijan oman harkinnan varaan kenen teoreettinen näkemys parhaiten vastaa koettua todellisuutta. Hän ei siis asetu puolustamaan erityisesti mitään teoriaa. Viimeiseksi hän muistuttaa kunkin lukijan vapaudesta luoda itse oma elämänkaaripsykologiansa.

RIITTA WAHLSTRÖM

Ympäristökasvatusta — asenteista toiminnaksi

Ympäristökasvatus. Vapaan sivistystyön XXX vuosikirja. Toim. Anneli Kajanto. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimus-seura 1992.

Omassa tutkimustyössäni pohdin ympäristövas-tuuta ja sen kehittämistä korkeakoulutuksessa. Tut-kin, miten taloustieteen ja tiedotusalan opiskelun aikana piirtyy kuva ympäristöasioiden merkittävy-ydestä omassa ammatissa tulevana taloustieteilijänä ja toimittajana. Käytän tarkoituksellisesti käsitettä ym-päristövastuu, koska ymmärtääkseni kyse on asentei-den muuttamisesta toiminnaksi ja todellisesta vas-tuun ottamisesta. Ympäristökysymyksen ratkaise-missa ei ole pelkällä tiedolla ja ympäristöystävällisil-lä asenteilla juuri käyttöä. *Jaana Venkula* totesi sa-man mieleenpainuvasti ympäristöfilosofian semi-naarissa Heurekaassa: "Luonto ei ymmärrä sivistynyt-tä keskustelua. Sen sijaan luonto ymmärtää liiankin hyvin tekojamme."

Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutki-musseuran uusi kirja on yksinkertaisesti nimeltään Ympäristökasvatus, toimittajanaan *Anneli Kajanto*.

Kirja onkin suorakukainen kannanotto, jossa tar-kastellaan ihmisen urbaanisyyden keinotodellisuut-ta ja luonnontaloussuhteen katkeamista, kuten Ka-jannon johdantopuheenvuorossa *Pekka Nuorteva* sy-kähdyttävästi asian ilmaisee.

Miten kasvaa vastuuseen?

Antaako kirja sitten vastauksia siihen, miten voi-simme kasvattaa ihmisiä, jotka todella tekevät jota-kin ympäristön puolesta ja esimerkiksi muuttavat kulutuskäyttäytymistään? *Liisa Uusitalon* selkeä, sy-vältä luotaava artikkeli pyrkii tutkimustulostensa kautta valaisemaan kysymystä siitä, miksi ihminen ei toimi, vaikka tietää ympäristöongelmien olevan va-kava tekijä jopa omalle hyvinvoinnille. Uusitalon ar-tikkelissa pohditaan vapaamatkustajan ongelmaa.

Useimmat ihmiset ajattelevat, että annetaan toisten tehdä ja nautitaan itse sitten hedelmistä. Osa ihmisistä kokee myös, ettei kannata tehdä mitään, koska omalla toiminnalla on niin vähän merkitystä. Ympäristökasvatuksessa joudutaan vakavasti pohtimaan kysymystä siitä, miten saada ihmiset uskomaan, että heillä jokaisella on merkittävä rooli ympäristöongelmien ratkaisemisessa. Miten saada heidät ymmärtämään, että oma henkilökohtainen vastuu ja sitoutuminen on osa ympäristöongelmien ratkaisumallia? Kasvatuksella koulutusinstituutiossa on oma merkityksensä, vaikka entistä selvemmin vaikuttaa muut yhteiskunnalliset toimenpiteet, joukkotiedotus sekä lait ja säädökset.

Ekopedagogiikan malli

Kirjassa *Jürgen Matthies* puhuu ekologisesta täysi-ikäisyydestä, kyvystä suhtautua luontoon ja ympäristöön uudella tavalla. Jotta ekologinen täysi-ikäisyys voidaan saavuttaa pitäisi Matthiesin mukaan koulutusinstituutiot perusteellisesti muuttaa. Ekologisen täysi-ikäisyyden vaatimus täytyy, kun yksittäiset ihmiset ja ryhmät ryhtyvät tietoisesti kieltäytymään ja vastustamaan teollisen systeemin rakenteiden sekä avointa että piiloutunutta väkivaltaa. Ekologisesti täysi-ikäinen kykenee vapauttamaan itseään objektin roolistaan. Matthies pohtii, miten yksittäinen ihminen sopeutetaan talouden ja tekniikan kehitykseen. Ihminen alistetaan sisäistämään valtakulttuurin asettamat arvot. Matthies esittää näkemyksen ekopedagogiikasta, joka tarjoaa refleksiivisyyden ja tulevaisuudelle avoimen lähtökohdan. Se ts. tarjoaa kriittisen kysymyksenasettelun, johon liittyy kehoitus astua oppijan itsensä määrittämään hyvään tulevaisuuteen. Matthiesin esittelemä ekopedagogiikan malli on lähellä ajankohtaisen kasvatustieteellisen teorianuodostuksen käsityksiä reflektiivisen ajattelun kehittämisestä ja kokemuksellinen oppimisesta (experiential learning).

Reflektiivisen ajattelun kehittämisessä ja kokemuksellisessa oppimisessä pyritään nostamaan aiemmin opittu kritiikin ja omakohtaisen tarkastelun alaiseksi. Ekopedagogiikassa arvioidaan nykypäivän luontokäsityksen perusteet sekä tieteen ja tiedonhankinnan menetöt. Tällaisen reflektion kautta voimme saavuttaa uudenlaisen luontosuhteen. Ekopedagogiikka vaikuttaa sellaiselta kasvatuksen hahmotukselta, jossa on mahdollisuus kehittää toimintamuotoja, joista voi versota uudenlaista itseymmärrystä ja toimintatapaa suhteessa ympäristöön.

Kirjan artikkeleista painavimpia edellisten lisäksi on *Risto Willamon* artikkeli "Kokonaisvaltaisuutta ympäristökoulutukseen". Hän hahmottaa kehityskriisin, koulutuskriisin ja ympäristökriisin välisiä suhteita ja nostaa esille perusnäkömyksen siitä, miten ympäristöongelmien käsittely on monitieteistä. Willamon mukaan ympäristönsuojelu vaatii koko ajattelutapamme uudelleen arvioimista, tiede- ja oppimiskäsitys mukaanlukien.

Willamo kuten monet muutkin kirjoittajat toteavat ympäristökasvatuksen liittyvän arvoihin ja kokonaan uusien arvoperustojen pohtimiseen. Hän pohtii arvokysymyksen asemaa suhteessa tieteellisen faktaan ottamalla esimerkin ydinvoimasta. Ydinvoima olisi pitänyt ehdottomasti kieltää tieteellisten faktojen perusteella, toteaa Willamo. Tiedämme, että radioaktiivinen säteily vahingoittaa DNA-rakennetta, lisääntymisjärjestelmän perusteita. Arvokysymys on Willamon mukaan itse lisääntymisen arvostaminen. Lisäksi ydinvoimakeskustelua sotkee se, että uhka koetaan etäisenä ja vain potentiaalisena, vaikka nyt tiedetään, että peruskalliotkaan eivät ole turvallisia ja että radioaktiivinen säteily on vaarallista tuhansien vuosien ajan. Luulisi pelkästään vastuun seuraavien sukupolvien hyvinvoinnista painavan niin paljon, että ydinvoimasta olisi luovuttu jo vuosikymmeniä sitten.

Vastuu ja arvot

Ympäristökasvatuksessa vastuun kysymys onkin keskeisin. Vastuu kytkeytyy aina arvoihin. Se mitä arvostamme, siitä otamme vastuun. Arvot ovat suurelta osin sitoutuneet tietoihin, uskomuksiin, myytteihin ja käsityksiin. Miten ympäristökasvatuksella voidaan välittää sellaista tietoa, joka koskettaa ihmisiä ja muuttaa heidän asennoitumisensa ympäristöstävälliseksi, on eräs ydinkysymyksiä. Miten muutetaan sellaisia uskomuksia, myyttejä, käsityksiä, jotka vahingoittavat ympäristöä? Millä tavalla ympäristöstävällisyyttä korostavat näkemykset tulisi esittää, jotta tapahtuisi arvojen uudelleen arviointi ja vastuullisuuteen sitoutuminen?

Näihin ympäristökasvatuksen perimmäisiin kysymyksiin kirja ei anna kovin yksityiskohtaisia vastauksia. Mutta monet kirjoittajat kuvaavat samoja periaatteita, jotka kaikki ovat oleellisia. *Jari Paldanius* korostaa viisaasti eräitä ympäristökasvatuksen lähtökohtia. Näitä ovat mm. arvojen suhteellisuus ja moninaisuus sekä tiedon arvo- ja intressidonnaisuus. Paldaniuksen kansalaisten aktivoiminen omatoimiseen toimintaan on oltava kasvatuksen yhteiskunnallisena tehtävänä. Kasvatuksen on oltava kriittisy-



teen tähtävää ja konsensushakuisuus on hylättävä. Paldanius peräänkuuluttaa aivan oikeita teesejä. Mutta miten panna nämä teesit käytäntöön kasvatuksen todellisuudessa ammattikoulussa, aikuiskoulutuslaitoksissa, korkeakouluissa?

Ympäristövastuun muodostumisen eräänä ehtona näen reflektiivisen ajattelun kehittämisen. Reflektio on kykyä pohtia omia arvoja, käsityksiä, uskomuksia, myyttejä ja oman toiminnan lähtökohtia ja seurauksia. Arvioinnin, omakohtaisen reflektion kautta on mahdollista uudistaa omia näkemyksiä ja sitoutua uusiin arvoihin. Vain tulemalla omakohtaisesti tietoiseksi itsestä voi muuttaa itseä. Kulutuskuultuurin arvovankilasta vapautuminen kasvatuksella voi tapahtua tekemällä sen kalterit ensin näkyviksi ja sitten pyrkiä niiden murtamiseen. Tämä kasvatusnäkemys tähtää toisenlaiseen oppimiseen ja ymmärtämiseen kuin behavioristinen palkkioiden ja rankaisujen keinot.

Toiminta ja oman toiminnan arviointi

Ympäristökasvatuksen päämääränä nähdään olevan oman toimintansa lähtökohtia ja seurauksia jatkuvasti arvioimaan kykenevä kansalainen. Olen rakentamassa sellaista ympäristökasvatukseen soveltuvaa teoreettista mallia, jossa reflektion kohteeksi on tietoisesti valittu ympäristöön liittyvät kokemukset, arvot, sukupolvien yli ulottuva oikeudenmukaisuus, ihminen-luontosuhde ja globaalinen elämän säilyttäminen. Tällainen kasvatusajattelu edellyttää monitieteistä, moniarvoista ajattelua ja kriittisyyttä. Vaikka tämä vaikuttaa vaativalta, voidaan eri koulutustilanteissa ottaa reflektion kohteeksi omakohtaiset ympäristöön liittyvät kokemukset ja lähteä niistä muodostamaan ympäristövastuullista tietoisuutta. Kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppimisen ovat eräitä erinomaisia aikuiskasvatuksen menetelmiä, joissa tällainen prosessointi mahdollistuu. Tietoisuus omista arvoista ja toimintansa lähtökohdista ja seurauksista tulee syvästi esille yhteistoiminnassa, kommunikoidessa toisten kanssa psykologisesti tasavertaisessa ilmapiirissä.

Ympäristökasvatus on siten kasvatuksen uudistamista pois passiivisista auktoriteettirakenteista kohti omakohtaisen ajattelun, arvioinnin ja kriittisyyden toteutusta. Ympäristökasvatus on myös toiminnan ja sen arvioinnin ottamista tietoiseksi oppimisen kohteeksi. Olen ehdottanut, että koulutuksessa ryhmittäisi yhden ympäristökohteen (esimerkiksi läheisen kahvilan) ja miettisi mitä kohteessa on sellaista,

joka voisi olla ympäristön suhteen paremmin (esimerkiksi kertakäyttöastiat). Tällaisen pohdinnan jälkeen tavoitteena on miettiä sopivaa toimintastrategiaa, miten vaikuttaa ongelmaan. Toimintastrategian suunnittelun jälkeen tehtävänä on toimia eli tehdä suunnitelman mukaan (esimerkiksi käydä puhumassa kahvilan omistajan kanssa). Sen jälkeen tulee arvioida, mitä seurauksia toiminnalla oli ja miettiä seuraavaa toimintastrategiaa. Tällaisella toiminnalla voidaan saavuttaa kokemuksia siitä, miten maailmaa voidaan muuttaa ja ennen kaikkea, mitä ongelmia muutostoinnassa ilmenee ja mitä valmiuksia toimijalla pitäisi olla.

Ympäristökasvatuksessa esitetyt arvojen selkeyttämisharjoitukset, leirikoulut, luontoretket, tutkimusprojektit ja tuotteen linkkaaritehtävät jne. ovat erinomaisia menetelmiä. Näitä kirjassa ei paljokaan ole kuvattu. Mutta niiden lisäksi tulisi olla mukana todellista vaikuttamista sisältävää toimintaa. Aidon vaikuttamiseen pyrkivän toiminnan kautta avautuu myös yhteiskunnan arvomaailma. Arvomaailman kritiikin välttämättömyys tulee perustelluksi niistä ristiriidoista, joita vaikuttamiseen liittyvässä toiminnassa tapahtuu. Kun opiskelijat pyrkivät saamaan aikaan pieninkin muutoksen lähiympäristössään, he huomaavat miten voimakkaasti muutosta vastustavat esimerkiksi taloudellisen kasvun, kilpailun, voiton ja luonnon alistamisen ideologiat. Matthiesin esittelemä ekopedagogiikka voi tulla eläväksi niiden kokemusten reflektoinnin kautta, jolloin on pyritty luopumaan vapaamatkustamisesta ja passiivisuudesta.

Ympäristökasvatuksen oppimisteoreettinen tausta palautuu deweyläiseen learning by doing -ajatteluun ja kriittiseen refletoivan ajattelun kehittämiseen. Omat koulutustilaisuuksissa saadut kokemukseni sekä kirjallisuuteen perehtyminen vahvistavat kuvaa siitä, ettei nykytilanteessa pelkästään arvojen selkeyttämisharjoitukset, outdoor education (luontokoulut jne) sekä tutkimustehtävät riitä. Niiden lisäksi tarvitaan nykytilanteen kriittistä reflektiota ja uuden tulevaisuuden hahmottamista ja aidon vaikuttamisen yhteydessä tapahtuvaa ymmärrystä.

Filosofian tohtori,
lääketieteen ja
kirurgian
liseniaatti Helena
Mussalo-Rauhamaa
on Helsingin
yliopiston dosentti
ja kansanterveys-
laitoksen
apulaisopettaja.



Helena Mussalo-Rauhamaa:

YMPÄRISTÖNHOITO ON MYÖS TERVEYDENHOITOA

Jos lääketieteessä tämän vuosisadan mullistavia löytöjä oli penisilliini, oli se ympäristötietämyksessä oivallus siitä, että ympäristö voi aiheuttaa terveyseuraamuksia ja että seuraamukset voivat tulla jo vähäisistäkin altistumisista. Ympäristölääketiede onkin tieteen nuoria aluevaltauksia, vasta kehittyessä.

Alan ensimmäinen suomenkielinen oppikirja on viimeistelävänä. Sen toimittavat *Helena Mussalo-Rauhamaa* ja *Jouni Jaakkola* ja teos ilmestyy ensi syksynä Duodesimin kustantamana. Alan nuoruutta kuvaa se, että kirja on samalla aivan ensimmäisiä maailmassa.

Eri oppilaitoksille, mm. lääkärikoulutukseen, terveydenhoitajille ja aikuiskasvattajille tarkoitettu kirja välittää ympäristölääketieteen nykytiedystä ja ohjaa ehkäisevään terveyskasvatukseen.

Kun perinteinen lääkärityö ja lääkärikoulutus ohjaavat diagnoosin tekon ja sairaudenhoitoon, toisenlainen, ennalta ehkäisevä työskentely on välttämätöntä tulla mukaan myös lääkärin työhön. Kun taloudellisten mahdollisuuksien niuketessa on pakko säästää, tulee halvemmaksi hoitaa ennalta ehkäisten.

Ympäristön ja terveyden yhteydestä on kyllä tiedetty vanhastaan kokemukseräisesti. Euroopan ensimmäinen ilmansuojelulaki syntyi 1200-luvun Englannissa ja 1500-luvulla Elisabet I kielsi polttamasta hiiltä parlamentin kokoontumisen aikana. Vaikka triikiiniä ei tunnettu, sianlihan syöntikielto arabikulttuureissa pohjasi enemmän kokemuksiin kuin alun alkaen uskontoon. ”Hygieniä oli Antiikin kreikkalaisten terveyden ja puhtauden jumalatar.”



Oman vuosisatamme terveyden suuria uhkatekijöitä ovat kemikalit, niissä synteettisten aineiden luvuton määrä ja ennen muuta eri tekijöiden mahdollinen yhteisvaikutus.

Tutkimuksia ja valistustyötä

Helena Mussalo-Rauhamaa on lääkäri ja luonnontieteilijä, joka tekee ympäristölääkietieteen perustutkimusta ja tekee kirjoittamalla ja esitelmöimällä terveyskasvatustyötä omalla alueellaan. Kohteina ovat ennen muuta lääkärit, mutta myös muu terveydenhoitohenkilökunta. Aikuiskasvatustyötään Mussalo-Rauhamaa sanoo ”mielekkääksi”. Koulutustilaisuuksissa kiertämisen kannustimena ei ole raha — se kun näissä töissä liikkuu säästeliäästi. Asian merkityksestä täytyy olla itse innostunut.

Innostus on myös tutkimustyön kannustimena. Helena Mussalo-Rauhamaa sanookin, että tosiasiasa tutkijat rahoittavat itse valtaiset määrät yhteiskunnan kannalta tärkeää tutkimustyötä mm. hankkimalla omin kustannuksin välineitä ja kirjallisuutta. Helena Mussalo-Rauhamaan peruskoulutus on luonnontieteissä. Suuntautuminen radiokemistiksi ja ydinsäteilyn vaikutusten tutkijaksi johdatti hänet uudelleenkoulutukseen. Hän päätti lukea myös lääkäriksi. Nykyisellään Helsingin yliopiston kansanterveyslaitoksen tutkijana hän yhdistää nämä kaksi osaamisensa alaa ympäristölääkietieteessä.

Parast’aikaa, rinnan oppikirjan viimeistelyn kanssa Helena Mussalo-Rauhamaa tekee vertailevaan kansainväliseen aineistoon perustuvaa tutkimusta nuorten suhtautumisesta ympäristön saastumiseen. Virolaisen, venäläisen, belgialaisen ja suomalaisen aineiston pohjalta halutaan selvittää saastumisen vaikutusta nuorten asenteisiin ja pelkoihin.

Tutkimuksessa selvitetään mm. nuorten käytäytymistä, esimerkiksi paljonko hän tupakoi ja milloin hän on alkanut käyttää alkoholia. Tutkitaan siis mm. sitä, mitä nuoret tietävät ympäristöperäisistä terveyshaitoista ja miten se vaikuttaa heidän elintapoihinsa. Kohdemaat ovat mielenkiintoiset erilaisuutensa ja ympäristön erilaisen kuormittumisen vuoksi.

Suomalainen tupakoi itsensä hengiltä

Yksi tyypillisesti suomalainen piirre on helpos- ti nähtävissä aiemmin jo julkaistuista suomalaisista tutkimuksista: suomalaisten, ennen muuta nuorten naisten, runsas tupakointi.

”20- ja 30-luvulla eniten tupakoivia ihmisiä maailmassa olivat suomalaiset miehet. Se on näkynyt keuhkosyövän esiintyvyydessä. Nyt miesten osalta keuhkosyöpäkäyrä on laskussa, mutta naisilla tupakointi tulee näkymään noin vuodesta 2005 lähtien syöpänsairastumisen lisääntymisenä.”

”Yhdysvalloissa tupakka ei kuulu enää menestyvän ihmisen imagoon. Tämä amerikkalainen imagonmuutos ei ole toistaiseksi näkynyt suomalaisissa nuorissa naisissa. En tiedä, miksi tupakkatieto ja runsas tupakkavalistus eivät ole pureet. Ehkä yksi selittäjä on yhteisön arvot. Yleinen asenne kouluissa on tupakkamyönteinen.”

Terveyskasvatus ja alan innovaatiot ovat yhdessä tuottaneet joillakin muilla alueilla kauniita tuloksia. Esimerkiksi ennaltaehkäisevän hammashoidon ansiosta hammaslääkietieteen laitoksia saadaan nyt lopettaa.

Ympäristölääkietieteellä on erityistutkittavaa

Vaikka Suomi kansainvälisissä tilastoissa onkin verrattain puhdas maa, ympäristölääkietieteellä on kiistan oma työkenttensä myös meillä. Esimerkiksi Helena Mussalo-Rauhamaa nostaa oululaisten, vaasalaisten ja rovaniemeläisten lasten vertailevan tutkimuksen infektioalttiudesta. Tässä vuonna 1986 tehdyssä tutkimuksessa kävi ilmi, että oululaiset lapset sairastuivat vertailukaupunkien lapsia huomattavasti herkemmin. Kuitenkaan Oulu ei ole kansainvälisesti ”likainen” kaupunki. ”Terveyshaitat ovat hyvin olosuhteisiin sidottuja asioita. Meillä voi siis löytyä meille ominaisia tekijöitä, kuten kylmä ilmasto, jotka vaikuttavat erilailla kuin esimerkiksi olosuhteet Keski-Euroopassa. Siksi johtopäätöksiä ei voida tehdä sillä perusteella, miltä saastemäärätilastot näyttävät ja mitkä ovat asetetut päästönormit.”



Toinen terveyteemme vaikuttava, vaikeasti tutkittava seikka on eri tekijöiden yhteisvaikutus. Tiedetään esimerkiksi, että melu vaikuttaa kuuloon. Voi myös olla saasteita, jotka vaikuttavat kuuloon. Entä jos tällainen kemikaali ja melu vaikuttavat yhdessä? Onko niiden yhteisvaikutus suurempi kuin molempien erikseen yhteenlasketuna?

Ilmansaasteet ja tupakka ratkaisevat rasittajat

Kun tarkastelemme ihmisen altistumista ympäristöönsä, ilmansaasteet on selkeä ykkönen. Useimmat reagoivat varsin pieniinkin ärsykkeisiin. Ympäristön puhdistamisen tulisi Helena Mussalo-Rauhamaan mielestä lähteä juuri ilmansaasteista.

Helena Mussalo-Rauhamaa käyttää selkeästi termiä "saaste" miedontamatta tai neutraloimatta sitä.

Tupakansavu lyö kaikki muut ilman epäpuhaukset. Sen vaikutus yksin on niin voimakas, että sen rinnalla muuten likainen ilma on pieni vaikuttaja.

Nyt suomalaistutkijat ovat tekemässä tupakoinnin ja keuhkosyövän välisiin yhteyksiin liittyvää tutkimusta, joka saattaa mullistaa terveyskasvatusta tältä osin. Professori *Olli P. Heinonen* selvittää yhdessä kansanterveyslaitoksen tutkijoiden kanssa E-vitamiinin ja beetakaroteenin (A-vitamiinin esiasteen) yhteyttä syövältä suojautumiseen. Tutkimuksessa on mukana 30 000 suomalaista miestä.

"Jos yhteys kiistattomasti löytyy, saattaa tulevaisuuden terveyskasvatusta tupakoitsijoille olla vitamiinipillerin popsminen päivittäin. Kuka tietää, vaikka tulevaisuudessa tupakanvalmistajat alkavat lisätä tuotteisiinsa A-vitamiinia samalla tavalla, kuin jauhoihin lisätään rautaa tai juomaveteen fluoria."

Tutkimuksella yhteys päätöksentekoon

Helena Mussalo-Rauhamaa toivoo ympäristölääketieteen tulosten näkyvän myös yhteiskunnal-

lisessa päätöksenteossa. Jos lääkäreillä olisi ympäristön terveysvaikutuksista riittävästi tietoa, voisivat he olla tärkeitä lausunnonantajia kunnissa esimerkiksi päätettäessä kaavoituksista, tehtaan sijoituksista ja normeista.

Energiapoliittinen päätöksenteko on tässä mielessä tärkeimpiä. Kun esimerkiksi hallituksen energiapoliittisessa linjauksessa näkyy yhtenä vaihtoehtona kotimainen puu, pitää Mussalo-Rauhamaa sen mahdollista laajamittaista käyttöä terveyden kannalta heikkona vaihtoehtona:

"Puun polttaminen, savusaunat ja tupakan savu sisältävät runsain määrin syöpää aiheuttavia PAH-aineita. Jos entisajan ihmiset olivat eläneet yli 40-vuotiaiksi, olisivat he todennäköisesti kuolleet keuhkosyöpään. Infektiot veivät kuitenkin sitä ennen. Kun Turun keskustassa alettiin rakentaa hotelleja, jonka alta löytyi keskiaikainen hautausmaa, hautoja tutkittaessa kävi ilmi, ettei juuri kukaan ollut elänyt yli 50-vuotiaiksi. Pääasiassa kuoliin kuitenkin lapsena."

Valikoivaa terveyskasvatusta

Entä keille terveyskasvatusta yleensä tulisi suunnata? Helena Mussalo-Rauhamaa kannattaa valikoivaa terveyskasvatuksen kohdentamista. Esimerkiksi kolesteroli ei ole naisten ongelma. Oikea kohderyhmä olisi näin ollen jotkut miesryhmät. "Mutta informaatio voidaan toki suunnata naisillekin. Tällöin he toimivat välittäjinä, välikäsinä", Mussalo-Rauhamaa pohtii.

Teksti ja kuva: ANNELI KAJANTO

KANSAINVÄLISIÄ KOKOUKSIA

Evaluation of Education and Training: Comparative Approaches, 15th CESE Conference 27.6.—2.7. Dijonissa Ranskassa. Lisätietoja: Anne-Marie Goguel, Secreteruat Général du 15eme Congrès de la CESE, Université Bourgogne, BP 136, 21004 Dijon Cadex, France, fax. +(33) 1680 3950 69.

Transforming Tomorrow Today 2nd World Congress of Action Learning, 14.—17.7. Brisbanessa Australiassa. Lisätietoja: 2nd World Congress, Academic Staff Development Unit, Gardens Point, GPO Box 2434, Brisbane Q 4001, Australia, fax. (07) 864 2697.

Maintaining Quality and Widening Access, 11th International Seminar on Staff and Education Development (ISSED), 14.—18.7. Glasgow, Scotland. Lisätietoja: Dr. Chris de Winter Hebron, H+E Associations, 12a Church St. Stillkey, Norfork, NR23 1QJ, United Kingdom. tel& fax. +44 326 830-339.

Assessing Quality in Higher Education, 4th International Conference, Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS), 28.—30.7. Enschedessä Alankomaissa. Lisätietoja: Trudy W. Banta, Centre for Association Research and Develop-

ment, University of Tennessee, Knoxville, 1819 Andy Holt Avenue, Knoxville, Tennessee 37996-4350, USA, tel. (615) 974 2350, fax. (615) 974 2712.

YK:n rooli muuttuvassa maailmassa. Pohjoismainen kesäkurssi Västra Nylands Folkhögskolanissa Karjaalla 3.-7.8. Hinta 1 500 mk. Ilmoittautumiset ensitilassa: Suomen YK-liitto, Unioninkatu 45 B, 00170 Helsinki, puh. 90-135 1402 tai 135 1521.

Higher Education in Europe for Tomorrow: Strategy for Cooperation or Competition? 14th Annual EAIR Forum, European Higher Education Society, 6.—9.9. Brysselissä. Lisätietoja: Jacinte van Schalk, EAIR Secretariat, c/o Cheps, University of Twente, P.O. Box 217, 7500 AE Enschede, The Netherlands, tel. 31-53-89 32 63, fax. 31-53-34 03 92.

Kolmas suomalais-unkrilainen aikuiskasvatussymposium 12.—20.9.1992 Hajdúszoboslóssa Unkarissa. Matkan kokonaishinta 3 900 mk. Ohjelma ja lisätietoja Kansanvalistusseurasta. Ilmoittautumiset ensitilassa KVS:ään, Museokatu 18 A 2, 00100 Helsinki, puh. 90-441 725.

UUTTA KIRJALLISUUTTA

Aalto Liisa, Hätönen Heljä & Vaherva Tapio 1992. Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen. Käsikirja ja työkirja. KTM Yrityspalvelu.

Aarkrog Vibe, Brems Jorgen, Hansen K. Bodil, Jacobsen Kim Mørch & Wahlgren Bjarne 1991. Uddannelsesstilbud for langstidsledige. UTB. Danmarks Laererhøjskole & Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning. København. Tilausosoite: Udvikningscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning. Tordenskjoldsgade 27, 1055 København. Telefon 33325533, fax 33144083.

Bildung in der Arbeitsgesellschaft 1989. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute. Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. bis 13. Oktober 1988. Tilausosoite: Universität Bremen, Druckschriftenlager, Postfach 33 04 40, 2800 Bremen 33. Hinta 5 DM.

Lääketiiden termit. Duodecimin selittävä suoranakirja. Duodemic 1992.

Parjanen Matti (toim.) 1992. Legitimation in Adult Education. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Twisselmann, Joachim 1990. Bildung und Tradition. Zur Kritik der neokonservativen Funktionalisierung des Bildungsbegriffs. Universität Bremen. Forschungsschwerpunkt "Arbeit und Bildung", Band 16. Tilausosoite: Universität Bremen, Publikationsvertrieb, Postfach 33 04 40, 2800 Bremen 33. Hinta 12 DM.

Wahlgren, Bjarne 1991. Kompas-projektet. Analyse af forholdet mellem specifikt og bred kompetence i sektoroverskridende uddannelser inden for VUC og AMU. Forste delrapport. Danmarks Laererhøjskole. Pedagogisk-psykologisk publikationsserie nr 68. Tilausosoite: Danmarks Laererhøjskole. Institut for paedagogisk og uddannelsesforskning. Emdrupsvej 101, 2400 København NV. Tel. 39-696633.

Lasinen lapsuus oli paras terveyskasvatusaineisto

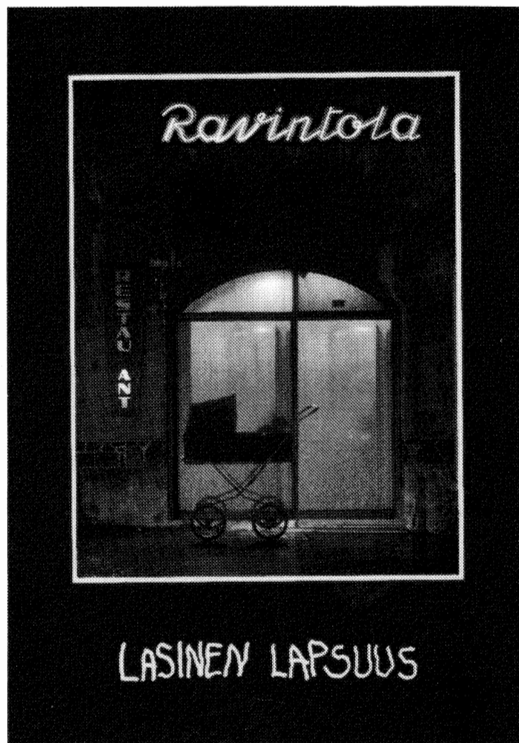
Julistesarja, jonka teemana on vanhempien alkoholikäytöstä kärsivät lapset ja lapsuus alkoholin varjossa, on valittu vuoden 1992 parhaaksi terveyskasvatusaineistoksi painotuotesarjassa. Julistesarjan ovat tuottaneet A-klinikkasäätiö ja Helsingin kaupungin sosiaaliviraston raittiustoimisto. Sarjan tekijät ovat graafikko Maria Munsterhjelm, valkokuvaaja Lasse Wuori, tiedottaja Teuvo Peltoniemi ja tiedotussihteeri Markku Soikkeli.

Palkitsemisen takana on Terveyskasvatuksen keskus.

Kunniamaininnan saivat painotuotesarjassa lisäksi Marttaliitto ry:n tuottama julistesarja **Katso mitä metsä antaa**, **Kanna kasvikset pöytään** ja **Oman maan marjat** sekä Wellcome Pharma OY:n tuottama lehtinen Sukuelinherpes. Sarjassa kilpaili 86 terveyskasvatusaineistoa.

Audiovisuaalisen sarjan parhaana palkittiin **Ekakerta**-video, joka käsittelee murrosikäisten nuorten kypsymistä, ystävyyttä, suhtautumista vastakkaiseen sukupuoleen, seurustelua ja ensimmäisiä seksuaalisuhteita. Videon tuottaja on Nota Bene Productions Oy ja tekijä tuottaja-ohjaaja Varpu Kuusela.

Kunniamaininnan audiovisuaalisessa sarjassa saivat lisäksi videot **Gerotiikka** — vahva, villi ja vapaa vanhuus sekä nuorten päihteiden käyttöä ja sammumista käsittelevä **Välittämisen alkeet**. Edellisen videon tuottaja on Lempäälän Ehtookoto ja Nik-video Oy ja jälkimmäisen Kansan Raittiusliitto. Sarjassa kilpaili 31 terveyskasvatusaineistoa.



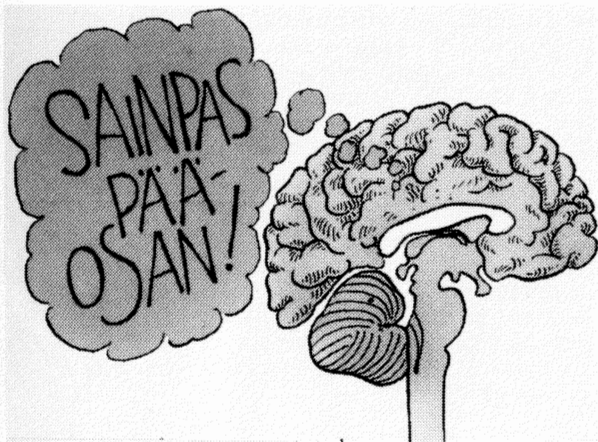
Aivot eivät kulu käytössä

Ihmisen aivoista häviää joka päivä kymmeniä tuhansia aivosoluja. Niiden tilalle aivot ottavat kuitenkin käyttöönsä uudet solut. Näin syntyy uusia yhteyksiä ja hermoverkkoja, uusia ajatuksen polkuja. Aivot muovautuvat uudelleen ja mahdollistavat uuden oppimisen.

Näin opettaa aivoista ja oppimisesta **Terveet aivot -projekti**, jonka ovat käynnistäneet Neurologisäätiö, Suomen neurologinen yhdistys, sosiaali- ja terveyshallitus sekä Työsuojelurahasto.

Meillä on siis aivoissamme miljardien aivosolujen muodostamia verkostoja, virtapiirejä, joissa kulkee tietoa ja viestejä erilaisten välittäjäaineiden mukana. Näitä välittäjäaineita tunnetaan jo useita kymmeniä, sekä hormoneja että eräitä kemiallisia aineita.

Oppiminen aiheuttaa muutoksia verkostoissa molekyyli-, kalvo- tai solutasolla. Jokin havainto saa tietyt virtapiirit toimimaan ja nämä aktivoivat vuorostaan toisia. Tapahtuu solujen ärtymistä. Kun tämä toistuu tai on tarpeeksi voimakas, soluissa tapahtuu muutoksia: jotkut piirteet voimistuvat, toiset heikkenevät. Aivoihin syntyy uusi rata, enemmän tai vähemmän uusi jälki. Jos se on riittävän



AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 12, 2/92

ISSN 0358-6197

Summary

Pauliina Aarva 1992. Terveysvalistuksen nykykulttuuri.

Artikkelissa kuvataan terveystieteen ja sen ideologista puolta esimerkkeinä terveysjulisteet ja niiden vastaanotto. Huomion kohteena on vastaanotto. Väitöskirjatutkimuksessa, mihin artikkeli perustuu, tiivistyi kolme erilaista terveystietokulttuurin vyöhykettä: toimivuuden kulttuuri, virittävän monipuolisuuden kulttuuri ja saarnaavan turhuuden kulttuuri. Artikkelissa kuvataan näitä kulttuureita sekä vallitsevan että vastaideologian näkökulmasta. Aikuiskasvatus 2,92.

Riitta-Liisa Heikkinen 1992. Terveyskasvatuksen harharetket.

Terveyskasvatuksen oikeutus perustuu lääketieteeseen ja sen avulla saavutettuihin tutkimustuloksiin. Se on ollut luonteeltaan paternalistista, ihmisiä holhoavaa ja heidän ajattelua ja harkintakykyään aliarvioivaa. Siinä on myös suostuttelun ja manipuloinnin piirteitä. Terveyskasvatukseen tulisi kuitenkin pystyä ottamaan huomioon ihmisen oman toiminnan logiikka ja sisäiset preferenssit. Siihen nykyisellä terveystietämyksellä ei ole riittäviä tiedollisia ja taidollisia edellytyksiä. Analysoidessaan terveystietämyksen harharetkiä artikkeli painottaa myös ihmisen psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kesken vallitsevaa kiinteää yhteyttä. Aikuiskasvatus 2,92.

Peter Jarvis 1992. Ollakko vai omistaa? Siinä aikuiskasvatukselle kysymys.

Kirjoittajan asettama kysymys koskee kasvatuksen perimmäistä luonnetta ja sitä tarkastellaan eksistentialistisista lähtökohdista. Perusväitteenä on, että kasvatuksessa on kysymys ihmisistä ja heidän kehityksestään, kun taas tälle aikakaudelle on luonteenomaista

Pauliina Aarva 1992. Current aspect of health education. The article describes the current aspects of health education posters and their reception as examples. Reception is the object of attention. The doctoral thesis research on which the article is based focussed on three different zones of health education: functionality, versatility and sermonising vanity. The article describes these from the point of view of both the prevailing and alternative ideology. Aikuiskasvatus 2,92.

Riitta-Liisa Heikkinen 1992. Misguided health education.

The justification of health education is based on medicine and the research results achieved through it. By nature it has been paternalistic, underestimating a person's capacity to think and act for himself. In addition, health education includes elements of persuasion and manipulation. And yet health education ought to be able to take into account the logic of a person's own actions and his internal preferences. This is something that the present-day health education in Finland does not have a sufficient knowledge and skill base for. In her analysis of Finland's misguided health education, the author places emphasis on the firm connection that exists between mental and physical wellbeing. Aikuiskasvatus 2,92.

Peter Jarvis 1992. To be or to have? That is the question for adult education.

The question put by the author relates to the fundamental nature of education and he goes on to examine it from existentialist premises. His basic argument is that education is about persons and their development, but that the nature of this age is about possession. In clarifying the

omistaminen. Eritellessään olemisen ja omistamisen käsitteitä kirjoittaja käyttää Erich Frommin analyysia näiden kahden olemassaolon muodosta. Kirjoittajan mukaan kasvatusta on ratkaisemattomien ongelmien edessä mukautuessaan nyky-yhteiskunnan tunnuspiirteisiin ja palkitsemalla tiedon omistamista olemisen, korkeampien oppimistasojen ja ihmisen kehittymisen kustannuksella.

Aikuiskasvatus 2,92.

Lasse Kannas 1992. Terveyskasvatus tutkimus- ja koulutusalanä sekä arjen käytännöinä.

Artikkelissa esitellään terveyskasvatuksen yliopistollista asiantuntijakoulutusta, terveyskasvatustutkimuksen osa-alueita ja tutkimuskohteita sekä käytännön terveyskasvatuksen tehtäviä ja päämääriä. Terveyskasvatuksen neljä suurta tehtävää ovat sivistävä tehtävä, virittävä tehtävä, mielenterveystehtävä ja muutosta avustava tehtävä. Terveyskasvatustutkimuksen osa-alueina nähtiin terveyskasvatuksen teoreettinen tutkimus, terveyskäyttäytymistutkimus, terveyskasvatuksen arviointitutkimus sekä terveyskasvatuksen yhteiskunnallinen tutkimus. Terveyskasvatuksen kokonaisvaltaiseksi määritelmänä esitettiin seuraava: "Terveyskasvatuksen tavoitteena on kasvatuksellisin ja viestinnällisin keinoin tukea ihmisen tervettä kasvua ja selviytymistä, välittää sivistyksellistä terveyspääomaa sekä virittää terveyttä edistäviä muutostoiveita ja avustaa näitä muutospyrkimyksiä".

Aikuiskasvatus 2,92.

Seppo Niemelä 1992. Avioliittokoulutus parisuhteen mielenterveystekijänä.

Artikkelissa käsitellään perheen funktiota aikuisten mielenterveysyksikkönä ja tutkimusta avioliittokoulutuksen vaikutuksesta puolisoitten suhteen kehitykseen. Teoriakehyksenä on kristillinen avioliittomalli, jonka puitteissa tulkitaan parisuhteen kehitystä kahdessa avioikäryhmässä. Parisuhteen tyydyttävyyden ylläpitoon liittyy paradoksaalinen riskitekijä: Jos pysyvyys on epävarma, miksi suhteeseen kannattaisi investoida. Riskin minimoinnissa avioliittokoulutus on uusi positiivinen tekijä. Tutkimustulokset osoittavat ikäryhmien välillä suhteen kehitysvaiheisiin liittyviä eroja ja koulutuksen myönteistä vaikutusta puolisosuhteen kehitykseen. Tuloksinassa käytetään analogisesti myös Max Weberin teoriaa protestanttisesta etiikasta.

Aikuiskasvatus 2,92.

concepts of being and having, the author applies Erich Fromm's analysis of these two forms of existence. According to the author, education is confronted by unresolved problems as it adopts the characteristics of contemporary society and rewards the having of knowledge rather than being and the higher levels of learning and human development.

Lasse Kannas 1992. Health education as a branch of research and training and the everyday application of it.

The article introduces the reader to the university training of health education experts, the various sectors within health education, health education research topics, and practical tasks and goals of health education. The four major tasks of health education are as follows: 1) educational task, 2) task of exciting interest, 3) mental health task, 4) task of promoting change. The various sectors of health education research were seen to include the following: theoretical health education research, health behaviour research, health education assessment research, and health education's social research. Health education was given the following comprehensive definition: "The goal of health education is, through educational and communicative means, to support the healthy growth and development of people, to pass on educational health know-how, and to arouse health-promoting ideas for change, and to promote these aspirations aimed at change."

Seppo Niemelä 1992. Marriage training as a means of mental health.

The article considers two items: 1) the family's role of mental health and 2) a recent study of the affect of marriage training on the development of the marital relationship. The basis for the theory is a christian marriage model. Using this basis, the marital relationship development for two marital age groups are investigated. Connected with the maintenance of satisfaction in the marital relationship is a paradoxical risk: if the durability of the marriage is uncertain, why bother investing in it? The marriage training acts as a new and beneficial factor in minimizing the risk. The results also show the effects of the training on the emotional atmosphere. In interpreting the results the following model of Max Weber has been used: the protestant ethic does not accept the acquisition of wealth as a goal in life, but it promotes the accumulation of capital when it comes as the fruit of one's profession, i.e. one's worldly calling.

Aikuiskasvatus 2,92.



TAMPEREEN YLIOPISTON

TÄYDENNYSKOULUTUSKESKUS

Muuttuvat arvot ja aikuiskoulutus 19.-20.8.

- Ensin urakka - sitten etiikka, lausui Bertolt Brecht. Ovatko koulutusmarkkinat muuttumassa maksukykyisten peliluoliksi? Kaivataanko paluuta koulutuksen etiikan alkulähteille? Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämässä kaksipäiväisessä symposiumissa pohditaan aikuiskoulutuksen tavoitteiden, arvojen, työelämän ja koulutuskäytäntöjen muutoksia.

Pääluennoitsijana on **prof. Geoffrey Squires** Englannista (simultaanitulkkaus). Muina luennoitsijoina alan huippunimiä Suomesta. Symposium kokoontuu Tampereen yliopiston päärakennuksessa.

Kohderyhmä: aikuiskoulutuksen suunnittelu-, opetus-, hallinto- ja tutkimustehtävissä toimivat sekä yritysten koulutushenkilöstö

Osallistumismaksu: 1 500 markkaa

Tiedustelut: Hanna Riita-Pajunen (931) 157 035 ja Anita Haapalahti (931) 157 223

Ohjelma ja hakulomakkeet: Anneli Oittinen (931) 156 936

Ilmoittautuminen: 30.6.1992 mennessä

KIRJOITTAJAT

Aarva Pauliina, yhteiskuntatieteiden tohtori, UKK-Instituutti, Tampere

Heikkinen Riitta-Liisa, dosentti, fil.tri., terveystieteen laitos, Jyväskylän yliopisto

Hämäläinen Kauko, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen johtaja, Aikuis-kasvatus-lehden päätoimittaja

Jarvis Peter, tri, Surreyn yliopiston kasvatustieteen laitoksen vahempi lehtori, International Journal of Lifelong Education -lehden toinen päätoimittaja

Kajanto Anneli, toimitussihteeri, Aikuiskasvatus-lehti, Kansanvalistusseura

Kannas Lasse, apulaisprofessori, terveystieteen laitos, Jyväskylän yliopisto

Koskela Kai, erikoistutkija, dosentti, LKT, VTM, sosiaali- ja terveyshallitus

Niemelä Seppo, kasvatustiet. kand, perhe- ja avioliittokouluttaja, Tampere (*"Avioliittokoulutus parisuhteen mielenterveystekijänä"*)

Niemelä Seppo, toiminnanjohtaja, Maaseudun Sivistysliitto (*"Opintokeskus ja tietoyhteiskunta"*)

Pasanen Heikki, yht.kand., Karkkila

Punnonen Olli, koulutuspäällikkö, Työterveyslaitos

Ruuska Liisa, opettaja, musiikkiterapeutti, Helsinki

Salonen Kristina, tiedotuspäällikkö, Suomen Mielenterveysseura

Uotinen Kaija, työterveydenhoitaja, Yhtyneet Paperitehtaat, Kaipola

Vertio Harri, ylilääkäri, Syöpäsäätiö

Wahlström Riitta, tutkija, kasvatustiet.lis., kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

AJASSA ELÄVÄ OPPIMATERIAALI AIKUISKOULUTUKSEEN

Tilaa ilmainen oppimateriaaliluettelo ja tutustu tarkemmin!

WSOY
maksaa
posti-
maksun

TÄYTÄ KUPONKI JA POSTITA SE. WSOY MAKSAA POSTIMAKSUN.

KP 162
Tilauslaji 830
Asiakasno
4000-2
Kuljetustapa
posti 2

Lähetätkää minulle veloituksetta

- KATALOGI-luettelo (korkeakoulut, aikuiskoulutus, työelämä) ISBN 951-0-96957-5
 Ammattikorkeakoulut oppimateriaali -luettelo ISBN 951-0-96961-3
 Ammatillinen koulutus oppimateriaali -luettelo ISBN 951-0-96959-1
 Kauppa ja hallinto oppimateriaali -luettelo ISBN 951-0-96960-5

WSOY
Mari Aarnio
PL 222

VASTAUSLÄHETYS
Sopimus 00120/166

00003 HELSINKI

Nimi: _____
Oppilaitos: _____
Oppilaitoksen osoite: _____
Postinumero ja -toimipaikka: _____

WSOY

OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkelin pituus

Tieteellisten artikkeleiden ohjeellinen pituus on 5-10 konekirjoitusliuskaa, katsaus- ja keskustelupuheenvuorojen 2-8 liuskaa ja kirja-arvioiden 2-5 liuskaa. Perustellusta syystä näistä rajoista voidaan poiketa. Tällöin asiasta on kuitenkin neuvoteltava ja sovitettava päätoimittajan tai toimitussihteerin kanssa.

2. 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. Toimituskunta on kiinnittänyt huomiota tarjottujen artikkeleiden lähdeluetteloiden ja viitteiden runsauteen. Lähteiden käytössä tulee olla kriittinen ja valikoiva.

3. 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.

4. Kuviot ja taulukot

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

5. Materiaali disketillä

Hyväksymispäätöksen jälkeen kirjoitukset tulisi lähettää toimitukseen monisteen DOS-käyttäjärjestelmän mukaista WP 5.0 -tekstienkäyttöohjelmaa. Emme pysty tulkitsemaan tekstienmuokkausohjelmilla (page maker, ventura) tehtyjä kirjoituksia.

6. Aikataulu

Numeroon 3/92 tarkoitettujen kirjoitusten tulee olla toimituksessa viimeistään 15.8. ja maksullisten ilmoitusten 10.9.

Numeroon 4/92 tarkoitettujen kirjoitusten tulee olla toimituksessa 15.10. mennessä ja maksullisten ilmoitusten 25.10. mennessä.

7. Teemat

Numerossa 3/1992 on teemana Työelämän koulutus ja ammatillinen aikuiskoulutus, numero 4/1992 ilmestyy ilman erityisteemaa.



KANSANVALISTUSSEURA
JA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIMUSSEURA.