

Aktuella historiska och moderna vuxenpedagogiska frågor i Finland

Camilla Kovero

Det humanistiska, klassiska bildningsidealet, som bl.a Snellman, Castrén och Harva framförde, har genomgått en förändring mot ett mera materialistiskt ideal. Men hur skall den vuxna människan fostras, till vad skall hon bildas, vem uppställer ideal, normer och kriterier för bildningen? Valfrihet är inte att utvecklas eller bildas enligt statens eller näringslivets tvång. Frihet innebär rätten att slippa tvång.

I det moderna västerländska samhället som samtidigt kännetecknas av öppenhet, snabb förändring, utveckling och specialisering, men även av polarisering, segregering och utbrändhet, har behovet av pedagogisk kunskap ständigt ökat. Karakteristiskt för vår tid är tron på att med vetenskapens hjälp kunna lösa det moderna samhällets problem. Med hjälp av ökad utbildning och upplysning för människan i alla hennes livskeden kan problemen bemästras. Principen om kontinuerlig utbildning och livslångt lärande har under de senaste 20 åren varit en av de bärande tankarna inom hela utbildningspolitiken.

Samtidigt som behovet av pedagogik som vetenskap har ökat, har det inom vetenskapsområdet skett en allt högre grad av specialisering och uppdelning i olika delområden (t.ex specialpedagogik, vuxenpedagogik, universitetspedagogik).

I samband med att samhället från 1980-talet framåt har genomgått en övergång från industrisamhälle till informationssamhälle har de vuxenpedagogiska frågeställningarna rönt allt större uppmärksamhet. I den samhällsliga diskussionen och i utbildningspolitisk beslutsfattning har frågeställningarna närmast fokuserat på den teknologiska utvecklingen, förändrade produktionsmodeller och näringslivets behov av ny kunskap. Däremot har den vuxna människans eget behov av insikt, förändring och tillväxt inte rönt samma intresse.

Avsikten med artikeln är att, utgående från centrala tänkarens skrifter, analysera hur begreppet vuxenpedagogik har definierats i Finland, dvs. att klarlägga olika förhållningssätt till begreppet, samt att analysera hur förändringar i dessa påverkat synen på den vuxna människans bildning och fostran.

Intresset är vidare inriktat på att analysera, huruvida man i det vuxenpedagogiska förhållningssättet under olika tider kan se skillnader i bildningsidealet. Kan en jämförelsen av förhållningssätt under olika tider, hjälpa till att synliggöra vad den vuxenpedagogiska kärnfrågan i dagens samhälle kunde vara?

Artikeln består av fem delar. 1) I den första delen behandlas utgångspunkter för vuxenpedagogiskt förhållningssätt, 2) medan del två analyserar förändringar i förhållningssätt under olika tider i Finland. 3) Följande del diskuterar de olika förhållningssätten i relation till dagens vuxenpedagogiska handlande 4) I del fyra diskuteras aktuella vuxenpedagogiska förhållningssätt i det senmoderna samhället. 5) I den avslutande delen görs ett kort sammandrag av tänkbara vuxenpedagogiska perspektiv i det senmoderna samhället.

1. UTGÅNGSPUNKTER FÖR VUXENPEDAGOGIKEN

Trots skillnader i problemområden, förhållningssätt och målgrupp för de olika delområdena, har de pedagogiska vetenskaperna en gemensam teorigrund. Frågeställningar och intresseområde gäller fostran, inläring, undervisning, socialisering, personlig utveckling och förmåga att stöda en förändringsprocess. Förhållningssätt, urvalskriterier och metodik inom delområdena baserar sig på forskning gällande pedagogiskfilosofi, pedagogiskpsykologi, didaktik, pedagogisksociologi, historia och komparativ pedagogik (Alanen 1985, Harva 1968).

Individens bildning, fostran och utveckling är en process som kan pågå under hela människans livstid. Utveckling är resultat av både oavsiktliga och avsiktliga bildnings- och fostransprocesser. Processerna är beroende av den omgivande kulturen och påverkas av rådande seder, traditioner, ideal och värderingar, vilket gör det svårt att skilja på avsiktliga och oavsiktliga processer. Både t.ex Harva (1986) och Uljens (1998) framför att det därmed blir viktigt att pedagogiken omfattar dessa båda, såväl ur ett individuellt som ur ett kollektivt perspektiv.



Camilla Kovero

Intresset för den pedagogiska forskningen är i allmänhet inriktat på att utveckla och förstå människans bildbarhet och fostran i alla åldrar. Synen på människan som bildbar och öppen är kännetecknande för den upplysningsfilosofiska tanketraditionen. Kännetecknande för tiden var även den rådande utvecklingsoptimismen, där bl.a uppfattningen om en så gott som obegränsade utveckling som på de flesta områden kunde uppnås, med hjälp av det mänskliga förnuftets intellektuella styrka ingick. Uppfattningen om människans bildbarhet, innebar att hennes självblivande inte var någonting givet, utan någonting pågående, som även kunde påverkas. För att stöda barnet i hennes tillväxt och blivande till kulturvarelse och samhällsmedlem behövdes fostran (Uljens 1998). Den upplysningsfilosofiska pedagogikens kända gestalter, som t.ex Rousseau, Kant, Locke, Schleiermacher och Herbart har lagt grunderna till det västerländska pedagogiska tänkandet.

Herbart anses allmänt ha lagt grunden till den vetenskapliga läran om fostran. Uppfattningen baserar sig enligt Hollo (1939) och Harva (1968) på Herbarts förmåga att som den första, systematiskt och vetenskapligt behandla pedagogiska frågor utgående från filosofi och psykologi. Den herbertianska inriktningen hade stort inflytande inom pedagogiken i Finland i början av 1900-talet, men blev senare kritiserad både för att ha ett positivistiskt perspektiv, men samtidigt även för en individualistisk orientering (Uljens 2000).

Begreppet fostran är svårt att definiera. Hollo (1939) ställer i Kasvatuksen teoria (Fostrandets

teori), frågan vad fostran är? I hans humanistiska, filosofiska analys ingår bl.a tankar om den pedagogiska världen, pedagogiskt handlande och pedagogikens relation till filosofi, psykologi och sociologi. Enligt Harva (1986), som hänvisar till Hollos analys och Herbarts tankar, har avsiktlig fostran att göra med den bildningsprocess, där individen blir medveten om sig själv, om sin mänsklighet. Fostran innebär då att väcka till medvetenhet, till insikt och att stöda människan i hennes tillväxt och självblivande.

Pedagogiken har traditionellt både ett reproducerande och ett transformerande syfte. Reproduktionen handlar om att föra vidare den rådande kulturen i samhället. Detta innebär att införliva den fostrande generationen i samhällets ideal och värderingar. En av skolans viktigaste uppgifter har just varit, att ta hand om socialiseringsprocessen, dvs att anpassa den skolpliktiga eleven till rådande normer och värderingar.

Transformationen är framtidsorienterad, den handlar om att fostra den enskilda personen så att hon kan vidga den egna erfarenheten, utveckla sin förståelse, förändra sig och även bidra till att förändra sin omgivning. (Uljets 1998)

Utgående från det reproducerande och transformerande syftet, kan man fråga sig vilka målen är för fostran och bildning? Kan det finnas ett slutgiltigt mål då utvecklingen är en pågående process? Kan man i målen för fostran lyfta fram någonting oföränderligt, någon princip som är oberoende av en bestämd tid och kultur? Samt vidare, vilka är principerna för fostran när det gäller vuxna, är de annorlunda än när det gäller barn?

Harva (1968) för fram två delaspekter då det gäller målen för fostran. Han skiljer på innehållet, vilket varierar under olika tider och inom olika kulturer och på formen för fostran, vilken är oföränderlig och oberoende av tid och plats. Den allmänna oföränderliga formen för avsiktlig fostran, innebär en strävan att i bildningsprocessen växa och utvecklas som människa i en riktning mot en ideal uppfattning om människan. Emedan människosynen och därmed även bild-

ningsidealet är beroende av den omgivande tiden (jämf. t.ex den antika, den kristna och den marxistiska människosynen), kommer innehållet för fostran att variera, medan formen förblir konstant (se även Gustavsson 1998, 41). Den konstanta formen är jämförbar med den antika, grekiska synen på uppfostran. Där tanken om en avsiktlig modellering av karaktären i enlighet med en idealbild av människan ingick (von Wright 1994).

Enligt Uljets (1998) blir den allmänna pedagogikens kärnfråga att behandla, av vilken karaktär bildning, undervisning och fostran är, oavsätt vem som undervisas, vad som undervisas, hur det undervisas eller var detta sker. Uljets förhållningssätt är jämförbar med Hollos (1939) och Harvas (1968) tidigare definitioner. I definitionen ingår hela populationen. Innebär detta att vuxenpedagogiken är en del av den allmänna pedagogiken, eller finns det andra än generationsmässiga faktorer som gör det möjligt att skilja åt forskningsområdena?

Malcolm Knowles anses allmänt ha infört begreppet "andragogik" för att beteckna den vuxenpedagogiska disciplinen och för att skilja på vuxenpedagogiska och pedagogiska frågeställningar. Begreppet hänför sig till det grekiska ordet "anthros"- människa och "agoge"-ledande. Andragogik innebär således handledandet av (den vuxna) människan, till skillnad från termen pedagogik, som hänför sig till "pais" barn, dvs. att "leda barn" (Uljets 1998, 150-151).

I *The Adult Learner* från 1978 redogör Knowles för huvudentaganden som skiljer andragogiken från pedagogiken. I dessa ingår bl.a, den vuxna människans förändrade självbild och behov av större självstyrning än barnet, den vuxnas rika erfarenhet som resurs i inläringen, den vuxnas beredskap att lära problemområden som känns relevanta, samt den vuxnas problemorientering som stöd för inläringen. Knowles antaganden har kritiserats, t.ex har skillnaden i vuxnas och barnets motivation för inläring ifrågasatts (t.ex Jarvis 1995, Tennant 1988). Han har även själv senare delvis reviderat sin uppfattning. Trots kritiken har hans tankar om bl.a den vuxna män-

niskans behov av att själv styra sin inläring (self-directed learning) och den vuxnas erfarenhetsbaserade problemcentrering, haft stor spridning i hela västvärlden och utgjort en av grundtanterna inom den vuxenpedagogiska disciplinen.

Vad kännetecknar den vuxenpedagogiska kärnfrågan i dagens samhälle? Blir kärnfrågan att klarlägga av vilken karaktär den yrkesinriktade kompetensutvecklingen och undervisningen är för den vuxna människan? Eller blir den att klarlägga och undersöka av vilken karaktär bildning, tillväxt och förändring är för den vuxna människan i det moderna samhället?

2. VUXENPEDAGOGISKA UTVECKLINGSLINJER

Utvecklingslinjerna behandlar förändringar i förhållningssätt till vuxenpedagogiskt tänkande under olika tider i Finland. Utgående från den litteratur som här hänvisas kan utvecklingsprocessen indelats i fyra olika skeden (jämf. Alanen 1985, Rasila 1989, Tuomisto 1989). De olika skedena beskriver det vuxenpedagogiska tänkandet under en bestämd tid och i relation till samhällsutvecklingen.

Även om förhållningssättet till vuxenpedagogiska frågeställningar har varierat, har jämlikhetsidealet så som redan J.V. Snellman definierar det i sin *Läran om Staten* från år 1842 utgjort grund för det vuxenpedagogiska tänkandet:

”Ju mer näringsfrihet måste åstadkomma olikhet i förmögenhet och yttre välstånd, desto nödvändigare blir det, att denna olikhet jernas genom bildning“ (1993, 395).

Under olika tider har synen på hur bildning kan bidra till jämlikhet i samhället varierat. Man har talat om upplysning, bildning, fostran och undervisning (Rasila 1989).

Folkupplysning

Det vuxenpedagogiska tänkandet i Finland har traditioner som går tillbaka till den samhällsreligiosa utvecklingen i slutet av 1800-talet, (dock hade kyrkan redan från 1600-talet haft hand om

den vuxna befolkningens läsförhör). Under det första skedet av utvecklingen var intresset närmast inriktat på att upplysa och fostra den nya samhällsklass, som uppstod i samband med industrialismens genombrott, den tekniska utvecklingen och flykten från landsbygden. I Finland talade man om det fria upplysningsarbetet, där målsättningen utgående från upplysningstidens ideal var, att även arbetarklassen och det obildade folket skulle bli delaktiga av kunskapens ljus.

År 1874 grundades Folkupplysningssällskapet (Kansanvalistusseura), redan två år tidigare hade Svenska Folkskolans Vänner grundats. Folket skulle lära sig att läsa, att utveckla ett sedligt uppförande och bli intresserat av samhällsnyttiga saker. Verksamheten riktade sig, från de bildade klasserna och fritänkande borgarna mot det okunniga folket, både på landsbygden och i städerna. Upplysningsarbetet stödde sig ideologiskt även på nationalandan, patriotismen och på uppfattningen om bildningens enande kraft. (Alanen 1985).

Under denna tidiga period kännetecknades det vuxenpedagogiska tänkandet av ett uppifrån styrt förhållningssätt inriktat på pedagogikens reproducerande syfte. Den maktavande klassen definierade innehållet för hur det okunniga folket skulle upplysas.

Folkbildning

Mellan 1920- till 1960-talet skedde stora förändringar, såväl i inställning till vuxenpedagogiska frågor, som i omfång och organisation av verksamheten. Under denna period utvecklades de mest centrala organisationerna inom det fria bildningsarbetet. Intresset var nu inriktat på alla vuxna och inte enbart på det ”okunniga folket”. Syftet var att utveckla och stöda den vuxna människans självstyrande, målinriktade inläring.

Industrialismens framåtskridande medförde stora samhällsreligiosa förändringarna i början av 1900-talet. Förändringarna, som bl.a kännetecknades av ökad urbanisering, nya näringsgrenars upp-

komst, höjd levnadsstandard och ökad social rörlighet, ledde i alla nordiska länder även till ett mera jämlikt samhällsskick. I Finland växte även arbetarrörelsens inflytande och rörelsens representanter medverkade i arbetet för införande av allmän läroplikt, samt för främjandet av det fria bildningsarbetet (Toivola 1997, Tuomisto 1989). Efter idoga försök att införa allmän och likvärdig läroplikt, stiftades lagen slutligen år 1921.

Vid tiderna omkring första världskriget började man tala om folkbildning i stället för upplysning. Förhållningssättet till vuxenpedagogiska frågor hade genomgått en förändring. Då begreppet upplysning närmast omfattar inhämtandet av kunskap och en bestämd kunskapsmängd, har begreppet bildning, så som också Rasila (1989) framför, även en värdeorienterad dimension, här ingår förutom intellektuell kunskap även både känsla och vilja.

I det förändrade förhållningssättet till bildning, kan man skönja påverkan av Snellmans tankar om humanistisk folkbildning. Han var, vilket även Rasila (1989) framhåller, föregångare till många senare samhällskritiker. Snellman kritiserade sin tids materialistiska livsåskådning på bekostnad av en mera idealistisk syn och betonade den humanistiska, klassiska bildningens betydelse. I *Läran om Staten* från år 1842, ger Snellman sin syn på humanismen i relation till de rådande idealen:

”Uti denna praktiska riktning har mången sett undergång hota den så kallade humanistiska bildningen, d.ä. de kunskapsarter, hvilka, utan att ega någon omedelbar användning i dagliga lifvet, endast afse att bibringa förståndet skärpa, att rigta viljan till en verksamhet, hvars frukter icke äro stundens och med den förgå, samt att odla känslan för det sköna, smaken“ (1993, 393).

År 1919 grundades Arbetarnas Bildningsförbund (Työväen Sivistysliitto). Målet för verksamheten var att främja arbetarklasserna både materiella och andliga bildning och därigenom bidra till ett jämlikare samhälle (Tuomisto 1989). Tio år senare togs folkbildningslära in som läroämne vid Med-

borgarhögskolan, föregångare till Samhälleliga Högskolan. Vid Medborgarhögskolan började man även utbilda lärare för olika läroutgifter inom det fria folkbildningsarbetet. Det fria folkbildningsarbetet syftade på den läro- och handledarverksamhet som gavs utanför det egentliga skolsystemet och som speciellt var inriktat på att höja den allmänna folkbildningen (Päivänsalo 1971, Rasila 1989).

Förhållningssättet till vuxenpedagogiska frågor grundade sig i Finland, liksom i övriga Norden på den brittiska traditionen, där huvudprinciperna för verksamheten definierades i ”The 1919 Report”. I rapporten ingår redan tanken om den vuxna människans behov av utveckling och livslångt lärande: *“adult education is a permanent national necessity, an inseparable aspect of citizenship, and therefore should be both universal and lifelong”* (Alanen 1985, 9).

Zacharias Castréns syn på det fria folkbildningsarbetet, som han utgående från *The Report*, år 1929 uttryckte kom att tjäna som allmän utgångspunkt för den lagstadgade verksamheten (Alanen 1985, Tuomisto 1989):

”Det fria folkbildningsarbetet innebär all den mångsidiga verksamhet, vars syfte är att väcka och utveckla den vuxna människans fria självstyrande fostran, dvs. hennes strävan efter såväl fördjupad och utvidgad kunskap som förädlan av hennes känsloliv och uppförande, så att hon fullständigare kan utvecklas till en bildad människa och en ansvarsfull medlem av de levnadsförhållanden och levnadssätt, som hon vill omfatta“ (Castrén 1950, 69 i Alanen 1985. Min översättning).

Trots att Castrén talar om fostran, utgående från den engelska förebilden, kom han enligt Alanen (1985, 10) inte att ta begreppet i bruk.

Castréns definition speglar tidens vuxenpedagogiska förhållningssätt där en mångsidig syn på den vuxna människans behov av bildning eller fostran ingår. Bildning innebär inte enbart kunskapsmässig utveckling, utan även förmåga till tillväxt och strävan till självkännedom och ansvarsstagande.

Då Medborgarhögskolan på 1930-talet förändrades till Samhälleliga Högskolan fick folkbildningsstudierna högskolestatus. Folkbildningslära kunde nu ingå i en kandidatexamen. Zacharias Castrén verkade i tio års tid som läroämnets första lärare. Enligt Alanen (1985) kan Castrén med rätta anses ha lagt grunderna för det vuxenpedagogiska tänkandets teoretiska förankring. I Castréns och andra tidiga folkbildningsteoretikers skrifter ingår filosofiska reflektioner över verksamhetens mål och dess bildningspolitiska principer.

Den vuxenpedagogiska teoribildningen utvecklades jämsides med praktiken och var beroende av samhällets kulturella och historiska utveckling. Den empiriska forskningen inom området var i Finland liksom i övriga Europa obetydlig ända till tiden efter andra världskriget. Alanen skiljer på tre faser i teoribildningen: i den första fasen förenas bildningsfilosofiska tankekonstruktioner och praktisk arbetserfarenhet till allmänna handlingsprinciper, i den andra fasen sker en utveckling mot ett kunskapssystem baserat på vuxenpedagogik eller folkbildningslära och forskning över den praktiska verksamheten, den tredje fasen kännetecknas av inriktning mot egen vetenskaplig teoribildning och reflektion över vetenskapens natur (1985, 45).

Då Urpo Harvas verk "Vapaa kansansivistystyö" (Det fria folkbildningsarbetet) publicerades år 1943 utgjorde detta en viktig etapp i den vuxenpedagogiska teoribildningen (Alanen 1985). Harvas pedagogiskt filosofiska teoribildning baserar sig på en klassisk humanistisk människosyn där bildningsprocessen innebär en mångsidig utveckling av människans hela personlighet.

Tiden efter andra världskriget

Då Urpo Harva år 1946 installerades som den första professorn i Norden i folkbildningslära, vid Samhälleliga Högskolan, fick de vuxenpedagogiska frågeställningarna vetenskaplig status. Redan år 1855 hade Lars Stenbäck utnämnts, som den första i Norden även han, till professor i pedagogik vid universitetet i Helsingfors i Storfurstendömet Finland (Uljen 1998). Samhälle-

liga Högskolan flyttade senare till Tammerfors och Urpo Harva blev rektor för det nygrundade universitetet. Tammerfors universitet kom länge att vara Finlands enda universitet inriktat på det fria bildningsarbetet.

På grund av knappa resurser utvecklades den vuxenpedagogiska forskningen långsamt och det fria bildningsarbetet med dess praktiska inriktning kom ända till medlet av 1960-talet att utgöra kontext för folkbildningsläran.

Man kan konstatera att under denna period på ca. 40 år, genomgick det vuxenpedagogiska förhållningssättet, frågeställningarna och problemområdena, en omfattande kunskapsmässig utveckling. Grunderna för teoribildningen lades och de vuxenpedagogiska frågeställningarna fick vetenskaplig status. Bildningsidealet kännetecknades av en helhetsbetonad, humanistisk syn på den vuxna människans strävan efter tillväxt, förändring och självkänedom.

Fostran

De samhälleliga förändringarna har påverkat och samverkat med den vuxenpedagogiska disciplinens utveckling. I Finland liksom i den övriga västvärlden, kännetecknades samhällsutvecklingen från 1960-talet framåt av fortsatt industriell utveckling och ökat ekonomiskt välstånd. Industrialismens "andra våg" kännetecknades även av vetenskaplig-teknisk utveckling, förändrade produktionsmodeller, automatisering och informationsteknologiskt genombrott. De förändrade arbets- och levnadsförhållandena i det framväxande välfärdssamhället ställde även nya krav på arbetstagarens yrkesmässiga utbildning.

I medlet av 1960-talet förändrades benämningen på det vuxenpedagogiska läroämnet folkbildningslära till vuxenpedagogik (aikuiskasvatus, dvs. vuxenfostran), samtidigt skedde även förändringar i inställningen till vuxenpedagogiska uppgifter, problemområden och innehåll. Den empiriska forskningen på området ökade och det statliga ekonomiska stödet tilltog. (Rasila 1989).

Då folkbildningsläran varit inriktad på att stöda den vuxna människans självstyrande utveckling, betonades nu den fostrande aspekten. Fostran är någonting annat än bildning. Fostran har en mera styrande, målinriktad innebörd än bildning. Här ingår tanken om att formas enligt en idealbild av människan (jämf. sid 3).

Från 1970-talet framåt ser man en ökad utbildningspolitisk utveckling av det finska vuxenutbildningssystemet. Det vuxenpedagogiska förhållningssättet och utbildningspolitiken influerades av ökat internationellt samarbete och ökad kommunikation. Unesco, Europarådet och OECD marknadsförde och utvecklade det livslånga lärandet "lifelong education" som övergripande pedagogisk princip, då det gällde den strukturella förändringen och utvecklingen av utbildningssystemet (Alanen 1981, Vaherva 1989).

Regeringen fattade år 1978 beslut om planering och utveckling av vuxenutbildningen, utgående från vuxenutbildningskommitténs förslag. Beslutet baserade sig på principen om kontinuerlig utbildning och möjligheter för alla medborgare att genom studier utveckla sig under alla skeden i livet (Utbildningen i Finland 1999). I kommitténs betänkande intar behovet att utveckla och öka den utbildningsmässiga jämlikheten en central plats.

Alanen (1985,15) definierar begreppet vuxenpedagogik utgående från vuxenutbildningskommitténs förslag och från Unescos rekommendation om vuxenpedagogik från år 1976, på följande sätt: "Vuxenpedagogik är organiserad pedagogisk verksamhet (kasvatustoiminta), med vars hjälp vuxna har möjlighet att utanför den traditionella skolundervisningen förverkliga målinriktad fortskridande inläring, i syfte att behärska sina sociala uppgifter och sin fortsatta personliga utveckling" (min översättning).

Enligt Alanen ingår alla fyra centrala kännetecken för vuxenpedagogik i definitionen: för det första gäller verksamheten vuxna människor, för det andra, deras målinriktade inläring, som för det tredje leds via organiserad, handledd verksamhet, samt för det fjärde sker verksamheten utan-

för den formella skolundervisningen.

I definitionen poängteras även den vuxna människans ansvar både för sin sociala och sin personliga utveckling. Utvecklingen innehåller således både till en kollektiv och en individuell aspekt.

Under 1960 och 1970-talen skedde således förändringar såväl i verksamhetens strukturella som organisatoriska och ekonomiska kontext. De vuxenpedagogiska frågeställningarna väckte utbildningspolitiskt intresse och verksamhetens innehåll och omfattning utformades i relation till både nationell lagstiftning och internationella rekommendationer. Man kan i utvecklingen skönja ett uppifrån styrt förhållningssätt, där målen och kraven för verksamheten ställs på riksnivå. Synen på den vuxna människans fostran speglar det framväxande välfärdssamhällets ideal, där utbildningsmässig jämlikhet och kollektivt ansvar utgör viktiga mål.

Undervisning och utbildning

I samband med att samhället från 1980-talet framåt har genomgått en övergång från industrisamhälle till informationssamhälle har även behovet av förnyad kunskap och ökad konkurrenskraft ständigt vuxit. Den moderna vuxenpedagogiska utvecklingen i Finland visar på en stark orientering mot arbetsliv och ökad yrkeskompetens. Man ser hur politiska beslutsfattning i kombination med näringslivets behov, har påverkat planeringen av verksamheten.

Den vuxenpedagogiska verksamheten har genomgått en kraftig expansion. Institutionaliseringen och den systematiska, uppifrånstyrda utvecklingen har fortgått. Ända till 1980-talet innebar vuxenutbildning närmast verksamhet inom det fria bildningsarbetet, dvs. all den mångsidiga verksamhet, som åtnjuter statsstöd och som t.ex medborgarinstitut, folkhögskolor, arbetarinstitut, ideella organisationer och studiecentraler bedriver. Från 1980-talet framåt har kontexten för verksamheten förändrats, vuxenutbildning innefattar nu både yrkesutbildning, fortbildning

och allmänbildande verksamhet. Då det gäller utbud av utbildning, har den examensinriktade vuxenutbildningens andel ökat medan det fria bildningsarbetets andel har minskat (Utbildningen i Finland 1999).

Tanken om kontinuerlig utbildning och livslångt lärande har i Finland liksom i övriga Norden, sedan slutet av 1980-talet utgjort en av huvudprinciperna för utbildningspolitiken. Trots den gemensamma huvudprincipen förekommer det även skillnader i tolkningen av begreppen. Enligt Vaherva (1989, 124) är norrmännens tolkning närmast de ursprungliga lifelong education och -learning tankarna. Norge har lyft fram den lärande individen, utbildningen planeras utgående från den vuxna människan behov och livssituation. Trots att även utbildningspolitiken i Sverige följer grundtankarna i Unescos rekommendation, har man enligt Vaherva, i den allmänna debatten, utbildningspolitiken och forskningen mera tagit fasta på OECD:s tankar om återkommande utbildning "recurrent education". Rekommendationen innebär en växling mellan arbete och utbildning, vilket kan leda till att utbildningen blir beroende av arbetslivets behov av ny kunskap.

I Finland har utgångspunkten varit begreppet kontinuerlig utbildning "permanent education", som lanserades av Europarådet. Trots att det i kommittébetänkanden ingått tankar om den lärande individens livssituation och även om återkommande utbildning, fokuserar det finska förhållningssättet enligt Vaherva (1989) i första hand på själva utbildningssystemet. Grundprincipen har då varit att möjliggöra systematiska och flexibla studier under människans alla olika livsskedan.

Statsrådet anger riktlinjer och prioriteringar för de utvecklingspolitiska linjerna i Finland såväl för utbildning och forskning, som för vuxenutbildning. Den nya planen gäller åren 1999-2004. I planen framförs tankar om det moderna samhällets behov av hög utbildningsnivå. Med utbildningen, som redskap anses det bli möjligt att bemästra olika typers problem i samhället, som t.ex globaliseringens framfart, förändringar

i arbetslivet, konsekvenserna av informationstekniken samt den strukturella arbetslösheten (Utbildning i Finland 1999, 3). Utbildningsstyrelsen som lyder under undervisningsministeriet, bär totalansvaret för utbildningspolitiken och den frivilliga vuxenutbildningen.

Vuxenutbildningsenheten har som uppgift att utforma den nationella vuxenutbildningspolitiken, dvs. frågor som gäller bl.a lagstiftning, ekonomi och riktlinjer för det livslånga lärandet. Ur rapporten Utbildning i Finland (1999, 6) framgår, att ca. 14% (3,5 mrd. mk) av undervisningsministeriets medal riktas till vuxenutbildningen samt vidare att vuxenutbildning i dag erbjuds vid 1000 läroanstalter och högskolor.

Från 1980-talet framåt har även vuxenpedagogiken som vetenskaplig disciplin kraftigt expanderat. Den andra professuren i Finland, inriktad på vuxenpedagogiska frågeställningar inrättades år 1980 vid Helsingfors universitet. Senare inrättades professurer vid universiteten i Jyväskylä, Joensuu, Åbo, Lappland och Vasa, därutöver innehar centret för Verksamhetsteori och utvecklande arbetsforskning vid Helsingfors universitets pedagogiska fakultet tre professurer med vuxenpedagogisk inriktning. Den akademiska återväxten är tryggad, t.ex vid Helsingfors universitet påbörjar 30 studenter årligen studier i vuxenpedagogik som huvudämne och vid Öppna högskolan studerar mellan 400-500 personer vuxenpedagogik.

Då det gäller vetenskaplig forskning inom disciplinen, är traditionen här, liksom i övriga Europa, relativt kort. Vuxenpedagogiken stödde sig länge i första hand på den allmänna pedagogikens forskningstraditioner (Kontiainen 1985). Utvecklingslinjerna visar, att det varit problematiskt både att definiera disciplinens uppgiftsområde, samt dess ställning i samhället. Sedan 1980-talet har den empiriska forskningen, i synnerhet gällande vuxenpedagogiska frågeställningar inom arbetslivet, kraftigt ökat. Däremot har det varit svårt att definiera relationen mellan forskning och teoribildning. Den empiriska forskningen inom området har utvecklats snabbare än den teoretiska analysen av själva disciplinen.

Enligt Alanen (1985) är den tredje fasen, dvs. den reflekterande, mot egen vetenskaplig teori- bildning inriktade fasen, ännu i sin begynnelse (se även Panzar 1989). Under de senaste åren har dock forskningsintresset inom vuxenpedagogiken utvidgats till att omfatta även filosofiska och teoretiska perspektiv. Centrala forskares tankar inom disciplinen har bl.a analyserats av Ahteenmäki-Pelkonen (1997) och Hannula (2000).

Som syntes kan konstateras att den organiserade vuxenpedagogiska verksamheten i Finland under en period på ca 130 år har genomgått en mångfacetterad utvecklingsprocess. Den kvantitativa utvecklingen har varit omfattande. Under de tidiga skedena av utvecklingen riktade sig den på frivillig basis arrangerade verksamheten närmast till den del av befolkningen som inte under sin uppväxt haft tillgång till skolundervisning, medan den riksstyrda vuxenpedagogiska verksamheten i dagens samhälle riktar sig till alla i vuxen ålder. Största delen av befolkningen är under flera olika skeden av sina vuxna liv involverade i organiserad vuxenpedagogisk verksamhet. Enligt rapporten Utbildningen i Finland (1999) deltar årligen mer än en miljon studerande i den vuxenutbildning som lyder under undervisningsministeriet. Då det gäller den kvalitativa utvecklingen kan man se hur samhälls utveckling har påverkat bildningsidealet och synen på vuxenpedagogiskt förhållningssätt. Trots att den utbildningsmässiga jämlikheten har utgjort en viktig utgångspunkt under utvecklingsprocessens olika skeden, kan man även se skillnader i bildningsidealet under olika tider. Det humanistiska, klassiska bildningsidealet som bl.a Snellman, Castrén och Harva framförde har genomgått en förändring mot ett mera materialistiskt ideal där arbetslivets behov av ny kunskap och konkurrenskraftig kompetens utgör viktiga utgångspunkter. Utvecklingslinjerna visar även på behov av ökad diskussion, reflektion och analys av grundläggande teoretiska frågeställningar inom vuxenpedagogiken.

3. VUXENPEDAGOGISKA PERSPEKTIV

Under olika tider har således synen på vuxenpe-

dagogiskt förhållningssätt varierat, syftet för verksamheten har i tur och ordning varit inställt på att upplysa, bilda, fostra, utbilda och undervisa den vuxna människan. Hur ser begreppen ut i relation till dagens vuxenpedagogiska handlande?

Upplysningens dilemma

I det mångkulturella samhället där det ingår en mångfald av olika sociala grupperingar med egna seder, värderingar, traditioner och ideal, blir det uppifrånstyrda förhållningssättet inriktat på pedagogikens reproducerande syfte problematiskt. Man kan fråga sig, vilka de normer och värderingar i samhället är som skall föras vidare? Vems ideal skall reproduceras via den avsiktliga bildnings- och fostransprocessen? Hur skall pedagogikens reproducerande syfte definieras i dagens moderna samhälle?

Som Uljens (1998) framhåller, råder det även motstridighet mellan reproduktion och transformation i dagens moderna samhälle. Å ena sidan skall människan socialiseras till samhällets kollektiva värderingar dvs. anpassa sig, å andra sidan skall hon vidga sin erfarenhet och förändra sig. Är det möjligt att hinna anpassa sig till den snabbt föränderliga världen och om det är, hur blir då förnyelsen möjlig?

I ett samhälle där kunskapsstoffet snabbt förändras och där expertkunskap och specialisering är kännetecknande för kulturen, blir upplysning i bemärkelsen av informationsförmedling däremot av avgörande betydelse för den moderna människan. Människans val av handlingsstrategier baserar sig långt på den riskbedömning hon gör i relation till det egna levnadssättet och utgående från den nya information hon erhåller. Trots att riskbedömningen, så som även Giddens (1997) framhåller, i den föränderliga kunskapsmiljön ofta bara är giltig tillsvidare, är vi beroende av den upplysning som myndigheter och expertorganisationer förmedlar. De val och handlingsstrategier vi väljer baserar sig på självbestämmande och frivillighet.

Bildningens och fostrandets dilemma

Relationen mellan individ och kollektiv har under olika tider dryftats inom den pedagogisk teoribildningen. Problematiken kring å ena sidan människans uppfordran till självverksamhet och självblivande och å andra sidan kravet på socialisering till samhällets värderingar, dvs. problem relaterade till normativ fostran och bildning, har under de senaste åren i Finland diskuterats av bl.a Björk (2000), Puolimatka (1995a, 1995b), Siljander (2000), Uljens (1998, 2000) och Värri (1997).

I ett öppet, demokratiskt samhälle där idealet om människans valfrihet och rätt att åtminstone delvis själv avgöra i vilken riktning hon vill bildas hyllas, inställer sig frågan vad valfrihet i detta sammanhang innebär? Hur skall den vuxna människan fostras, till vad skall hon bildas, vem uppställer ideal, normer och kriterier för bildningen? Valfrihet är inte att utvecklas eller bildas enligt statens eller näringslivets tvång. Frihet innebär rätten att slippa tvång. Är det den vuxna, myndiga människan som själv avgör sitt behov av bildning? Kan hon välja att inte medverka i bildningsprocessen?

Frågan uppstår, om det demokratiska samhället skall sätta gränser för valfriheten? Ur ett vuxenpedagogiskt perspektiv framstår samhällelig, normativ fostran och bildning som problematisk. Det pedagogiska handlandet blir inriktat på ett bestämt mål och den lärande vuxna reduceras till ett objekt på bekostnad av den lärandes självständiga aktivitet.

Utbildningens och undervisningens dilemma

Det moderna samhället kännetecknas av snabba förändringar inom hela arbetslivet. Förändringarna gäller inte enbart förnyad teknik eller nya produktionsmodeller, utan förnyelsen gäller även den kulturella synen på arbetet och personstrategier inom hela arbetslivet (Kasvio 1994, 259). Så som även tidigare framkommit föräldras kunskapsstoffet inom olika områden och

professioner snabbt. Arbetslivsundersökningar visar hur personalen inom olika yrkesgrupper (Tex. Kovero 1999a, Launis et al 1998) upplever behov av ny kunskap, nya problemlösningsmodeller och nya handlingsteorier. Samtidigt ser man även hur hårdnade krav, oklara beslutsprocesser och behovet att behärska ny kunskap, har lett till ökad fysisk och psykisk belastning i arbetet (t.ex Kalimo & Toppinen 1997, Lehto 1998, Sinervo & Lindström 1992).

Om idealet för det livslånga lärandet främst är kopplat till kompetensutveckling och utgår från myndigheternas och arbetslivets krav innebär detta för den arbetande människan en press på ständig yrkesutveckling. Man kan fråga sig huruvida människorna i det moderna samhället har likvärdiga möjligheter att leva upp till arbetsgivarens syn på livslångt lärande? Vilka är de yrkesgrupper, som arbetsgivaren är intresserad av att fortbilda? Är intresset snarare inriktat på de högutbildade och konkurrenskraftiga yrkesgrupperna, än på hela personalen inom organisationen? Man kan även fråga sig huruvida alla i arbetsför ålder har samma ork och motivation till ständig kompetensutveckling? Är det t.ex möjligt för människan som i sitt eget liv går igenom en krissituation, där det ofta ingår känslor av förlust, sorg och ångest, att tackla kravet på kompetensutveckling?

De senaste årens fusioner, omstruktureringar och omorganiseringar inom hela näringslivet, har med största tydlighet visat hur det går med den personal, som inte förmått leva upp till arbetsgivarens syn på livslångt lärande. Då det gäller att minska tudelning och marginalisering i samhället, blir det viktigt att från politiker- och arbetsgivarhåll definiera kompetensutveckling med beaktande av människans olika livsskeden och behov av individuella variationer. Finns det vilja och förmåga till det?

Så som även utvecklingslinjerna och den tidigare diskussionen visar är vuxenpedagogiska frågeställningar inte oberoende neutrala fenomen. Man ser hur förhållningssätt och handlande är beroende av den omgivande kulturen, hur rådande värderingar och politisk beslutsfattning

påverkar både utbudet av utbildning samt kontext och innehåll för utbildningen.

4. VUXENPEDAGOGIK I ETT POSTMODERNT SAMHÄLLE

Med modernismen avser man i allmänhet den tid som sträcker sig från upplysningen till våra dagar. Under de sista årtionena av 1900-talet, i samband med de snabba, övegripande förändringar inom hela det västerländska samhället, har det funnits behov av en ny teoretisering av det moderna (Giddens 1997, Usher et al 1997). Både de politiska, ekonomiska, kulturella och institutionella förändringarna har debatterats i relation till det postmoderna, eller senmoderna samhället. Det moderna i pedagogiken är liktydigt med den upplysningsfilosofiska tanketraditionen (Usher et al. 1997, Uljens 1998). Här inställer sig frågan, som även Uljens ställer (1998, 187), huruvida det upplysningsfilosofiska tänkandet fortfarande är giltigt i det senmoderna samhället? Han hävdar att tanketraditionen inte har föråldrats, utan fortfarande är giltigt i många avseenden inom pedagogiken i Europa. Är situationen den samma då det gäller vuxenpedagogiska frågeställningar?

I det senmoderna samhället ställs människan ständigt inför nya valsituationer där det gäller att utgående från motstridiga uppgifter och avsaknad av säker kunskap, kritiskt granska och ifrågasätta sin egen ståndpunkt.

Karakteristiskt för tiden är även, att traditionella normer, ideal och värderingar har förlorat sin betydelse som självklara rättesnören, däremot har synen på självet, uppfattningen om den egna personligheten och identiteten fått allt större betydelse. Enligt Baumeister (1997) hör intresset för den egna identiteten ihop med det individualistiska ideal som uppkom i samband med den långt drivna arbetsfördelning som industrialismen medförde. Giddens (1997, 9) hävdar att moderniteten bör förstås på institutionell nivå, emedan "det moderna samhällets institutioner skiljer sig från all tidigare social ordning bl.a genom den dynamik, eller den kraft med vilken de underminerar traditionella vanor och seder".

Även i ett senmodernt samhälle framstår således, både relationen mellan individen och kollektivet samt frågor som gäller människans självkänedom och identitet (existensiella vilkor) som centrala då det gäller vuxenpedagogiska frågeställningar.

Relationen mellan den socio-kulturella miljön och individen

Paulo Freire och Jack Mezirow representerar P grundgestalter för det kritiska sociala perspektivet inom vuxenpedagogiken. Trots skillnader i utgångspunkt och förhållningssätt ingår i deras tankar även likheter då det gäller den vuxna människans inlärning. Båda betonar behovet av att se undervisning och utbildning i relation till den socio-kulturella miljön. De lyfter fram verklighetens sociala konstruktion och ser utbildning och undervisning som ett medel att uppnå kunskap om människans sociala sammanhang i syfte att öka medvetenheten och möjliggöra förändringar i omgivningen (t.ex Freire 1972, Mezirow 1991).

Förhållningsättet har även flera andra kända representanter (se t.ex Aronowitz & Giroux 1991, Boud 1985, Carr & Kemmis 1986, Grimmet et al 1990, Pipan 1989, Schön 1987, Van Manen 1977). De betonar alla reflektionens betydelse för inlärning och förändring. Reflektion i bemärkelsen att rekonstruera erfarenhet, leder enligt Grimmet et al. (1990,27) till ny förståelse både av handlingssituationer, sig själv som lärare eller lärande samt av så kallade "ta för givna antaganden" om undervisning. Kunskapskällan baserar sig både på det sociala sammanhanget för handlingen och på praktisk tillämpning av personlig kunskap. Kunskapen kan beskrivas som dialektisk. Att förstå en situation innebär ofta att "se som", dvs. en process där det ingår ifrågasättande och rekonstruktion av tidigare förståelse, i syfte att utveckla en ny värdering av problemet (Kovero 1999b).

Den kritiska inriktningen är besläktad med Jürgen Habermas kritiska sociala teori. Enligt Habermas (1981) kan våra förhållningssätt och

möjligheter att förverkliga våra intentioner vara resultat av ett objektivt socialt sammanhang, som både begränsar och påverkar vår förståelse. Här ingår tanken om att se bakom och ifrågasätta okritisk självförståelse, för att kunna uppnå kunskap om det sociala sammanhang som utgör grund för kommunikation och social aktivitet. Allt detta i syfte att möjliggöra emancipation som kan leda till frihet och rationell autonomi.

Avgörande för det demokratiska moderna samhällets utveckling är att dess medlemmar både har förmåga att välja alternativa handlingsätt och vilja att påverka omgivningens dynamik och förändring. Detta förutsätter förmåga att kritiskt reflektera över såväl politiska beslut, som över sociala och institutionella system och strukturer. Enligt Puolimatka (1995b) kan avsaknad av avancerad förmåga till reflektion leda till indoktrinering eller indirekt kontroll från makthavarnas sida, i syfte att anpassa den enskilda samhällsmedlemmen och därmed uppehålla stabiliteten i det sociala systemet. Emedan ett kritiskt förhållningssätt inte utvecklas spontant, blir enligt denna argumentation, en av utbildningens kärnfrågor i det demokratiska samhället att utveckla och stöda den vuxna människans förmåga till kritisk reflektion (jfr. Puolimatka 1995b,147).

Identitet och självkänedom

I en tid som präglas av osäkerhet och många Ivalmöjligheter, men samtidigt av tvivel och splittring väcks frågor som gäller människan som individ, hennes självförverkligande och hennes subjektiva existens. Frågorna gäller människans varande och hennes verksamhetsmöjligheter och får därmed även vuxenpedagogisk relevans.

För den moderna människan är den egna personligheten, identiteten inte någonting statiskt och utifrån format, utan snarare någonting som man själv kan påverka, som man strävar till att konstruera till att bygga upp och som man ständigt reflekterar över. Den moderna självidentiteten blir ett reflexivt, organiserat projekt, som enligt Giddens (1997) består i att upprätthålla sammanhängande men ständigt reviderade biografiska berättelser.

Då man vill förstå hur den enskilda människan ser på förändringar i den egna identiteten, blir det viktigt att se hur hon själv gestaltar sin livsvärld. Livsvärlden betecknar förhållanden mellan subjekt och värld. Även om det är fråga om en objektiv delad värld, är livsvärlden ändå bunden till subjektet, det är subjektet som erfar den och handlar i den. För att förstå, vilken innebörd eller mening människan ger åt erfarenheter och händelser under olika skeden i sitt liv och hur har dessa påverkat hennes tankar, värderingar, mål och handlingar, behövs ett fenomenologiskt förhållningssätt (Husserl 1995, Schutz 1967). Enligt Bengtsson (1998, 16) kännetecknas det fenomenologiska perspektivet av att intresset är inriktat på att försöka förstå enskilda människor och sociala grupper utifrån de relationer de har till sin miljö, den värld de lever och verkar i (se även Van Manen 1990).

Det fenomenologiska perspektivet är jämförbart med den humanistiska, individualistiska inriktningen inom vuxenpedagogiken, och representeras bl.a av Malcolm Knowles och Carl Rogers. Målet för det pedagogiska handlandet är att stöda människans individuella och emotionella utveckling. Utgångspunkten är den vuxna människans erfarenheter och kunskap (se även Boud 1987, Kontiainen 1989). De inre motiven, självkänedom och självförverkligandet är avgörande för inläring och förändring. Båda betonar människans individuella autonomi i inläringen (Knowles 1985, Rogers, 1969). Enligt Rogers (1976, 246) "är människan subjektivt fri, hennes personliga val och ansvar formar hennes liv. Hon är sin egen arkitekt". Han lyfter även fram vikten av den subjektiva medvetenheten, av "här och nu" erfarenhet av oss själva och av världen, vikten av att välja ett levnadssätt som realiserar det autentiska självet samt den integrerade personlighetens, dvs. tankens, känslans och handlingens förening, som utgångspunkt för utveckling och förändring (Rogers 1969).

5. SAMMANDRAG

Utgående från den tidigare diskussionen kan den upplysningsfilosofiska tanketradition gällande synen på människan som öppen och

bildbar, fortfarande anses relevant även då det gäller vuxenpedagogiska frågeställningar. Det kritiska och det fenomenologiska perspektivet ser ut att vara utgångspunkter för det vuxenpedagogiska handlandet i det senmoderna samhället. Pedagogikens transformerande syftet blir centralt, både ur ett individuellt och ett kollektivt perspektiv. Den vuxenpedagogiska praxisen är då inriktad både på att stöda och utveckla människans självstyrande tillväxt, hennes självkänedom, hennes reflektion över den egna identiteten, samt på att stöda och utveckla hennes förmåga till självständigt handlande och aktiv medverkan i förbundet av omgivningen.

Tron på framsteget, förnuftet, tekniken och vetenskapen är kännetecknande både för upplysningen och för vår tid. Dock har även kritiken mot dessa ideal tilltagit, de kan inte längre betraktas som självklara. Parallellt med det nyttoinriktade förhållningssättet till kunskap och utveckling, framträder även synen på bildning och kunskap för människans egen skull. Är vi med andra ord på väg bort från det materialistiska bildningsidealet och på väg tillbaka till ett klassiskt humanistiskt ideal, likt det som redan Snellman framförde? Om det livslånga lärandet skulle utgå från ett humanistiskt ideal, skulle frågor gällande personlig insikt och tillväxt, samt förmåga till samverkan och jämlikhet bli centrala. Detta kunde på sikt leda till ett förändrat samhällsklimat, där begrepp som mångfald, omsorg och rättvisa skulle ha samma tyngd i samhälleliga beslutsprocesser som begreppen konkurrens, effektivitet och resultat.

Litteratur

- AHTEENMÄKI-PELKONEN, L. 1997. Kriittinen näkemyks itsehjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsitykseen. Hki: Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- ALANEN, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio.
- ALANEN, A. & Sihvonen, J. (red.) 1981. Elinikäinen kasvatustieteen Porvoo: Gaudeamus.
- ARONOWITZ, S. & Giroux, H. 1991. Postmodern education. Politics, culture and social criticism. Oxford: University of Minnesota Press.
- BAUMEISTER, R. 1997. Identity, self-concept and self-esteem. I: Handbook of personality psychology. Hogan et al. (red.) USA: Academic Press. 681-710.
- BENGTSSON, J. 1998. Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv. Uddevalla: Media Print.
- BJÖRK, G. 2000. Pedagogikens existentiella karaktär. I: Pedagogikens problem. Uljens, M. (red.) Vasa: Pedagogiska institutionen rapport 13, Åbo Akademi.
- BOUD, D., Koegh, R. & Walker, D. 1985. Promoting reflection in learning: a model. I: Reflection turning experience into learning. Boud, D. et al (red.) London: Kogan Page. 18-40.
- BOUD, D. 1987. A facilitator's view of adult learning. I: Appreciating adults learning. Boud, D. & Griffin, V. (red.) London: Kogan Page. 222-239.
- CARR, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Education, knowledge, and action research. London: The Falmer Press.
- FREIRE, P. 1972. Pedagogy of the oppressed. London: A Penguin Book.
- GIDDENS, A. 1997. Modernitet och självidentitet. Göteborg: Daidalos Ab.
- GRIMMET, P., Erickson, G.L., Mackinnon, A.M. & Ricken, T.J. 1990. Reflective practice in teacher education. I: Encouraging reflective practice in education. Clift, T. Houston, R. Pugach, M. (red.) New York: Teacher college press. 20-38.
- GUSTAVSSON, B. 1998. Folkbildningens idéhistoria. Öland: Bildningsförlaget.
- HABERMAS, J. 1981. The theory of communicative action. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston: Beacon Press.
- HANNULA, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Hki: Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- HARVA, U. 1968. Systemaattinen kasvatustiede: Keuruu: Otava.
- HARVA, U. 1943. Vapaa kansansivistystyö. Vammala: Tyrvään kirjapaino.
- HOLLO, J. 1939. Kasvatuksen teoria. Porvoo: Werner Söderström.
- HUSERI, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoja. Helsinki: Loki-Kirjat.
- JARVIS, P. 1995. Adult et continuing education. Great Britain: Routledge.
- KIVIRAUMA, J. & Rinne, R. (red.) 1997. Suomalaisen kasvatustieteen historia-lyhyt oppimäärä. Turun yliopisto Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia A: 182.
- KNOWLES, M. 1978. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston: Gulf Publishing.
- KNOWLES, M. 1985. Andragogy in action. The art and science of helping adults learn. San Francisco: Jossey-Bass.
- KONTIAINEN, S. (Red.) 1985. Näkökulmia aikuiskoulutuksen tutkimukseen. Tutkimuksia 107. Hki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- KONTIAINEN, S. 1989. Aikuisopiskelu muutoksen suunnittelussa ja toteutuksessa. I: Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. 1989. Helsinki: Kirjastopalvelu. 95-105.
- KOVERO, C. 1999 (a). Hälsovårdarnas och läkarnas syn på företagshälsovårdens framtid. Vård i Norden. vol. 19, no. 3, 24-31.

- KOVERO, C. 1999 (b). Förändring och lärande inom företagshälsovården. Hki: Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 164.
- KALIMO, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- KASVIO, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylä: Gummerus.
- LAUNIS, K., Kantola, T., Niemelä, A-L. & Engeström, Y. 1998. Työyhteisöt vanhan ja uuden murroksessa. Helsinki: Hakapaino.
- LEHTO, A-M. & Sutela, H. 1998. Tehokas, tehokkaampi, uupunut. Tutkimuksen tuloksia 1977-1997. Vantaa: Tilastokeskus.
- MEZIRROW, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- PANTZAR, E. 1989. Aikuiskasvatustutkimus teorian kehittäminen I: Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. 1989. Helsinki: Kirjastopalvelu. 135-143.
- PIPAN, C.R. 1989. Towards a curricular perspective of workplace. I: Socialization and learning at work. Leyman, H & Kornbluh, H. (red.) Great Britain: Avebury Gower Publishing.
- PUOLIMATKA, T. 1995 (a) . Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- PUOLIMATKA, T. 1995 (b) . Democracy and education: the critical citizen as an educational aim. Suomalaisen Tiedeakatemian toimituksia. Sarja B 279. Saarijärvi: Gummerus.
- PÄIVÄNSALO, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki ry.
- RASILIA, V. 1989. Kriittinen humanismi aikuiskasvatuksen yleisohjeena. I: Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. 1989. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy. 23-30.
- ROGERS, C. R. 1969. Freedom to learn. New York: Merrill Publishing Company.
- ROGERS, C. R. 1976. Frihet att lära. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- SILJANDER, P. 2000. Johdanto. I: Kasvatus ja sivistys. Siljander, P. (red.) Helsinki: Gaudeamus. 7-14.
- SINERVO, T. & Lindström, K. 1992. Terveystieteiden ammatti ja työn organisointi. Tutkimuskatsaus. Helsinki: Työterveyslaitos.
- SNELLMAN, J. V. 1993. Samlade arbeten III 1842-1843. Helsingfors: Tryckericentralen.
- SCHUTZ, A. 1967. The phenomenology of the social word. Evanston, IL: Northwestern University.
- SCHÖN, D. 1987. Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession. San Francisco: Jossey-Bass.
- TENNANT, M. 1988. Psychology and adult learning. London: Routledge.
- TOIVOLA, H. 1997. The societal significance of organizational liberal adult education. I: Toiviainen, T. (red.) By the people for the people. Helsinki: Hakapaino. 60-69.
- TUOMISTO, J. 1989. Aikuiskasvatuksen suuri linja – sivistyksellisen tasa-arvoisuuden edistäminen. I: Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. 1989. Helsinki: Kirjastopalvelu. 31-56.
- ULJENS, M. Allmän pedagogik. 1998. Lund: Studentlitteratur.
- ULJENS, M. 2000. Allgemeine Pädagogik. I: Uljens, M. (red.) Pedagogikens problem 2000. (red.) (ss 3-36). Vasa: Pedagogiska institutionen rapport 13, Åbo Akademi
- USHER, R. Bryant, I & Johnston R. 1997. Adult education and the postmodern challenge. London: Routledge.
- Utbildning i Finland. Vuxenutbildning. 1999. Undervisningsministeriet. Helsingfors: Sävyypaino.
- VAHERVA, T. 1989. Elinikäisen oppimisen edellytyksiä. I: Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. 1989. Helsinki: Kirjastopalvelu. 117-131.
- VAN MANEN, M. 1990. Reseaching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. New York: State University of New York press.
- WRIGHT VON, G. H. 1994. Att förstå sin samtid. Tanke och förkunnelse och andra försök. Sverige: Bonniers.
- VÄRRI, V-M. 1997. Hyvä kasvatus-kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University press. Vammala: Vammalan kirjapaino.

FÖRFATTARENSTACK

Jag vill tacka professor Seppo Kontiainen och professor Michael Uljens för möjligheter att diskutera artikeln temaområde och för insiktsfulla kommentarer över texten.

Artikkeli saapui toimitukseen joulukuussa 2000. Periaatepäätös julkaisemisesta Aikuiskasvatus-lehdessä ja poikkeuksellisesti ruotsiksi tehtiin toimituskunnan kokouksessa 28.5.2001.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran 5. tutkijatapaaminen

MITÄ JÄI HAAVIIN?

1990-luvun kotimainen aikuiskoulutustutkimus ja sen haasteet 2000-luvulle

12. - 13.10.2001 Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Bulevardi 18
Esiintyjinä mm. professorit Seppo Kontiainen, Kari E. Nurmi, Risto Rinne, Reijo Miettinen ja Anja Heikkinen
Lisätietoja: Tutkimusjohtaja Jyri Manninen, jyri.manninen@helsinki.fi, 09-19123641, 050-5958972