

*Eero Pantzar*

## **Eurooppalaisen aikuiskasvatustutkimuksen kehityslinjoja**

**Historiallinen analyysi ja vertaileva tutkimus osoittavat selvästi, että eurooppalaisella aikuiskasvatustutkimuksella on yhteiset juuret. Viime vuosina tätä yhtenäistä taustaa on edustanut elinikäisen kasvatuksen filosofia. Yhteisistä juurista ja osittain yhteisistä nykynäkemyksistä huolimatta aikuiskasvatustiede ja -tutkimus tulevat ja tuovat itseään julki hyvinkin erilaisin kytkennöin ja sisällöin.**

Käsittelen artikkelissani aikuiskasvatustutkimusta läntisessä Euroopassa. Olen valinnut maakohtaiseen analyysiin Ruotsin, Saksan, Iso-Britannian, Ranskan, Itävallan ja Italian. Lähtökohtanani on tarkastella kunkin maan aikuiskasvatustutkimusta mahdollisimman paljon samoista ilmiöistä käsin.

Aikuiskasvatustutkimusta koskevaa lähdemateriaalia on vähän ja se on kovin heterogeenista. Tarkasteltavien maiden valintaa on ohjannut aineiston rajoitusten ohella myös tavoite saada edustavuutta eurooppalaisen aikuiskasvatustutkimuksen koko kirjosta. Näin mukaan on otettu maita, joissa aikuiskasvatustutkimuksen puitteet poikkeavat ainakin jonkin verran toisistaan. Puitteina on otettu huomioon aikuiskasvatusta koskeva tiedekäsitys, aikuiskasvatuksen tiedeasema aikuiskasvatustutkimuslaitoksissa sekä aikuiskasvatuksen kehittyneisyys ja yhteiskunnalliset kytkennät.

Maiden välillä on eroja myös siinä, kuinka monella eri tasolla aikuiskasvatukseen kohdistuvaa tutkimusta tehdään. Vaikka yliopistoissa tehtävä tutkimus on lisääntynyt kaikissa Euroopan maissa viimeisen viidentoista vuoden aikana, tutkimusta tehdään vaihtelevassa määrin myös yliopistojen ulkopuolella. Toisaalta yliopistojen aikuiskasvatusta koskeva tutkimus on laajentunut muillekin tieteenaloille.

Aikuiskasvatustiede näyttää Euroopan yliopistoissa kohdistuvan voimakkaasti ns. yleissivistävään aikuiskasvatukseen. Näin esimerkiksi laajentuvan ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkimus on edennyt merkittävästi. Ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkimus näyttää olevan paremmin mukana nuorempien aikuiskasvatuksen (kuin myös kasvatustieteen) yksiköiden opetuksessa ja tutkimuksessa sekä muilla tieteenaloilla tai yliopistojen erillisissä tutkimusyksiköissä.

Tässä artikkelissa tarkastelen ensisijaisesti yliopistojen aikuiskasvatustutkimusta tietoisena siitä, että kaikesta aikuiskasvatukseen kohdistuvasta tutkimuksesta osa jää näin vähemmälle huomiolle. Näyttää myös siltä, että esimerkiksi etäopetuksen ja koulutuksen teknologian tutkimus eivät ole laajemmassa mitassa herättäneet kiinnostusta varsinaisen aikuiskasvatustieteen piirissä. Tutkimuskohteen luonne huomioon ottaen on toisaalta ymmärrettävä, että tutkimuksen tiedepohja on laajentunut.

### **Eurooppalaisen aikuiskasvatustutkimuksen taustaa**

Historiallinen analyysi ja vertaileva tutkimus osoittavat selvästi, että eurooppalaisella aikuiskasvatustutkimuksella on yhteiset juuret. Viime vuosina tätä yhtenäistä taustaa on edustanut elinikäisen kasvatuksen filosofia. Yhteisistä nykypirteistä on mainittava myös aikuiskasvatuksen lisääntyvä professionaalistuminen, mikä on näkynyt muun muassa aikuiskasvatustieteen aseman vankistumisena yliopistoissa. Yliopistoissa aikuiskasvatustutkimus sijoittuu eri tavoin, pitkälle aikuiskasvatuksen tiedekäsityksen mukaan. (Savicevic 1991; Rubenson 1988). Yhteisistä juurista ja osittain yhteisistä nykynäkemyksistä

huolimatta aikuiskasvatustiede ja -tutkimus tulevat ja tuovat itseään julki hyvinkin erilaisin kytkennöin ja sisällöin.

Aikuiskasvatustutkimusta ja teorian tasoa on arvioitu eri yhteyksissä, erityisesti 1980-luvulla aikuiskasvatuksen voimakkaan laajentumisen sitä seuranneen yhteiskunnallisen merkityksen kasvun myötä. Myös suomalaisessa keskustelussa on esiintynyt erilaisia näkemyksiä tutkimuksen laadusta. Tiukimmat kriitikot ovat ulkomaisiin auktoriteetteihin (Nordhaug, Rubenson, Jarvis ym.) viitaten todenneet aikuiskasvatustutkimuksen kärsivän teorian puutteesta tai ainakin sen lyhydestä. (Rinne et al. 1992). Ei sovi unohtaa, että arvioinnissa lainatut asiantuntijat ovat puhuneet aikuiskasvatustutkimuksesta globaalisti. Muun muassa tunnettu ja tunnustettu professori Kjell Rubenson eritteli yksityiskohtaisemmin jo 1980-luvulla eri maissa tehtyä tutkimusta ja teorian kehittelyä. Rubensonin käsityksen mukaan Euroopassa saksalainen ja suomalainen aikuiskasvatustutkimus perustuivat jo tuolloin vankalle teoriaperustalle. Rubenson antaa selvästi ymmärtää Suomen pitkällä aikuiskasvatuksen yliopistotraditiolla (Tampereen professuuri) olleen tässä suurta merkitystä. (Rubenson 1982; Rubenson 1989; Pantzar 1993).

Aikuiskasvatustutkimuksen laadullinen kirjo on kiistatta laaja, mutta niin ovat myös ne kriteerit, joilla tutkimusta on eri yhteyksissä arvioitu. Tämän päivän aikuiskasvatusta ei kuitenkaan pidä arvioida 1970-luvun tai jopa 1960-luvun tilanteeseen vedoten ja viitaten. Onhan aikuiskasvatustutkimus saanut 'potkua' nimenomaan myöhemmän toiminnan laajentumisen kautta.

Euroopassa aikuiskasvatustieteen vyöry yliopistoihin alkoi 1970-luvulla (Titmus 1989), Suomessa vasta 1980- ja 1990-luvuilla. Yliopistollinen aikuiskasvatustiede ja -tutkimus loivat perustan välttämättömälle tutkijakoulutukselle, jonka hedelmien korjaaminen on käynnistynyt vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana.

Aikuiskasvatustutkimuksen erityisongelma on ollut kahdelta suunnalta tulevat vaatimukset. Toisaalta tiedeyhteisö asettaa omat tieteellisyyden kriteerinsä, toisaalta kenttä (koulutuksen suunnittelijat ja tarjoajat) odottaa välittömästi sovellettavia tuloksia. (Rubenson 1988). Esimerkiksi Pohjoismaista Ruotsissa ja Norjassa aikuiskasvatustutkimuksen kytkentä suunnittelukäytäntöön liittyy maissa valinneeseen traditioon pohjustaa koulutusuudistuksia tutkimuksella. Toisaalta muualla Euroopassakaan ilmiö ei ole vieras. Käytännössä tämä on saattanut merkitä jopa sitä, että teoriaorientoitunutta tai vertailevaa tutkimusta ei ole resurssoitu riittävästi. (Siebert 1994). Onkin mielenkiintoista nähdä, miten suomalainen yliopistoissa tehtävä aikuiskasvatustutkimus suuntautuu 1990-luvulla, kun paineet ulkopuoliseen tutkimusresurssointiin kasvavat.

Aikuiskasvatustutkimusta laajemmin arvioitaessa on keskusteltu paljon myös sen sisällöllisestä suuntautumisesta. Kun yksi arvioija toteaa eurooppalaisen tutkimuksen olevan mieluummin sosiologisesti kuin psykologisesti orientoitunutta (Titmus 1989), toinen väittää kritiikin kärjen kohdistuneen aikuiskoulutustutkimukselle leimalliseen psykologisoivaan näennäistieteelliseen yhtenäiskulttuuriin. (Rinne et al. 1992). Arviointeihin näyttää sisältyvän usein myös käsitys siitä, onko tutkimus painottunut oikein vai ei. Arviot suuntautuvat yleensä oman tiedetaustan mukaan.

Tekemieni, aikuiskasvatustutkimuksen sisältöä koskevien, vertailevien analyysien (esim. Pantzar 1985; 1986; 1989) perusteella olen havainnut, että aikuiskasvatustutkimuksen sisältö alkoi 1980-luvun loppupuolella muuttua. Muutos ei vielä silloin näyttänyt muuttavan tutkimuksen sosiologista ja didaktista perusilmettä. (Pantzar 1986). Kyseistä tulkintaani tuki esimerkiksi Rubensonin arviot aikuiskasvatustutkimuksen suunnista (Rubenson 1988).

Yliopistollisen aikuiskasvatuksen, siis aikuiskasvatustieteen, ja sen myötä aikuiskasvatustutkimuksen yksi peruslinjanvetoja on tehty keskustelussa aikuiskasvatuskäsitteestä ja aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta. Keskustelua on laajemmin käyty aikuiskasvatuksen voimakkaan kasvun aikana, 1970-luvulta alkaen. Käsitellessään aikuiskasvatustutkimuksen kansallisia piirteitä Euroopassa Colin Titmus toteaa muun muassa, että ranskalaisessa ajattelussa käsite aikuiskasvatustiede oli vieras vielä 1960-luvulla. Aikuiskasvatustoiminnan

teoreettiseen perustaan ja käytäntöön vaikutti voimakkaasti sosiokulttuurisen aniomaation käsite. (Titmus 1989).

Laajimman analyysin modernista aikuiskasvatuskäsitteestä eurooppalaisessa viitekehyksessä laatinut Savicevic (1991) tunnistaa viisi koulukuntaa. Ensimmäisen koulukunnan edustajat tarkastelevat aikuiskasvatusta perinteisen pedagogiikan rinnalla yhtenä yleisenä kasvatustieteen osa-alueena. Tämä paradigma on vahva Saksassa ja Suomessa.

Toinen koulukunta, Hollannissa kehittynyt, lähtee käsitteestä agologia, joka ymmärretään integroivana tieteenä. Se ei keskity tutkimaan vain aikuisen opetuksen ja oppimisen kysymyksiä, vaan aikuisen elämän ohjantaa laajemmin. Hollannissa on ollut nähtävissä viime vuosina pyrkimyksiä irrottautua puhdasoppisesta agologia-paradigmasta.

Kolmatta koulukuntaa voisi nimittää didaktiseksi koulukunnaksi. Sitä Savicevic ei liitä eurooppalaiseen aikuiskasvatukseen.

Neljäs koulukunta kumoaa tyystin ajatukseen aikuiskasvatuksesta tieteenä ja katsoo, että aikuiskasvatukseen kohdistuva tutkimus saa tiedepohjansa lähinnä sosiologiasta, psykologiasta ja antropologiasta. Tällä koulukunnalla on vankkaa kannatusta brittiläisen ja ranskalaisen aikuiskasvatuksen piirissä.

Viides koulukunta puolestaan näkee aikuiskasvatuksen aikuisopetusta ja aikuisen oppimista integroivana itsenäisenä tieteenalana omine tieteen osa-alueineen. Tällä vahvasti jugoslavalaiseen perinteeseen kytkeytyvällä koulukunnalla on kannatusta Saksassa ja myös Hollannissa. (Savicevic 1991). Mutta muun muassa Skandinavian maissa näin pitkälle menevät pyrkimykset on nähty epärealistisina ja jopa eitoivottavina. (Ruhenson 1988)

## **Aikuiskasvatustutkimuksesta eri maissa**

### **Ruotsi**

Ruotsissa aikuiskasvatustutkimus laajeni voimakkaasti 1970-luvulla. Yliopistojen vahva panos tuotti jo tuolloin sisällöltään monipuolista tutkimusta. Ruotsissa tutkimusta tehtiin yleisen kasvatustieteen ja sosiaalitieteiden piirissä eikä aikuiskasvatuksen itsenäisten opetusja tutkimusyksikköjen perustamiseen lähdetty laajemmin mukaan. (Titmus 1989; Klasson 1992; Pantzar 1989). Yliopistojen ulkopuolisista tahoista kouluhallinnon suorittama tutkimus on ollut Ruotsissa ehkä merkittävämpi kuin yhdessäkään muussa Euroopan maassa. Tämä tutkimuspanos liittyy kiistatta koulutussuunnittelustrategioihin. Muutoin tutkimus on ollut selvästi irti käytännön aikuiskasvatuksen ohjailusta. (Pantzar 1986). Tämä ei tarkoita sitä, etteikö kenttä olisi tehnyt runsaastikin välittömistä tarpeistaan lähtevää ruohonjuuritason tutkimusta, amatööritutkimusta, jolla pohjoismaisessa kansansivistysajattelussa -Tanskassa vahvimmin - on vankka sijansa. (Social Change 1992).

Ruotsalaisen aikuiskasvatustutkimuksen sisältöön ja suuntaan on vaikuttanut 1970-luvulta lähtien aikuiskasvatuksen merkittävä rooli osana yhteiskuntapolitiikkaa. (Pantzar 1985; Rubenson 1988; Klasson 1992). Tämä rooli ohjaa sellaisenaan ja resurssoinnin kautta myös yliopistollista aikuiskasvatustutkimusta, joka sisällön profiililtaan ei eroa huomattavasti koko aikuiskasvatustutkimuksesta päinvastoin kuin esimerkiksi meillä. (Pantzar 1989). Tämä näkyy erityisesti koulutussuunnittelua palvelevan tutkimuksen runsautena Ruotsissa.

Tarkasteltaessa ruotsalaisen aikuiskasvatustutkimuksen sisällöllisiä kehityslinjoja 1980-luvulta 1990-luvulle kiinnittyy huomio ammatilliseen aikuiskoulutukseen kohdistuvan yleisen tutkimuksen kasvuun tarkastelujakson alkupuolella. Myöhemmin tämä tutkimus on kohdentunut erityiskysymyksiin, kuten naisten työllisyyteen, työvoimakoulutukseen sekä työorganisaatioon. (Pantzar 1985 ja 1989; Klasson 1992). Muutoinkin kehitys on johtanut tutkimusongelmien tarkempaan rajautumiseen ja ajankohtaistamiseen. Jos 1970-luvulla ja vielä seuraavan vuosikymmenen alussa aikuiskasvatusta kokonaisuudessaan koskevat tutkimusaiheet olivat varsin keskeisiä, niin nyt kiinnostusta herättävät esimerkiksi naisten, vähemmistöjen ja ikäihmistien opiskelun ja koulutuksen kysymykset. (Esim. Social Change 1994 ja 1995).

Klassonin mukaan ruotsalaiseen aikuiskasvatustutkimukseen 1990-luvulla vaikuttaa monia uusia tekijöitä. Euroopan uusi poliittinen rakenne ohjaa kiinnostusta uutta markkina-aluetta, kansainvälisiä työmarkkinoita, monikulttuurisia ympäristöjä ja eri koulutusjärjestelmiä kohtaan. (Klasson 1992).

## **Saksa**

Itsenäisellä aikuiskasvatustieteellä on vahva asema saksalaisissa yliopistoissa, joissa aikuiskasvatuksen oppitulojen perustaminen oli kiivaimmillaan 1970-luvulla. Samanaikaisesti kiinnostus aikuiskasvatustutkimukseen heräsi myös yleisen kasvatustieteen ja sosiaalitieteiden piirissä. Yliopistojen välillä on selviä tiedekäsityseroja, mikä heijastuu myös tutkimusaiheiden erilaisiin painotuksiin. Myös osavaltioiden koulutuksen ja tutkimuksen itsenäisyyttä tukeva 'Kulturhoheit'-periaate vaikuttaa tutkimuksen suuntaan. (Pantzar 1986; Pöggeler 1992). Saksassa aikuiskasvatuksen tieteellinen tutkimus on vankasti yliopistojen käsissä, vaikka niiden ulkopuolelta löytyykin muutamia päteviä tutkimusyksiköitä. Niiden panos näkyy erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkimuksen saralla.

Yliopistollisen tutkimusvastuun laaja jakautuminen näkyy tutkimusteemojen laajana kirjona samoin tutkimusmenetelmien monipuolisuutena. Eurooppalaisessa mittakaavassa esimerkiksi laadullisen tutkimuksen asema on vahva. (Esim. Lern-projekte 1993.)

Yliopistojen aikuiskasvatustutkimus on kohdistunut Saksassa vain vähän aate- ja teoriaperustan kysymyksiin. (Pantzar 1986). Se ei kuitenkaan ole merkinnyt teorian puuttumista. Saksassa teorian kehittäminen näyttääkin tapahtuvan tutkimusprojektien sisällä, eräänlaisena soveltavana toimintana. Toisaalta tunnetuista saksalaisista teoreetikoista esimerkiksi Siebert totesi jo 1980-luvulla Saksassa kaivattavan vahvempaa teoreettista perustaa, erityisesti siirryttäessä kohti kvalitatiivista, tulkitsevaa paradigmaa. (Siebert 1986). Sitä paitsi Siebertin mukaan yliopistojen ulkopuoliset tutkimusyksiköt ovat myös tuottaneet teoreettisesti painavaa tutkimusta. (Siebert 1985) Teoreettinen perusta on selvästi vahvistunut saksalaisessa aikuiskasvatustutkimuksessa 1990-luvulla, yliopistoissa ja yliopistojen ulkopuolella.

Saksalaisen aikuiskasvatustutkimuksen sisällöt noudattavat 1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla pohjoismaista linjaa, ammatillisen aikuiskoulutuksen nousun myötä laajentunutta kiinnostusta työelämän koulutuksen tutkimukseen. Tutkimus kohdistui myös vahvasti oppimiseen ja opetukseen, motivoitumiseen ja aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisiin tarpeisiin. (Pantzar 1985 ja 1986; Titmus 1989).

Saksalaisessa aikuiskasvatustutkimuksessa on ollut 1980-luvun lopulta lähtien havaittavissa lisääntyvää kiinnostusta yhteiskunnallisia - kansallisia ja globaaleja - kysymyksiä kohtaan. Viime vuosina integroituvan Euroopan vaikutukset ovat myös saaneet tutkijoita liikkeelle. Muutoksen taustalla on selvästi prosessi, jossa yhteiskunnallinen keskustelu tuottaa nopeasti uusia tutkimusaiheita. Näin tutkimus on löytänyt entistä selvemmin ns. erityisryhmät: työttömät, ulkomaalaiset, vähiten koulutetut tai naiset. Yhtä hyvin kehitys on johtanut tutkimaan aiempaa enemmän työvoiman pätevyyden kysymyksiä tai koulutuksen vaikuttavuutta.

## **Iso-Britannia**

Brittiläisen aikuiskasvatuksen todettiin edellä kuuluvan lähinnä siihen koulukuntaan, jonka mukaan aikuiskasvatusta ei voi pitää omana tieteenalana. Näin ollen brittiläisten yliopistojen aikuiskasvatustutkimusyksiköt ovat pikemmin tutkimustuloksia tulkitsevia kuin tutkimusta tuottavia laitoksia. Kun tutkimus tehdään laajasti kasvatustieteiden piirissä, teemojen kirjo on kiistatta runsas. Toisaalta teoreettinen eheys näyttää puuttuvan. (Arthur 1992; Field & Taylor 1995).

Brittiläisen aikuiskasvatustutkimuksen monitieteisyys tai tieteellisen taustaorientaation kirjavuus johtuu paljolti yliopistojen aikuiskasvatuksen luonteesta, jossa siis painottuu tieteeseen perustuva opetuksen tarjonta. Monet tutkijat ovatkin tulleet aikuiskasvatukseen muilta tieteenaloilta. Tutkijaidentiteetti on

monesti lähempänä yksittäisiä oppiaineita kuin aikuiskasvatusta sinänsä. Yliopistollisen aikuiskasvatuksen tiedetausta löytyy ensisijaisesti sosiologiasta ja muista yhteiskuntatieteistä, vähemmässä määrin psykologiasta tai filosofiasta. (Field & Taylor 1995).

Brittiläisessä aikuiskasvatuksessa ja aikuiskasvatustutkimuksessa on eurooppalaisittainkin vahva yhteiskunnallinen lataus. Sen perinteisempiä tunnuksia on yhteisön kehittämisen ja aikuiskasvatuksen kiinteä yhteys. Yliopistolliselle aikuiskasvatustutkimukselle on varmasti merkitystä sillä, että 1990-luvulla tutkijakoulutus on laajentunut nopeasti. Mukana olevista huomattava osa toimii tai on toiminut aikuiskasvatuksen kentällä. Onkin odotettavissa, että aikuiskasvatustutkimuksen pragmaattisuus säilyttää asemansa. (Vrt. Titmus 1989)

Brittiläisen aikuiskasvatustutkimuksen yhteiskunnallinen luonne tulee esiin myös tarkastellessa tutkimusaiheita. Arthur on korostanut brittiläisen tutkimuksen toimintatutkimusluonnetta (Arthur 1992). Tämä suunta on hyvin ymmärrettävissä tutkimuksen organisoituminen ja tutkijoiden tausta huomioon ottaen. Fieldin ja Taylorin mukaan 1990-luvun keskeisiä tutkimusteemoja ovat olleet (työttömien) ammatillinen aikuiskoulutus, heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien ryhmien (etnisten vähemmistöjen, alempien sosiaaliryhmien naisten, pitkäaikaistyöttömien jne.) koulutustarpeet, non-formaali oppiminen, elämäntahti ja oppiminen sekä joustavat opiskelumahdollisuudet. (Field & Taylor 1995; vrt. Gerver 1992).

Brittiläisen aikuiskasvatustutkimuksen profiilista ei voi jättää mainitsematta laajaa etäopetuksen ja uuden teknologian soveltamista koskevaa tutkimusta. Tällä tutkimuksella näyttää olevan moniin muihin Euroopan maihin verrattuna tiivis yhteys myös muuhun aikuiskasvatustutkimukseen.

## **Ranska**

Ranskalaisen aikuiskasvatustutkimuksen käynnistäjäksi muodostui 1960-luvun lopulla kasvaneet aikuisten ammatillisen koulutuksen tarpeet. Näin aikuisten järjestelmällinen koulutus ja sen tutkimus herättivät myös yliopistojen kiinnostusta, laajasti kasvatusta- ja sosiaalitieteiden parissa. Yliopistojen ulkopuolella tehtävällä tutkimuksella on ollut Ranskassa suhteellisen vahva asema (Titmus 1989).

Ranskalaista aikuiskasvatusta luonnehtiva sosiokulttuurisen animaation traditio ei näy merkittävästi yliopistollisessa aikuiskasvatustutkimuksessa. Barbierin analyysin perusteella ranskalainen aikuiskasvatustutkimus kohdistuu aikuiskasvatuksen perusteita (rakenteet ja inhimilliset resurssit) koskeviin kysymyksiin, oppimiseen ja muuttuvien koulutusympäristöjen asettamiin vaatimuksiin. Näissä puitteissa tutkimusprojektit ovat käsitelleet monia yksittäisiä teemoja. Opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimuksella on yhteys koulutusjärjestelmän tehokkuusajatteluun. Materiaalisten resurssien niukkeneminen ohjaa kehittämään inhimillisiä voimavaroja. Koulutuksen ja alueellisen kehityksen yhteyden tutkimuksella on viime aikoina ollut laajempaan viitekehyksenä integroitava Eurooppa, jonka yhtä puolta on nimitetty alueiden Euroopaksi.

Muuttuvat oppimisympäristöt ovat nimittäjänä useissa hankkeissa. Ne voivat kohdistua oppimisen yksilöllistämiseen esimerkiksi itseohjautuvan opiskelun ja henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien tarkasteluna. Toisaalta oppimisympäristöjen teknologisoituminen on laajentanut aikuiskasvatustutkimuksen aiheita esimerkiksi tietokoneavusteiseen opetukseen ja multimediaalisiin oppimisohjelmiin. (Caspar 1992). Multimediaalisten oppimisohjelmien tutkimusalueella Ranska on ollut yksi Euroopan huippuja. Oppimisympäristötutkimukseen on liitettävä myös työelämässä oppimisen teemat, jotka viime vuosina ovat enenevässä määrin kiinnostaneet tutkijoita. Oppimista koskeva, vahvasti teorian kehittämiseen pyrkivä tutkimus on vauhdittunut selvästi muuttuvien oppimisympäristöjen tutkimuksen mukana.. (emt.) Yliopistojen aikuiskasvatustutkimus on viime vuosina suuntautunut niin, että yhteistyön tarve on kasvanut. Se on merkinnyt laajoja yhteisprojekteja ja niiden rahoituksen suunnittelua.

Yliopistojen yhteistyö aikuiskasvatustutkimuksen saralla näyttää lisääntyvän myös eurooppalaisen yhteistyön puitteissa.

## **Itävalta**

Itävallan yliopistoissa vallitsee tutkimuksen ja opetuksen ykseys, mikä merkitsee aikuiskasvatuksessakin sitä, että yliopistojen opettajat vastaavat myös tutkimuksesta. Aikuiskasvatuksen tutkimus alkoi kehittyä Itävallan yliopistoissa merkittävästi 1980-luvulla. Se oli selvästi vastaus aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisen läpimurron haasteisiin ja odotuksiin, jotka seurasivat aikuiskasvatuksen 1970-luvun edistämistoimia. Tutkimusprojektit olivat alkuun vahvasti aikuiskoulutuksen tilaa ja tilannetta analysoivia käsitellen muun muassa tarjontaa ja opiskeluhalukkuutta.

Itävallassa yliopistollinen aikuiskasvatus nojaa vahvasti saksalaiseen teorialadition. (Lenz 1992; Blaschek 1992). Tämä traditio on selvästi suunnannut tutkimusta. Toisaalta itävaltalaiselle aikuiskasvatustutkimukselle on luonteenomaista vahva kentän tutkimustoiminta sekä perinteisen yleissivistävän aikuiskasvatuksen alueella että ammatillisen aikuiskoulutuksen puolella. Tyypillistä on myös se, että yliopistojen ja useimpien kentän tutkimusyksiköiden välillä on tiivistä yhteistyötä, millä on niin hyviä kuin huonoja puolia. Myönteistä lienee se, että näin yliopistot ovat selvillä käytännön aikuiskasvatuksen tarpeista ja toisaalta yhteistyö voi auttaa kentällä toteutettavan tutkimuksen läpivientiä. Kielteisenä on pidetty sitä, että tutkimus voi ohjautua liikaa hetkellisten tarpeiden mukaan laajan perustutkimuksen sijasta. (Vrt. Lenz 1992).

Viime vuosien yliopistollinen aikuiskasvatustutkimus on ollut sisällöllisesti kirjavaa. Kun yhdessä yliopistossa on tutkittu vaihtoehtoisia koulutusväyliä, aikuiskouluttajien koulutusta, professionalisaatiota ja ammatillista pätevyymistä, on toinen yliopisto keskittynyt aikuisopiskelijan elämäntilanteesta lähtevään opetusja oppimistutkimukseen. Koko yliopistollista aikuiskasvatustutkimusta näyttää yhdistävän vahva sidos alueelliseen kehittämiseen. Osallistumismotivaation ja aikuiskoulutuksen tarjonnan tutkimusta on pidetty tärkeänä, koska itävaltalaisien osallistuminen organisoituihin aikuisopintoihin on eurooppalaisittain vähäistä. Aktivoimiseen liittyy myös aikuiskoulutusorganisaatioita ja niiden kehittämistä koskeva tutkimus. (Blaschek 1992). Uusimmat haasteet itävaltalaiselle aikuiskasvatustutkimukselle nähdään syntyvän EU:in liittymisen myötä. (Lenz 1992).

## **Italia**

Italiaa ei ole opittu tuntemaan yliopistollisen aikuiskasvatuksen eturivin maana Euroopassa. (Pantzar 1994). Aivan viime vuosina on kuitenkin tapahtunut edistymistä. Tässä artikkelissa Italia edustaa Välimeren maita, joiden aikuiskasvatuksen kehittyneisyys on aika lähellä toisiaan ja kaukana keski- ja pohjoiseurooppalaisesta tasosta.

Italiassa aikuiskasvatus on ymmärretty jonkinlaisena pedagogiikan liitteenä, soveltavana pedagogiikkana niin yliopisto-opetuksessa kuin tutkimuksessa. Aikuiskasvatuksen oppituleja on vain muutamassa yliopistossa. Aikuiskasvatustutkimuksen vähyyteen vaikuttaa myös aikuiskouluttajien yliopistollisen koulutuksen vähäisyys. Muutos on kuitenkin käynnistynyt 1990-luvun alkupuolella.

Yliopistoille lakisääteisesti määrätyn, ulkopuolelle suuntautuvan kulttuurin ja koulutuksen kehittämistehtävän voi odottaa kohottavan myös tutkimusta. Tämä vahvasti yhteisorientoitunut toiminta on ollut yliopistoissa yksiköiden yhteistoimintaa, jonka puitteissa toteutuvat aktiviteetit vaativat myös tutkimusta. Tutkimus näyttää kohdistuvan esimerkiksi etäopetukseen ja teknologiaan koulutuksessa sekä kouluttajakoulutukseen. (Lichtner 1994). Muutoin tutkimuksen keskeisiä teemoja ovat olleet yhteiskunnallisesti huono-osaisten koulutustarpeet, aikuiskoulutukseen osallistuminen, vierasmaalaisten koulutustarpeet, koulunsa keskeyttäneiden koulutukseen paluu, aikuisuus ja elämäntulkku sekä lyhyen koulutuksen saaneiden funktionaalinen lukutaito ja pätevyys. (Lichtner 1992). Tutkimusteemat näyttävät

nousevan pääasiallisesti yhteiskunnan aktuaalisista ongelmista, joiden ratkaisuun koulutuksella oletetaan olevan merkitystä.

Aikuiskasvatustutkimuksen kehittyminen Italiassa on paljon kiinni siitä, miten eurooppalaista yhteistyötä kyetään käyttämään aikuiskasvatuksen tiedepohjan vankistamisessa. Mahdollisuuksia siihen antavat lukuisat yhteistyöohjelmat niin tutkijainvaihdon ja koulutuksen kuin tutkimusprojektien puitteissa.

### **Eurooppalainen aikuiskasvatustutkimus - mitä se on?**

Edellä suoritetun tarkastelun jälkeen on tarpeen arvioida, onko yhtenäistä, eheää eurooppalaista aikuiskasvatustutkimusta tunnistettavissa samaan tapaan, kuin täällä puhutaan -ehkä ei edes oikeutetusti - amerikkalaisesta tutkimuksesta kuvaten sen tiedetaustaa, paradigmoja ja sisältöjä. Euroopan Unionin laajeneminen niin, että edellä tarkastellut maat ovat jäseniä, antaa aiheen myös kysyä, onko Unionin sisällä tarpeen toteuttaa ja vaaditaanko siellä yhtenäisempää aikuiskasvatusta ja sen koordinoitumpaa tutkimusta kuin ennen.

Saksalainen Künzel on pohtinut laajasti aikuiskasvatustutkimuksen mahdollista eurosoitumista ja nähnyt siinä niin mahdollisuuksia kuin ongelmiakin. (Künzel 1994). Useimmissa muissakin vastaavissa analyyseissä, Künzelin tapaan, mahdollisuuksina on nähty voimavarojen kokoaminen yhteisiä eurooppalaisia tarpeita koskevan tutkimuksen taakse. Yhtä lailla tiukan yhtenäisen linjan on katsottu sisältävän riskin liaksi hallinnon ohjailemasta tutkimuksesta. Ottaen huomioon Unionin luonne ja koulutuspoliittinen linja on odotettavissa, että tutkimus tulee yhdentymään ja eurosoitumaan lähinnä ammatillisen aikuiskoulutuksen osalta. Kilpailukyvyn ja ammatillisen pätevyyden edistämiseen tähtäävä toiminta lienee kiinnostavinta ja luontevinta eurotutkimusta.

Nyt suoritetun vertailun perusteella voi sanoa, että toistaiseksi eurooppalaisen aikuiskasvatustutkimuksen sijaan on parempi puhua aikuiskasvatustutkimuksesta Euroopassa. Analyysissä ei tarvitse poiketa paljoakaan siitä, mitä kirjoitin pari vuotta sitten Aikuiskasvatus-lehden Eurooppa-teemanumerossa. Totesin muun muassa, että aikuiskasvatustutkimuksen ratkaisut näyttävät perin kansallisilta ja yliopistojen panos tutkimuksessa vaihtelee. (Pantzar 1993). Myös tuolloin esiin tuomani aikuiskasvatustieteen yhteiskuntatieteellinen kytke näkyy monin tavoin edelleenkin. Yliopistotasaisen tutkimuksen vahvistaminen näyttää edelleen olevan Euroopan eri maissa yksi tutkimuspolitiikan kulmakivi. Tämä vahvistuminen on selvimmin nähtävissä niissä maissa (esimerkiksi Italia), joissa aikuiskasvatuksen asema yliopistoissa on ollut tähän saakka heikko.

On myös aavisteltavissa toisen suuntaisia pyrkimyksiä. Eurooppaa koettelevat taloudellisesti tiukat ajat ovat vieneet myös yliopistojen resurssit suurennuslasin alle. Tässä tarkastelussa kasvatustieteet ja kasvatustieteellinen tutkimus näyttävät joutuvan tiukkaan paikkaan. Aikuiskasvatuksen osalta monissa maissa voi pitää positiivisena tuloksena mahdollisuutta säilyttää saavutettu asema.

Aikuiskasvatustutkimuksen teemat ovat selvästi aiempaa eriytyneempiä. Yliopistojen perustutkimuksen ja teorian kehittämisen tarpeita ei ole kaikissa maissa otettu samalla tapaa huomioon. Tilanne ei ole 1980-lukuun verrattuna muuttunut. Sen sijaan tutkimuksessa on tartuttu varsin nopeasti aktuaalisista yhteiskunnallisista kysymyksistä ja ongelmista nouseviin tutkimusteemoihin. Varsinkin yhteiskunnallisesti huono-osaisten, pitkäaikaistyöttömien, naisten, vähemmistöjen ja vastaavien ryhmien koulutukseen liittyvä tutkimus on vahvoilla useimmissa Länsi-Euroopan maissa. Sen sijaan esimerkiksi nopeasti muuttuvien ja uudistuvien oppimisympäristöjen tutkimus on herättänyt yllättävän vähän kiinnostusta.

Eurooppalaisen - mukana myös Suomi - yliopistollisen aikuiskasvatustutkimuksen tilaan ja tilanteeseen tulevaisuudessa vaikuttaa ratkaisevasti se, miten yliopistot voivat vapaasti, erilaisia tarpeita tulkiten määrittää tutkimuksen viitekehyksiä ja sisältöä. Lisääntyvää ulkopuolista tutkimusresurssointia ei ole tarkoituksenmukaista kytkeä oikeuteen määrätä tiukasti tutkimuksen linjoja. Yliopistollisen aikuiskas-

vatustutkimuksen tulee tieteellisyyden ja akateemisen vapauden säilyttämisen ohella huolehtia nykyistä paremmin perustutkimuksesta ja teorian kehittämisestä.

## LÄHTEET

Arthur, E. 1992. *Forschung zur britischen Erwachsenenbildung - ein Spiegel der Zeit Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 63-67.

Blaschek, H. 1992. *Austria*. In: Jarvis, P. (Ed.). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. NIACE. Worcester Pp. 130-146

Caspar, P. 1992. *France*. In: Jarvis, P. (Ed.). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. NIACE. Worcester Pp. 147-161.

Field, J. & Taylor, R. 1995. *The funding and organization of adult continuing education research in Britain: trends and prospects*. *International Journal of Lifelong Education* 14(3), 247-260.

Gerver, E. 1992. *Scotland*. In: Jarvis, P. (Ed.). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. NIACE. Worcester Pp. 389-404.

Klasson, M. 1992. *Adult Education Research in Sweden*. In: *Social Change and Adult Education Research 1990/91*. Linköping. Pp. 29-39.

Känzel, K. 1994. *Vergleichende Weiterbildungsforschung im Zeichen von Europa*. In: Knoll, J. (Hrsg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Böhlau. Erpel. s. 1-19.

Lenz, W. 1992. *Weiterbildungsforschung in sterreich*. *Hessische Blätter für Volksbildung* 1, 57-62.

*Lernprojekte 1993. Lernprojekte Erwachsener Internationale Erwachsenenbildung, Band 4. Schneider Hohengehren.*

Lichtner, M. 1992. *Italy*. In: Jarvis, P. (Ed.). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. NIACE. Worcester Pp. 233-248.

Lichtner, M. 1994. *Universities and Research*. In: Kaiser, A. et al. (Hrsg.). *Europahandbuch Erwachsenenbildung. Italien*. Luehterband. Neuivied.

Pantzar, E. 1985. *Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa*. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja, 20.

Pantzar, E. 1986 *Aikuiskasvatustutkimuksen kansainväliset kehitysnäkymät*. *Aikuiskasvatus* 6(3), 121-125.

Pantzar, E. 1989. *Tutkimuksen ja kokeilujen suunta kehittyvässä aikuiskasvatuksessa*. NFA. Tampere.

Pantzar, E. 1993. *Eurooppalaista aikuiskasvatuspolitiikkaa etsimässä*. *Aikuiskasvatus* 13(1), 15-20.

Pantzar, E. 1994. *Kansalaisopistotoiminta eurooppalaisessa aikuiskasvatuksessa*. Teoksessa: *Sivistys perusoikeutena*. KTOL. Helsinki. Ss. 77-96

Pöggeler, F. 1992. *Germany*. In: Jarvis, P. (Ed.). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. NIACE. Worcester Pp. 162-169.

Rinne, R. & Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. *Aikuisten kouluttautuminen Suomessa*. *Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 10*. Turun yliopisto.



- Rubenson, K. 1982. *Adult Education Research: In Quest of a Map of the Territory*. *Adult Education Research* 32(2), 57-74.
- Rubenson, K. 1988. *Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta*. *Aikuiskasvatus* 8(2), 4-12.
- Savicevic, D. 1991. *Modern Conceptions of Andragogy: an European Framework*. *Studies in the Education of Adults* 23(2), 179-201.
- Siebert, H. 1985. *Stand der theoretischen Diskussion in der Erwachsenenbildung*. *Pädagogische Rundschau* 39 (2), 129-141.
- Siebert, H. 1986. *Aikuiskasvatustutkimus Saksan liittotasavallassa*. *Aikuiskasvatus* 6(3), 116-120.
- Siebert, H. 1994. *Konvergenzen und Divergenzen in den Erivachsenenbildungssystemen der Europäischen Union*. In: Knoll, J. (Hrsg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Böhlau. Erpel. Ss. 40-53.
- Social Change 1994. *Social Change and Adult Education Research NVI*. Trondheim.
- Social Change 1994. *Social Change and Adult Education Research University of Linköping*. Linköping.
- Titmus, C. 1989. *Adult Education Research: Western Europe*. In: Titmus, C. (Ed.). *Lifelong Education for Adults. An international handbook*. Fergamon. Oxford. Pp. 517-520.