



————— Juha Suoranta —————

## Aikuisoppijan merkitys moderneissa ja postmoderneissa teorioissa

**“Nyt ymmärrämme, että epävarmuus ei ole vain väliaikainen kiusa, joka voidaan hätistää pois opettelemalla säännöt, antautumalla asiantuntija-apuun tai tekemällä kuten muutkin tekevät, vaan elämän pysyvä tila; enemmänkin: se on maaperä, johon moraalinen minuuks juurtuu ja kasvaa. Moraalinen elämä on elämistä jatkuvassa epävarmuudessa.” (Bauman 1995, 287.)**

Niin käytännössään kuin teoriassaan aikuiskasvatus on aina osa aikakauttaan. Toisaalta se alituu aikakauden aatteille, toisaalta muokkaa osaltaan aikakausitietoisuutta ja moderneja/postmoderneja subjekteja. Aikuiskasvatuksen teoria ja käytäntö eivät ole säästyneet nykyisen aikakauden murroksilta, vaan elävät paradoksaalisessa tilanteessa. Toisaalta aikuiskasvattajien ikiunelma elämänikäisestä kasvatuksesta näyttää täyttyvän erilaisten oppimisympäristöjen moninaisuudesta. Toisaalta oppimisen tapojen laajentuminen pakottaa aikuiskasvatuksen institutionalisoitujen muotojen arviointiin nykyisten yhteiskunnallisten tilanteiden ennustamattomuuksissa (Usher ym. 1997). Instituutioiden, jotka loivat aikuiskasvatuksen käytännöt, eivät voi olla enää varmoja, että ne olisivat merkittävä osa nykyisiä oppimisen käytäntöjä.

Tässä artikkelissa esitän tyypittelyn aikuisoppijan muuttuvista merkityksistä aikuiskasvatuksen moderneissa ja postmoderneissa teorioissa.

Tyypittelyni lähtökohtana kysyn kritiikin merkitystä nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa.

### **Kenen leipää syöt?**

Suomalaisen aikuiskoulutuksen pintapuheessa julistetaan keskeisinä uhkakuvina Suomen puutoamista pois tietoyhteiskuntien kärkijoukosta tai kansalaisten oppimishalun laskusta (ks. Juuti 1997, 9). Minusta tällaiset puheet itsessään ovat uhkakuvia eivät vain aikuiskasvatuksen elävän kentän tulevaisuudelle, vaan ihmisten kulttuurin<sup>1</sup> (ks. viitteet artikkelin lopussa) olemassaololle yleensä.

Urpo Harva (1980) muistuttaa paljon tähdellisemmästä ongelmasta, johon jokainen aikuiskasvattaja joutuu toimiessaan tässä tai tuossa laitoksessa, oli kyse sitten innovatiiviseksi ja konsulttihenikiseksi julistautuneesta koulutusyrityksestä tai kangistuneeksi ja paikallaan jun-

naavaksi leimatusta perinteisestä opinahjosta. Vastakkain voivat joutua laitoksen julki- tai piiloiset arvot ja aikuiskasvattajan omat arvope-  
rustat. Harva asettuu aikuiskasvattajan kriittisyyden, autonomian ja integriteetin puolelle nykyään niin kuin Harva artikkelissaan.

Ajattelussa, lukemisessa ja kirjoittamisessa, toiminnoissa, jotka luonnehtivat tieteellistä työtä, kohdataan vastaava ongelma. Koskaan ei voi olla varma, millaisiin luuloihin opittu kiinnittyy, millaisia arvoja halu tietoon palvelee. Tieteellinen eetos ja sen pelisäännöt perustuvat kriittisyyden periaatteelle: kysymykselle tiedon ja uskon perustasta, ihmisten hallinnoimisen kohtuullisesta mitasta sekä vapauden, vastuun ja sosiaalisen järjestyksen oikeasta suhteesta.

Aikuiskasvatuksen ammattitutkijoilla ja viranhaltijoilla ei ole yksinoikeutta kriittisyyteen, mutta yleensä paremmat mahdollisuudet kriittisyyden säilyttämiseen kuin yksityissektorin laitoksissa työskentelevillä. Vaikka tiede on muuttunutkin kertomukseksi muiden kertomusten joukkoon, antaa se mahdollisuuden autonomiaan ja suhteelliseen riippumattomuuteen rahoittajatahosta. Tämä on huomattava etu-  
uus tässä ajassa.

### Onko järkeä vai ei?

Kun sanoja käytetään ilmaisemaan jotakin kohdetta kertomatta tai edes lyhyesti viittaamatta sanojen historiaan muuttuu todenkin tuntuinen teksti helposti saduksi, musiikiksi, mantraksi, tai hyvin myyväksi "Johtamistaito postmodernissa"-kurssiksi, jossa ihmisiä hölmöytetään entisestään<sup>2</sup>. Iskulauseilla ja fraaseilla huiputtaminen tai ihmisten orjuuttaminen vaihtelevin keinoin eivät ole uusia ilmiöitä<sup>3</sup>. On selvennettävä, mistä postmoderni ilmaisuna tulee, mitkä ovat sen mahdollisia seurauksia, mihin se menee.

Silloin voi aikuiskasvatuksen lähtökohtana alkaa miettiä, onko postmoderniksi luonnehditussa yhteiskunnassa enää tilaa elämänalueille, jossa ihmiset voisivat vailta välittömän hyödyllisyyden pakkoja miettiä elämänsä merkitys-

tä ja yhteiskunnallisen muutoksen suuntaa (ks. myös Siltala 1996, 239).

Ennenhän vapaan sivistystyön muodot tarjosivat vapaan vyöhykkeen, jossa tällainen pohdinta oli mahdollista. Nyt tätäkin toimintaa on alkanut osin selviytymispakon sanelemana leimata välineistymisen. Toiminnalle pitää löytää lyhyen tähtäimen "rationaalinen" päämäärä, vaikka tavoitteenasettelu osoittautuisikin pitemmällä aikavälillä sisällöllisesti tyhjäksi sekä koulutusinstituution että aikuiskasvattajien ja aikuisopiskelijoiden psyykkisen toimintakyvyn kannalta.

### Voiko postmodernia tulkita väärin?

Postmodernista puhuttaessa on erotettava kaksi tapaa ajatella: toisaalta postmodernin määrittely jonkin tietyn tieteen- tai taiteenalan kontekstissa ja toisaalta tästä määrittelystä johdetut tulkinnat toiselle tieteenalalle. Toiselta alueelta otetut ideat ja ilmaisut eivät välttämättä ole käyttökelpoisia sellaisinaan aikuiskasvatuksen teoriaan. Kun kulkurin huolettomuudella aletaan lukea ja tulkita vulgaariaikuiskasvatuksen horisontista postmodernin sosiologisia tai filosofisia teoreetikoita, voi lopputulos olla alkuperäisen aikeen irvikuva<sup>4</sup>.

Vulgaariaikuiskasvatukselliseksi nimitän sellaista toimintaa, jossa yleiset poliittiset ja taloudelliset iskulauseet muutetaan tieteenalan hokemiksi, muotoillaan niistä tosiasi-  
oita ja käytetään sitten totuuksina perustelemaan milloin tätä, milloin tuota aikuiskoulutuksellista manööverä.

Kun postmodernin synnystä annetaan todistuksia, esim. että se tuli tietoisuutemme USA:n yliopistoista (Juuti 1997, 6), voi lisätä postmodernin viittaavan mm. Espanjan kirjallisuushistorian vaiheeseen vuosina 1905-1914 (Ferraris 1992, 13) tai neljänteen aikakauteen länsimaiden yhteiskuntahistoriassa (Mills 1990, 159). Mitä tekemistä näillä sitten on toistensa kanssa? Kaiken postmodernin kuorituksen jälkeen olen valmis yhtymään Rortyn (1991, 1) näkemukseen, ettei paljon mitään: "Olen luopunut

yrityksestä löytää jotain yhteistä Michael Gravesin rakennuksista, Pynchonin ja Rushdien romaaneista, Ahsberryn runoista, populaarimusiikin muodoissa, ja Heideggerin ja Derridan kirjoituksista.”

Jos postmodernia kuitenkin halutaan pitää aikuiskasvatuksen sanastossa, lienee sitä järkevä käyttää yleisilmaisuna, joka viittaa aikakauteen, tyyliin (taiteessa, arkkitehtuurissa ja peda- ja andragogiikassa) tai yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Tällöin postmoderni nimeää ja kimputtaa erilaisia ja samanaikaisia kulttuurinmuutoksia kyseisessä tilanteessa. Tämän jälkeen on erityistettävä se postmodernin tyylin, tilanteen tai aikakauden ala, josta haluaa jotain sanoa, tehdä tutkimusta, kirjoittaa runon tai piirtää kuvan.

Voi tietenkin olla, että postmoderni merkitsee yhtä paljon pedagogiikan, filosofian ja teorioiden markkinoistumista kuin niiden selektiivistä lukutapaa ja tulkintojen monikerroksista virtausta tuonne ja tänne. Aikuiskoulutuksessa hölynpöly on ollut sallittua ennen postmoderniakin. Silti vasta nyt aikuiskasvatuksen rannattomissa tulkinnoissa näkyy sisäistetyn postmoderni viisaus: syvällisyys löytyy pinnasta.

### Postmodernin teorian nimissä

Postmodernin teorian nimissä tehdään paljon ja monenlaista tutkimusta. Postmodernin saamat luonnehdinnat hajoavat tieteenalojen, abstraktien teorioiden ja sovellusalueiden mukaan. Postmoderni näyttäytyy eri tavoin sosiologisena, psykologisena, sosiaalipsykologisena, kasvatustieteellisenä tai filosofisena käsitteenä. Kultakin alueelta tekstejä on hyllymetreittäin.

Sisällöllisesti postmodernia ajattelutapaa sovelletaan mm. sellaisiin tutkimuskohteisiin kuin kieli, kehollisuus, kokemus, identiteetti, etnisyys, perhe, seksuaalisuus, sukupuoli, sosiaalinen sukupuoli, kulutus, koulutus, kasvatus, oppiminen, virtuaalidellisuus, uudet sähköiset viestimet, viestintä, politiikka, (populaari)-kulttuuri, valta, tiede ja tutkimus.

Postmodernin nimissä puhutaan kuin jokapäiväisenä itsestäänselvyytenä modernia Habermasia lainaten yleiskatsauksettomuudesta, viitataan iskulauseenomaisesti Lyotardin suurten tarinoiden kuolemaan, käytetään Derridan yltiötekstuaaliseksi tulkittua lausahdusta, ”tekstin ulkopuolella ei ole mitään”, ja Barthesin tekijän kuolemaa ja tekstin syntymää<sup>5</sup>.

Barthesin tekijän kuolemalle on kyllä rakennettavissa pedagoginenkin merkitys: oppiminen (lukeminen, kokeminen) vaatii aina omakohtaista asialle antautumista ja pedagogin tehtävänä on tehdä itsensä mahdollisimman tarpeettomaksi (metaforinen pedagogin kuolema). Kulttuuripsykologista lähestymistapaa kasvatustieteisiin 1980-luvulta lähtien kehittäneen Jerome Brunerin (1996, 22) mukaan “[a]ivan kuten kaikkittietävä kertoja on kadonnut modernista kaunokirjallisuudesta, myös kaikkittietävä opettaja tulee häviämään tulevaisuuden luokkahuoneesta.”

Kasvatuksen sisällöllinen uudelleen määrittely ei kuitenkaan tarkoita kasvatuksen käsitteestä luopumista. Väitteet, joiden mukaan ”kasvatuksen sanassa on ikävä väritys” (Juuti 1997, 10) eivät osoita vain suurta ymmärtämättömyyttä, vaan ovat yksisilmäisyydessään jopa vaarallisia<sup>6</sup>. Kasvattajan tehtävä ei edenkään ole vähäpätöinen kasvuun saattajana, ymmärryksen ja ajattelun taitoon ohjaajana ja aikakautensa yleisempänä tulkkina<sup>7</sup>.

### Aikuiskasvatuksen moderni ja postmoderni teoria

Kasvatustieteissä ja aikuiskasvatuksen teoriasa postmodernia on jo pitkään eritelty vakavasti. Kun kiistely termeistä - moderni vs postmoderni - on saavuttanut lakipisteensä, on siirrytty pohtimaan postmodernin sisällöllisiä merkityksiä aikuiskasvatuksen teorialle ja käytännölle. Kipein kysymys kasvatuksen osalta on ollut väite edistysuskon katoamisesta postmodernissa. Aikuiskasvattajat kautta linjan ovat kysyneet, mihin kasvatus voi perustua, ellei uskon edistyksestä, kehityksestä ja uuden oppimisen mahdollisuudesta? Tästä kysymyksestä ovat

saaneet alkunsa pedagogiset muotoilut ja tulkinat, jotka tekevät tiliä postmodernin yleisten luonnehdintojen kanssa.

Aikuiskasvatusteoreettiset tulkinnat jakautuvat karkeasti kahtia. Seuraavassa tyypittelyssä tarkastelukohteena on muutos aikuisopiskelijan subjektiluonteessa, ts. siinä kuinka aikuisopiskelija, tai minä (self), aikuiskasvatusteorioiden kohteena on merkityksellistetty. Kuvio 1 tiivistää kahdella ulottuvuudella aikuisoppijan merkityksen muutoksen aikuiskasvatuksen teorioissa ja käytännöissä: moderni/postmoderni-ulottuvuus tarkoittaa muutosta yhteiskunnallisessa tilanteessa ja sopeuttava/kriittinen-ulottuvuus teoreettista orientoitumista kyseiseen muutokseen<sup>8</sup>.

Kysymyksessä on tyyppitys, jossa yleistyksen peittävät alleen teorioiden yksityiskohdat. Kannattaa myös huomata, etteivät teoriat seuraa ajallisesti toisiaan, vaan lomittuvat toisiinsa, ovat ts. yhtäaikaista elävää käytäntöä, ja että kuvion subjektit ovat teoreettisia konstruktioita.

#### AIKUISKASVATUKSEN TEORIAT

	Moderni	Postmoderni
Sopeuttava	OSAAJA	KULUTTAJA
Kriittinen	OSALLISTUJA	TOIMIJA

KUVIO 1. Aikuisoppijan merkitykset aikuiskasvatuksen moderneissa ja postmoderneissa teorioissa

#### Moderni aikuiskasvatusteoria

Sopeuttava suuntaus. - Modernin aikuiskasvatusteorian sopeuttavan suuntauksen nykyisyyttä edustaa puhtaimmillaan työelämäkoulutus, eritoten yritysten avainhenkilöille tarkoitettu koulutus. Avainajatus on sitoutuminen, työstä tulee osa vapaa-aikaa, jos erosta työn ja muun elämän välillä voidaan tässä yhteydessä edes puhua. Kasvatustieteen tohtori, SOL-siivouspalvelun hallituksen puheenjohtaja Liisa Joronen kiteyttää modernin myötäilevän pedagogiikan

olennaisen: "Kaikkein kauneinta on, kun joku työntekijä tuo näyttille vauvansa, joka on puettu SOLin keltaiseen." Itse Joronen pukee keltaisen sadetakin koiralleen, jos sattuu kurailma (Image-lehti 3/1997, 44).

Sopeuttava eetos löytyy myös vapaan sivistystyön kansallisen historian suuresta linjasta. Viime vuosisadan lopun ja tämän vuosisadan alkupuolen kansan- ja kansallisliikkeiden suuri hanke kasvattaa "rahvaasta kansalaisia" (Aaltonen 1991), on muuttunut hankkeeksi muokata tehotalouden pudotuspelissä valikoituneista kansalaisista yrityselämän tuloksentekijöitä, mestarimyyjiä ja muutosagentteja. Yhden yhtenäisen kansan, kielen ja kulttuurin on korvanut yritys-kulttuurien verkosto. Peruslogiikka on sama vaikka identifioitumisen kohde on muuttunut. Fennomaanien masinoima 1800-luvun lopun kansallistunne on vaihtunut ylikansallisten yritysten piittaamattomaksi kasvottomuudeksi. Yhtäläillä nyt, kuten silloinkin, historian suurten linjanvetojen ulkopuolelle jää hiljainen enemmistö.

Aikuisoppija osajana sisältää modernin aikuiskasvatusteorian sopeuttavalle suuntaukselle tyypillisen kaksoismerkityksen. Toisaalta aikuiskasvatuksella on ihmisiä valikoiva funktio. Massan ja eliitin koulutuslinjat eroavat toisistaan selkeästi. Toisaalta aikuiskasvatuksen muodot ovat tarjonneet aikuisille toisen mahdollisuuden aloittaa taistelu yhteiskunnallisista paikoista ja jatkaa kouluttautumistaan uusien pätevyyksien hankkimiseksi. Meritokraattisessa yhteiskunnassa modernin aikuiskasvatuksen sopeuttava suuntaus on toiminut erilaisen osaamisen ja pätevyksien kartuttamisen mahdollisuutena praktisen tiedonintressin hengessä.

Usher ym. (1997, 106-117) jaottelevat kokeuksellisen oppimisen diskursiiviset käytännöt postmodernissa neljään osaan: elämäntyyliä kultivoiviin, ammatillisiin, tunnustuksellisiin ja kriittisiin käytäntöihin. Käsillä olevan tyypittelyn osajaa vastaavat Usherin ym. jaottelussa ammatilliset käytännöt. Niissä aikuisopiskelija tuotetaan taitoja hankkivana, työmarkkinoita "lukevana" ja sosio-ekonomiseen ympäristöön

jatkuvasti sovittautuvana taloudellis-rationaalisen toimijana. Työmarkkina-asemansa "lukeminen" tarkoittaa erityisesti nykyisessä tilanteessa sitä, ettei vastustaja niinkään ole työnantaja kuin toinen työntekijä. Yksityisyrittäjyys ymmärretään Suomen pelastukseksi ja yrittäjät suuriksi laupeudentuojiksi. Aikuiskoulutuksesta on kaventuvaassa työmarkkinatilanteessa kasvavassa määrin muodostumassa valmennusareena ihmisten väliseen pudotuspeliin (ks. Siltala 1994, 442).

Kriittinen suuntaus. - Modernin aikuiskasvatusteorian kriittisellä suuntauksella (ks. Welton 1995) on kaksi merkille pantavaa piirrettä. Toisaalta se tarkastelee modernin aikuiskasvatuksen kiinnittymistä valistuksen projektin yleisiin tunnuslauseisiin. Se tunnistaa kriittisen teorian hengessä edistyksen harhat ja pitää kasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä osoittaa muita kuin tyhjenevän valistuksen logiikasta nousevia mahdollisuuksia pitää elämismaailma ja maailma inhimillisenä asustaa. Suuntauksessa kritisoidaan aikuiskasvatustutkimusta, jossa unohdetaan aikuiskasvatustoimintaa reunustavat rakenteelliset tosiasiat ja turvaututaan ilmiökentän läpipsykologisoitiin.

Toisaalta valistuksen projekti nähdään edelleen keskeneräiseksi eikä olla valmiita luopumaan sen parhaista piirteistä: yhdenvertaisuudesta mahdollisuuksien ja ideaalidiskurssin edessä. Kriittisen aikuiskasvatusteorian tunnettu edustaja Jack Mezirow on Habermasin pohjalta kehittänyt transformatiivisen pedagogiikan teorian. Modernin aikuiskasvatuksen kriittisessä suuntauksessa halutaan säilyttää ihmisten kokonaisvaltaisen valtuttamisen ja sivistyksellisen tietoisuuden herättämisen tehtävät. Lyhyesti sanoen modernin aikuiskasvatuksen kriittisessä suuntauksessa aikuiskasvattajat kantavat huolta maailman menosta.

Aikuisoppijan rooli modernin aikuiskasvatuksen kriittisessä suuntauksessa on ollut ennen kaikkea osallistuja. 'Osallistuminen' viittaa toisaalta konkreettiseen aikuisopintoihin osallistumiseen. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan ole tärkeätä eritellä osallistumisen motiiveja,

osallistuminen voi tyypittelyn kannalta tapahtua "milloin mistäkin syystä." Sen sijaan on keskeistä huomata, että osallistujan opinnoilla on selvä emansipatorinen sävy: pyrkimys sosiaaliseen transformatioon, olemassaolevien olosuhteiden muuttamiseen ihmisten kulttuuria ylläpitäviksi ja uudelleen rakentaviksi yhteistoiminnalla, joukkovoimalla ja yhteiskunnallisilla liikkeillä.

### Postmoderni aikuiskasvatusteoria

Sopeuttava suuntaus. - Aikuiskasvatuksen uusina opiskelijoina opintoihimme kuului tutustuminen erilaisiin aikuiskoulutusorganisaatioihin. Mieleeni on painunut markkinataloudesta juopuneen koulutuspäällikön tiivistys yrityksensä aikuiskoulutusfilosofiasta: "Täällä tehdään maatiakissoista koiranäyttelyn valioita." Silloin ajatus kummastutti, nykyisin se hirvittää. Mietin, kasvoiko koulutusshybris ja ihmisjalostus samoista vapautettujen rahamarkkinoiden huumasta kuin absurdit osakesalkkuseikkailut?

Koulutusorganisaatioille ja kouluttajille postmodernin hyvä sanoma tuli oivalliseen aikaan. Kulutusmarkkinoilla ja kansantaloudessa kaikki ei mennytkään suunnitelmien mukaan. Vaikka kauppa kävi ja myymälät olivat täynnä tottelevaisuuskokeet läpäisseitä mestarimyyjiä, ylikansallisten rahamarkkinoiden paineessa oli pakko alkaa supistaa ja puhua postmodernin enakoimattomuudesta ja joustavuudesta uutena kvalifikaatiovaatimuksena. Teknologis-instrumentalistisessa hengessä postmoderneja teorioita tulkittiin kuin ennusteina tulevasta työmarkkinatilanteesta.

Postmodernin paradokseista muistettiin vain omaa asiaa edistävä puoli. Työntekijät huomasivat, ettei teknisen intressin ajamalla palvelukoulutuksella äkkiä ollutkaan muuta arvoa kuin naapurikateudessa lisäarvoinen diplomi lähiökolmion seinällä. Myötäilevän postmodernin pedagogit alkoivat yhä enemmän muistuttaa työntantajaliiton juoksupoikia. Omakin työpaikka oli liipaisimella, kun ryhdyttiin kirjoittamaan johtamis- ja selviytymisoppaita postmodernin viidakon lakeihin.

Tässä oli työelämän aikuiskoulutuksen koko kuva: koulutuksella oli merkitystä ja kouluttajilla tointa ainoastaan siihen mittaen, kun yrityksen tilinpäätösten viimeinen rivi pysyi reilusti mustalla. Postmodernien loitsujen nimiin vannova henkilöstökoulutus oikeutti hurskaila lupauksilla ihmisten pettämisen "jatkuvasti muuttuvassa maailmassa". Joustavuudesta tehtiin kansalais- tai ainakin työmarkkinahyve. Enää ei puhuttu sitoutumisesta. Muurien murtuessa alettiin vannoa yksilöllisyyden ja itsenäisyyden nimeen.

Persoonalliset koulutus- ja nautintopalvelut maksukykyisille ovat postmodernin aikuiskasvatusteorialla toinen ulottuvuus. Viihdetehtas Disney ei ainoastaan tuota Jurassic Parkin kaltaisia mammuttielokuvia. Se myös omistaa aikuiskasvatuspuiston, jossa tarjotaan postmodernin aikuiskasvatuksen luksuspalveluja hyväosaisille, "aikuiskasvatusta rentouttavassa ympäristössä", kuten eräs Disney Instituutin vetäjistä sanoo (Miller 1996, 74).

Viikon kursseilla opetus ja opiskelu perustuu henkilökohtaiseen ohjaukseen pienryhmissä. Instituutissa on kahdeksan koulutusohjelmaa - kulinaariset, design-, ja viihdetaidot, ympäristö, elämäntyyli, esittävät ja kertovat taiteet ja sportti. Kaikki taidot tuovat postmodernin kuluttajan tasapaksuun elämään uutuudenviehätystä ja jännityksen tuntua: "Jälleen kerran Disney on luonut taikaa - tällä kertaa tekemällä kasvatuksesta huvia ja huvista kasvatusta" (emt., 78). Tämänkaltaiset koulutuspalvelut todistavat aikuiskasvatuksen roolista mielihyvän tuottajana ja määrittelevät koulutuskuluttajan mielihyvän ja "elämysten (sensation) et-sijänä" (Bauman 1995, 115).

Koulutuksen yhdenvertaisuuden näkökulmasta tämänkaltaisen kehitys on tietenkin ongelmallista. Olemassa olevan tutkimustiedonkin perusteella (Csiksentmihalyi 1997) on kuitenkin hyvää pitää mielessä, ettei ihmisten käsitys elämän onnesta ja hyvästä elämästä ole moisen tarjonnan varassa (Suoranta 1997, 79-84; ks. myös Bauman 1995, 32-33).

Aikuisoppija on postmoderni kuluttaja. Ensinnäkin aikuiskoulutus on kulutusta teknisessä merkityksessä: se on usein pakonomaista ja lisää - ainakin paperilla - jo saavutettuja pätevyksiä.

Toiseksi koulutus on kulutusta hedonistisessa merkityksessä: koulutuspalvelut eivät suoranaisesti tuo mitään lisää koulutus-kuluttajan pääomaan, niiden koulutus-pääomafunktiolla ei taloudellisessa yltäkylläisyydessä yksinkertaisesti tee mitään. Aikuiskoulutus on kulutusta itsessään muun kuluttamisen ohella.

Tyypittelyn hedonistista tai mielihyväkuluttajaa vastaavat Usherin ym. (1997) em. luokituksen elämäntyylin kultivoinnin käytännöt. Kulttuuriteollisuus, mainokset ja media sekä kasvattavat kuluttajia että tekevät kuluttamisesta kansalaishyveen (emt., 108). Samalla kun kuluttamista masinoidaan jokaisen kansalaisen perustehtäväksi, työnnetään osa ihmisistä - ne jotka eivät voi tai tahdo kuluttaa - yhteiskunnan ulkopuolelle (ks. Bauman 1995, 283). Yleisempi kysymys koskee sitä, millaista tulevaisuuden yhteiskuntaa tämä suureksi osaksi tahtomattaan ja syyttään ylijäämäväestöksi muodostunut kansanosa synnyttää.

Kriittinen suuntaus. - Baumanin (1995) keskeisväite todellisuuden perustanlaatuudesta kaot-tisuudesta ja kaoottisuuden kohtaamisen mahdollisuudesta silmästä silmään postmodernissa avaa kaksi tulkintamahdollisuutta postmoderniin peda- ja andragogiikkaan. Toista voi nimittää epätoivon pedagogiikaksi tai lievemmin läpinäkyvän (lucid) postmodernin pedagogiikaksi. Toista kutsutaan sitoutuvaksi (Briton 1996), osallistuvaksi, vastarinnan, transformaa-tion tai toivon (Freire 1993, Sölle 1995, Giroux 1997) kriittiseksi postmoderniksi pedagogiikaksi. Tässä yhteydessä on erityisesti korostettava Paulo Freiren herätteitä antavan työn merkitystä aikuiskasvatuksen postmodernille teoralle.

Postmodernista luotuun julkiseen kuvaan on kuulunut ajatus postmodernista leikkinä ja mi-hinkään viittaamattomina kielipeleinä. Kuitenkin nämä näköjään merkityksettömät tekstit



sisältävät tieto-opillisten ja todellisuuden luonnetta koskevien ongelmien lisäksi vakavia moraalisia kysymyksiä. Sitoutuviissa, osallistuvissa, sosiaalisen toivon ajatuksen sisältävissä postmodernin tilannemäärittelyissä ei hyväksytä eettistä relativismia, asennetta jonka mukaan kaikki käy kaikesta eikä mikään merkitse mitään.

Peter Jarvis (1996) on valmis pitämään aikuiskasvatuksen tavaroistumista ja markkinoistumista postmodernina piirteenä. Kriittisen postmodernin pedagogiikan näkökulmasta tätä muutosta voi pitää pikemminkin modernin projektin loogisena jatkumona, modernin täyttymisenä ja edistyksen harhan peruslogiikkaan kuuluvana piirteenä. Postmoderni tilanne voi olla myös mahdollisuus suuntautua uudelleen, johon aikuisopiskelijan määrittelemisen toimijana - sekä oman elämänsä agenttina että sosiaalisesti vastuullisena persoonana - nimenomaan viittaa.

‘Toimijuus’ perustuu elämänpolitiikan tai elämissä maailman alueelle sijoittuvaan pienten mittojen paikalliseen yhteistoimintaan vastakohtana yhteiskunnalliselle joukkovoimalle ja suurten mittojen sosiaaliselle liikehdinnälle. Kun jälkimmäisen kaltainen solidaarisuus näyttää saavuttaneen ainakin väliaikaisesti historiallisen päätepisteeseensä, toivon ja vastarinnan pedagogiikan on aluksi tapahduttava pienessä, arkisen yhteisöllisyyden mittakaavassa ilman juhlapuheita, kansankiihtotusta ja herättäjähengeä. Tämänkaltainen ”alhaalta ylös” pedagogiikka palauttaa aikuiskasvatuksen teorian alkulähteilleen, ajatukseen kansalaisten omaehtoisesti rakentuvista sivistysihanteista ja -käytännöistä<sup>9</sup>.

Uusyhteisöllisyys ilman samanaikaista moraalisen-autonomista yksilöä ja kollektiivista vastuuntuntoa voi johtaa toisistaan eristyneisiin heimoihin ja turvajärjestelmin valvottuihin asuntoalueisiin, jotka muistuttavat enemmän vankiloita kuin länsimaisen demokratian vapaata maailmaa (Bauman 1995, 273-287). Eristäytyminen omaan kalkyloivan rationaalisuuden ja kilpailun kyllästäväan elämäntyöliienklaaviin

saattaa tyhjentää myös sielun. Samalla tyhjyyden tunne voi tuottaa sekä kaipuuta että aktiivista identifioitumista yhteisöihin, joihin yksilöllisyys on mahdollista kiinnittää sosiaalisesti vastuullisella tavalla (Bellah ym. 1985, erit. luku 6).

Toimijalla postmodernin aikuiskasvatusteorian kriittisessä suuntauksessa on näin ollen kaksi ehtoa. Ensinnäkin vaaditaan yksilöllistä kykyä elää jatkuvassa epävarmuudessa; tämä on moraalista elämää postmodernin aikakaudella. Toiseksi edellytetään sosiaalista kykyä kollektiiviseen vastuunottoon ja huolenpitoon yhteisistä asioista.

Tässä postmoderni kohtaa modernin kriittisyyden: huoli maailman menosta ja toiminta yhteiseksi hyväksi ovat klassisia kansalaishyveitä ja kuuluvat intellektuellin määritelmään. Ero on siinä, että postmodernin kriittinen pedagogiikka pyrkii suuntautumaan kohti sosiaalisen toivon ideoita ja vapautumaan modernin kritiikin ”epätoivon diskurssista” (Giroux 1988, 111). Tässä mielessä kaikkia oppijoita pidetään potentiaalisina intellektuelleina. Ajatuksen alku on Freiren, josta Henry Giroux, amerikkalaisen kriittisen kasvatustieteen keskeinen hahmo, on kehittänyt ajatuksensa opettajasta transformatiivisena intellektuellina, rajojen ylittäjänä ja kulttuuriryöntekijänä.

Myös kokemukselle oppimisen perustana annetaan humanistisesta pedagogiikasta poikkeava poststrukturalistinen tulkinta. Kokemusta ei pidetä suorana linkkinä todellisuuteen, vaan lähtökohdissaan kietoutuneena vallan ym. sosiaalisten tekijöiden verkkoihin. Usher (1989) esim. kritisoi Jarvisin humanistista lähestymistapaa oppimisen ja kokemuksen suhteesta juuri tästä suorasukaisuudesta ja esittää kokemukselle kolme määrettä: se koostetaan sosiaalisesti ja kielellisesti kuten ’kokeva’ minäkin ja sen merkitykset ovat alltiita jatkuvaan uudelleen määrittelyyn<sup>10</sup>.

Tiivistetysti sanoen aikuiskasvatuksen teorialt käsitteellistävät ja merkityksellistävät aikuisopiskelijan monilla erilaisilla tavoilla riip-

puen teoreettisesta tarkastelukulmasta: tarkastellaanko teorioita modernin vai postmodernin tilanteen kehyksessä, onko lähestymistapa myötäilevä vai kriittinen. Samaan tapaan kuin kokemuksellisella oppimisella ei ole annettua merkitystä eikä etukäteisiä takeita sen käytölle emansipatorisena tai alistavana kasvatusratkaisuna (Usher ym. 1997, 105-106), ei myöskään aikuisopiskelijan merkitys ole teoreettisesti valmis, vaan jatkuvassa liikkeessä valmiina virtaamaan kulloisenkin teoriasuunnan ja yhteiskunnallisen turbulenssin mukaan.

### **Markkinalogiikka ja koulutuspankkiyhtiö**

Vuosisatamme on opettanut eräitä perusasioita ihmisten sosiaalisesta vallitsemista. Keskeistä propagandanteossa on ideologiaa palvelevan keskeisen iskusanan toistaminen loputtomiin. Tämän aikakauden yhteiskunta- ja talouspoliittinen iskusana on markkinatalous ja sen ihmisten arkipäiväiselle toiminnalle asettamat ehdot. Ei ainoastaan meillä, vaan eri puolella Eurooppaa esitetään vastaansanomattoman pakon nimissä vaatimuksia sosiaalisen sopimuksen supistamisesta minimiin (Vattimo 1997, 49).

Vapaiden markkinoiden lakien ja logiikoiden on määrä ratkaista kaikki yhteiskuntamme ongelmat. Ongelmien sanotaan alunperin syntyneen siitä, ettei riittävän tarmokkaasti ja varhain omaksuttu markkinatalouden pelisääntöjä. Markkina-ajattelun logiikkaan kuuluu, ettei se tee eroa erilaatuisten asioiden välillä. Ihmisestä puhutaan tuotteena muiden tuotteiden tavoin: ihmisellä on oma hintansa koulutuksen markkinoilla. Aikuiskasvatus määrittyy myös tuotenäkökulmasta: se valmiistaa ihmisiä - niin kuin autotehdas autoja ja leipomo leipää - markkinaohjautuneen yhteiskunnan kulutusmarkkinoille. Tästä lähtökohdasta ihminen on pelkkä väline "markkinavoimien" näköjään itseohjautuvalle toiminnalle.

Myös aikuiskoulutus ymmärretään tässä utopiassa välineenä johonkin. Näin on tietenkin ollut aina, vaikka kulttuurissa eläkin tarina kasvatuksesta itseisarvona ja päämääränä sinän-

sä. Jules Vernen (1995) yli satavuotta sitten kirjoittama tietisromaani Pariisi 1900-luvulla on kertomus tulevaisuuden oppimis- ja koulutusyhteiskunnasta. Kirja alkaa kuvauksella 1937 perustetusta koulutuspankkiyhtiöstä, joka jo vuonna 1960 hallitsee suvereenisti koulutuksen markkinoita.

Koulutuspankkia hallitsevat pääomapiirit. Sen hallintoneuvostossa ei ole ainoatakaan tieteilijää. Koulutuspankkia hoidetaan kuin mitä muuta teollisuusyritystä tahansa, opettaminen ja rakentaminen ovat sama asia bisnekselle. Humanistiset alat ovat lähes kadonneet. Antiikin ja Rooman kulttuurihistoria samoin kuin latinan ja kreikan kieli ovat kuolleet. Luonnontieteet, joita siirretään oppilaisiin mekaanisin menetelmin, sen sijaan kukoistavat. Kaikki opikirjat, jotka liittyvät "päivänpolttaviin keinoitteluihin" menevät kaupaksi tuhansina kappaleina. Koulutuspankkiyhtiön vuotuisessa palkintojenjakotilaisuudessa pilkanteon kohteina ovat humanististen tieteiden edustajat, jotka palkitaan klassisista harrastuksistaan Hyvän tehtaanomistajan käsikirjalla.

### **Johtopäätös: kenen joukossa seisot?**

Edellä esitetyn perusteella aikuiskasvatuksen moderneista ja postmoderneista teoriaperinteistä muotoutuu kaksi vaihtoehtoista linjaa: toisaalla ihmisten hallinnoinnin ja tehotalouden rattaisiin valjastamisen, toisaalla ihmisten omaehtoisuuden tukemisen linja. Aikuiskasvatuksen merkitys postmodernin yhteiskunnan välinpitämättömyydessä tuskin löytyy tehotalouden palvelukseen valjastetuista pedagogisista malleista, joita edellä on kuvattu modernien ja postmodernien aikuiskasvatusteorioiden sopeuttavina malleina.

Länsimaiden markkinoistunut tehotalous ei enää näytä tarvitsevan kaikkien työikäisten ja työntekoon kykenevien ihmisten palveluksia. Siksi aikuiskasvattajien olisikin etsittävä teoreettista ymmärrystä ja käytännön toimintalinjoja mahdollisuuksista, joita sisältyy modernin ja postmodernin aikuiskasvatusteorian kriittisiin



versioihin. Tästä näkökulmasta aikuiskasvatuksen tulevaisuuden tehtävien kannalta keskeisiä kysymyksiä ovat potentiaalisten osallistujien yhteiskunnallinen status ja statuksen mukanaan tuomat sivistykselliset pyrinnot. Juha Siltala (1997, 54) on esittänyt tuoreesti vanhan ongelman, jonka pitäisi puhutella erityisesti aikuiskasvatusta: "Jos 'syrjäytyneet' alkavat pyörittää toimivaa yhteiskuntaa tehotalouden ulkopuolella, herää väistämättä kysymys tehotalouden syrjäyttämisestä - eihän se ole enää tarpeellinen enemmistön kannalta."

Tällainen nurinkääntö kuristustalouden merkityksestä on oleellinen kysyttäessä aikuiskasvatuksen tulevia tehtäviä. Se on lähtökohta, kun mietitään vakavasti muita kuin palkkatyölle perustuvia elämänmalleja. Hyvänolon ja huipukokemusten psykologiaa tutkinut Mihaly Csikszentmihalyi (1997) korostaa hyvän elämän rakennuspuiden löytyvän nimenomaan arkielämän itsestäänselvyyksien uudelleen ajattelusta, ei ulkokohtaisesta esine-elämästä, jolla on pelkkä näyttöarvo.

Tehotalous ei välineellisessä rationaalisuudessaan pysty ratkaisemaan sen paremmin sosiaalisen järjestyksen kuin hyvän elämän ongelmaa. Yksilöllisen hyödyn tavoitteluun perustuva elonmalli, jossa yhteisen hyvän uskotaan toteutuvan omaneduntavoittelulla kuin itsestään, ei anna minkäänlaisia vastauksia ihmisten kulttuurin "elämänpoliittisiin" peruskysymyksiin: olenko elänyt kunnollisen elämän, kyennyt rakastamaan ja tulemaan rakastetuksi, huolehtimaan ja auttamaan, kantamaan vastuuta, kuuntelemaan, tekemään osani, tullut hyväksytyksi?

Näihin kysymyksiin ei voi toivoa ratkaisua työn ja tarpeen jäsentämisestä marxilaisesta yhteiskuntateoriasta, jossa yhteiskunnalliset ja opinnolliset käytännöt samaistetaan tuotantoon. Sen sijaan em. kysymykset vaativat näkökulmia, jotka avautuvat giddensiläisen elämänpolitiikan käsitteestä ja sellaisista teoreettisista malleista, joissa yritetään tavoittaa elämiskaikun merkityksiä, erityisesti sitä, mikä tekee elämisestä postmoderneissa yhteiskunnissa "worth living".

Tämä kannattaisi ottaa huomioon myös suunniteltaessa aikuiskasvatuksen tulevaisuuden toimintamalleja, sillä kaikki postmodernin yhteiskunnalliset kehityspiirteet korostavat sivistyksellisen aikuiskasvatuksen merkitystä (Sihvonen 1996). Eläminen epävarmuudessa ei onnistu pelkän ammatillisen täsmäkoulutuksen varassa. Sivistyksellisen aikuiskasvatuksen merkitys voi tuskin kuitenkaan perustua vanhoihin malleihin. Tarvitaan yleissivistävien aikuisopintojen uuden elämäntarinan hahmottelua ja ennen kaikkea sen elämistä.

Uutta yhteiskuntaa on rakennettu virallisen yhteiskuntajärjestyksen sisällä jo vuosia. Se rakentuu palkkatyöyhteiskunnan ulkopuolella olevien ihmisten lukuisista oppimisen muodoista: uusosuustoiminnasta, erilaisista oma-apuliikkeistä, harmaasta taloudesta, työnvaihdosta ja arkisesta kanssakäymisestä. Uusi yhteiskunta rakentuu alhaalta ylöspäin, ihmisten omaehtoisesta toiminnan varassa. Kun talouselämästä tulee omalakisensa toimija ja kansallisvaltion keskushallinnon hegemonia häipyä muistoksi kansankunnan luomisesta, ihmisten elämiskaikun ilma erkaneet lopullisesti vanhasta kolmiyhteydestä.

Uuden yhteiskunnan rakentumista pitäisi alkaa myös tutkia ohjelmallisesti, sillä nimenomaan uuden arjen ilmiöt muodostavat todellisen elinikäisen oppimisen tulevaisuuden kentän. Elämiskaikun on täyteläinen oppimisesta. On kuitenkin myös pidettävä mielessä vaara läpipedagogisoida ja virallistaa oppiminen, ja tappaa oppimisen spontaanisuus ja ilo (ks. tästä Antikainen 1997).

Aikuiskasvatuksen postmoderni teoria ei ole poliittisesti korrektaa eikä aikuiskasvatuksen käytäntö palaudu koulutuspoliittiseksi abstraktiksi. Postmoderni ei voi olla aikuiskasvatuksen teoriatteelle samaa kuin se on koulutuksen piirimyyjille tilanteessa, jossa luokka-asemia ja taloudellista hyvää jaetaan kiihtyvällä nopeudella. Kaikista ihmisistä ei ole omnipotenteiksi nietzscheläisiksi yli-ihmisiksi, jostain on löydettävä myös sosiaalista yhteisyyttä, elämisen ja "oppimisen merkittäviä muita" (Antikainen

1996, 265) ja mielekästä tekemistä ilman elämälle vieraita tulostavoitteita. Näyttää kuitenkin siltä, kuin ajassamme ei olisi enää lainkaan tilaa ajattelulle, solidaarisuudelle eikä luovalle levolle.

Postmoderni aikuiskasvatusteoria voi olla juuri sitä mitä sen ei oleteta olevan: kriittistä, valtauttavaa ja toiveita herättävää. Pelkistään aikuiskasvatuksen käytännöllinen relevanssi, niin muodoin myös postmodernien aikuiskasvatusteorioiden ja niiden tulkintojen seuraukset, ratkeavat kun kysytään, millaisessa yhteiskunnassa ja miten aikuiskasvustoimintaa tullaan harjoittamaan. Aikuiskasvatuksella liikkeenä on kaksi toisistaan eroavaa tulevaisuutta: tehotalouden nöyränä palvelijana ja kansalaisten omaehtoisuuden ja itsemääräämisoikeuden säilyttäjänä ja palauttajana.

## Lähteet

- AALTONEN, R. (1991). Fennomaanit kansansivistystyössä: vapaan kansansivistyön synty Suomessa. Teoksessa Aaltonen, R. & Tuomisto, J. (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön 32. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 10-29.
- ANTIKAINEN, A. (1996). Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. *Oppiminen ja elämänhistoria*. 37. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & BTJ Kirjastopalvelu, 251-296.
- ANTIKAINEN, A. (1997). Elinikäisen oppimisen käytännöt ja elämänpolut. *Aikuiskasvatus* 17 (3), 164-172.
- BAUMAN, Z. (1995). *Life in fragments*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- BAUMAN, Z. (1996). Postmodernin lumo. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- BELLAH, R., MADSEN, R., SULLIVAN, W., SWIDLER, A. & TIPTON, S. (1985). *Habits of the heart. Individualism and commitment in American life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- BRITON, D. (1996). *The modern practice of adult education. A postmodern critique*. Albany: SUNY Press.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- CSIKSENTMIHALYI, M. (1997). *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- FERRARIS, M. (1992.) *Postmodernism and the deconstruction of modernism*. Teoksessa Diani, M. (Ed.) *The imaterial society*. New Jersey: Prentice Hall, 13-25.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- GIROUX, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass: Bergin & Garney Publ.
- GIROUX, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Boulder, CO: Westview.
- HARVA, U. (1980). Aikuiskasvattajan arvofilosofia. Teoksessa *Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön 24. vuosikirja*. Juva: Kansanvalistusseura.
- JARVIS, P. (1996). *The public recognition of lifetime learning*. *LLinE* 1 (1), 10-17.
- JUUTI, P. (1997). Kulkuri ja peluri oppijoina. *Aikuiskasvatus* 17 (1), 4-11.
- JÄRVINEN, H. (1996). *Jatkuvan koulutuksen ideologia. Yhteiskunta- ja diskurssianalyysin kautta tulkintaan*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisu A 57.
- MILLER, H. (1996). *Learning, Walt's way*. *The Saturday Evening Post* 268 (4), 74-75, 78.
- MILLS, C. W. (1990). *Sosiologinen mielikuvitus*. Suomentaneet A. Karisto, E. Kontinen, P. Takala & H. Uusitalo. Helsinki: Yliopistopaino.
- PAULSTON, R. & ALTENBAUGH, R. (1988). *Adult education in radical US social and ethnic movements: from case studies to typology to explanation*. Teoksessa Lovett, T. (toim.) *Radical approaches to adult education: a reader*. New York & London: Routledge, 114-137.
- RORTY, R. (1991). *Essays on Heidegger and others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIHVONEN, J. (1996). *Sivistystä kaikille vai valituille? Acta Universitatis Tamperensis A 519*.
- SILTALA, J. (1994). *Miehen kunnia. Modernin miehen taistelu häpeää vastaan*. Keuruu: Otava.
- SILTALA, J. (1996). *Paljastava psykologia selittämistä kaih-tavan sosiologian valossa. Alkoholipolitiikka* 61 (3), 236-242.
- SILTALA, J. (1997). *Luokat palaavat, palaako vallankumous? Image* 3, 50-54.
- SUORANTA, J. (1997) *Kasvatuksellisesti näkeväksi*. Tampere: Taju.
- SÖLLE, D. (1996). *Vastatuuleen*. Suom. Taisto Nieminen. Keuruu: Otava.
- USHER, R. (1989). *Locating experience in language: towards a poststructuralist theory of experience*. *Adult Education Quarterly* 40 (1), 23-32.
- USHER, R. & EDWARDS, R. (1994). *Postmodernism and education*. London & New York: Routledge.
- USHER, R., BRYANT, I., & JOHNSTON, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge*. London & New York: Routledge.
- VARTO, J. (1993). *Tästä jonnekin muualle. Polkuja Heideggerista*. FITTY 40. Tampereen yliopisto.
- VATTIMO, G. (1997). *Hermeneutiikka ja demokratia*. *Tiede&edistys* 22 (1), 48-53.
- VERNE, J. (1995). *Pariisi 1900-luvulla*. Suom. Annikki Suni. Keuruu: Otava.
- VIKSTRÖM, J. (1997). *Mitä sivistys mielestäni on? Aikuiskasvatus* 17 (1), 56-58.
- WELTON, M. (1995) (toim.) *In defense of the lifeworld*. Albany: SUNY Press.

## Viitteet

1. Viitataan 'ihmisten kulttuurilla' ihmisten asuttamaan elämismaailmaan teknokraattisen kulttuurin vastakohdaksi, jossa ihminen yksilöidään ja mitataan välineellisin mitoin.

2. Työllä tappaminen ei toteudu vain ylitöinä, vaan myös henkilöstökoulutuksessa ynnä muussa työelämän aikuiskoulutuksessa. Niiden muodot, sisällöt ja metodit määrää yksin taloudellisen tehokkuuden periaate. Postmodernin absurdus, mitä tapahtuu todella, näkyy esim. lyhyt- ja tehokursseilla, joissa aikuisopiskelijoita pompotetaan aamusta iltaan ilman inhimillisyyttä, kun aikuiskasvatukseen kuuluneet sosiaalisen yhdessäolon, rentoutumisen, virkistykseen ja vaihtelunhalun (piilo)-funktiot on kitketty pois.

3. Antiikin Roomassa vapaat kansalaiset sullottiin valottomiin vuokratasarmeihin, sosiaalihuoltona tarjottiin verta ja tappamista. Meillä on tarjolla leipää, pakkokoulutusta ja televisio.

4. Baumanin tapauksessa, jonka teksti (englanniksi) on paikoitellen kuin modernia runoa, väärintulkinnan vaara on ilmeinen. Baumanin lukeminen vaatii tarkkaa kielentajua: Baumanin ironia sekoittuu vaivattomasti perusteltuun näkemykseen ja tekstin kokonaisuudesta irrotetut lainaukset johtavat odottamattomiin näkemyksiin, jotka eivät kerro Baumanin eivätkä kenenkään ajattelusta. Tässä on kysymys yleisemmästä, etenkin postmodernissa korostuneesta, lainalaisuudesta: teksteillä on välttämättä oma tekijästään riippumaton elämänsä tekstien virrassa.

5. Jälkimmäisille ideoille on annettu myös selkokieliä tulkintoja. Derridan ajatuksen "tekstin ulkopuolella ei ole mitään" merkityksen voi huomata Baumanin (1996, 284) tulkinnasta: "Mielestäni tämä tarkoittaa, että ne asiat, joita esitämme ajatuksissamme tai keskusteluissamme väitteinä faktoja vastaan, ovatkin itseasiassa toisia kertomuksia (eikä niinkään faktoja) vastaan esitettyjä kertomuksia." Barthesin ajatus tekijän kuolemasta ja tekstin syntymästä käy taas ymmärrettäväksi Krohnin (1996, 45) sanoista: "Kirjallisuuden todellisuus syntyy ja on aina syntynyt siten, että lukemisen merkillisessä prosessissa sekä kirjan että kirjailijan roolit hylätään. Kun lukija antaa kirjoitukselle uudelleen merkityksen, hän itse ohentuu yhä näkymättömämmäksi ja vihdoinkin katoaa. Hänestä on tullut koki- ja."

6. Tässä suhteessa John Vikströmin (1997, 57) käyttämä termi sivistymätön ekspertti on osuva. Se osoittaa hengen, jossa kasvatuksen käsite tahdotaan korvata osaamisella, oppimisella ja innovatiivisuudella. Näiden

suhde kasvatukseen on selvä: ne tietävät kaiken, mutta eivät ymmärrä mitään. Ymmärrys syntyy vasta kasvatussuhteessa. Siksi 'kasvatus' on ihmisen maailman tärkeä, elinvoimainen ja korvaamaton peruskäsite. Kasvatuksen terminologinen mitätöinti osoittaa paljaimmillaan teknokraattisen ajattelun tyhjyyden ja teknologisen periaatteen (ks. termistä Varto 1993) hallitsemattomuuden nykyisessä aikuiskoulutuspuheessa.

7. Aikakautensa tulkki on tehtävä, jota mm. Bauman (1996) pitää luonteenomaisena sosiologeille postmodernissa suuren yhteiskunnallisen tilauksen puuttuessa. Yhtä hyvin se sopii aikuiskasvattajan tehtäväkuvaksi, kuten Usher ym. (1997, 107) ovat ehdottaneet. En kuitenkaan tavoittele aikuiskasvattajalle kaikkietävän poppamiehen roolia.

8. Teoria on tyypittelyssani yleistermi, joka koostaa ko. tilanteen ydinaineiksi. Termi viittaa myös substanssiaaliseen teoriaan, koska käyttämäni esimerkit tiivistävät ja pelkistävät jotakin aikuiskasvatuksen käytännöstä. Muilta osin tyypittely ei perustu empiriaan, vaan on uudelleen muotoilulle ja kritiikille altis eksploratiivinen rakennelma, joka odottaa empiiristä koetteluun esim. aikuiskoulutuspoliittisista asiakirjoista (tämän lähestymistavan sovelluksesta ks. Järvinen 1996). Konstruktio pohjautuu kirjallisuuteen, jossa tarkastellaan modernin ja postmodernin aikuiskasvatuksen suhteita (ks. Usher 1989, Usher & Edwards 1994, Briton 1996, Jarvis 1996 ja Usher ym. 1997, erit. luku 5). Paulston ja Altenbaugh (1988, 115) pitävät yhtenä hyvän tyypologian kriteerinä sen teoreettista heuristisuutta.

9. Tämä kansalaisten yhdenvertaisuuden, mahdollisuuksien tasa-arvon ja sosiaalisen muutoksen ihanteet löytyvät monista aikuiskasvatuksen perinteistä niin Yhdysvalloista kuin Euroopasta. Esim. brittiläisen aikuiskasvatuksen ajattelun vaikuttajaa, Raymond Williamia, luetaan nykyään ahkerasti myös kulttuurintutkimuksen piirissä, kun paradigmalle etsitään yhteiskunnallista relevanssia.

10. Huomionarvoista on myös se, etteivät Usher ym. (1997) viittaa kirjassaan lainkaan Peter Jarvisin teksteihin, josta meillä on tullut aikuiskasvatuksen teorian ja filosofian vaikutusvaltainen auktoriteetti. Se, että aikuiskasvatuksessa on keskenään ristiriitaisia teoriaperinteitä jää helposti huomaamatta suomalaisen aikuiskasvatustutkimuksen konsensusta ja kepeää teoretisointia henkivässä kontekstissa.

Artikkeli on saapunut 27.6.1997. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 22.8.1997.