

Aikuiskasvatustieteen tila ja tulevaisuus

KARIN FILANDER, ARTO JAUHAINEN, JUSSI ONNISMAA,
LEENA SALOHEIMO, HEIKKI SILVENNOINEN & HANNU VALKAMA

Mitä aikuiskasvatukselle tieteenä ja tutkimuksena Suomessa nykyään kuuluu, on ajankohtainen kysymys: *Aikuiskasvatus*-lehteä on julkaistu pian 30 vuotta ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura täyttää juuri 70 vuotta. Juhlavuodet ovat mitä sopivin ajankohta kysyä, missä alalla oikein mennään ja mitä aikuiskasvatuksesta tieteenä, tutkimuksena ja käytäntönä on aiheellista sanoa. Vaikka aikuisväestön kouluttautuminen ja oppiminen laajenevat laajenemistaan, aikuiskasvatus on esimerkiksi yliopistoissa joutunut ahtaalle. Kansainvälistenkin arvioiden mukaan aikuiskasvatus on omana ja erillisenä tutkimusalueenaan tätä nykyä vaikeuksissa.

Lähes 30 vuotta sitten *Aikuiskasvatus*-lehden ensimmäisessä numerossa (1/1981) silloinen toimituskunta (Jukka Tuomisto, Paavo Ruuhijärvi, Singa Sandelin, Jaakko Virkkunen ja Pentti Yrjölä) kertoi kollektiivisesti tarkoituksistaan. Ensimmäisessä lehdessä toimituskunta totesi, että ”mikään aikaisempi aikuiskasvatusta käsittelevä lehti ei Suomessa ole tarttunut aikuiskasvatuksen ilmiöön kokonaisuutena”. Koko aikuiskasvatuksen kentälle yhteisiä ja yleisiä kysymyksiä ja ongelmia ylittävää elävää ja kokonaisvaltaista keskustelua ei lehden perustajatoimituskunnan mukaan julkisuudesta ollut olemassa. Toimituskunta tavoitteli uudella *Aikuiskasvatuksella* ”tieteellisyyteen peruslähtökohtaisesti kuuluvaa kriittisyyttä ja avoimen keskustelun vaatimuksia”. Lehden toimituskunnalla oli myös vakaa käsitys siitä, että aikuiskasvatuksen ammatillistuminen leviää yhä uusille aikuiskasvatuksen alueille ja aikuiskasvatustieteilijöistä muodostuu entistä selvemmin oma ammattikuntansa, joiden ammatti-identiteetti tarvitsee lehden mahdollistamaan elävän teoria–käytäntö-suhteen kehittymistä.

Nyt lähes 30 vuotta tuon ensimmäisen lehden julkaisemisen jälkeen käsittelemme aikuiskasvatuksen nykytilaa ja lehden tehtävää kriittisen aikuiskasvatustutkimuksen näkökulmasta. Puheenvuorossa erottuvat toimituskunnan jäsenten yksilölliset puheenvuorot, eikä sen ole tarkoituskaan olla

tilan ja tulevaisuuden yhtenäinen ja kattava määrittely. Tarkoituksemme on antaa omasta puolestamme aineksia tärkeänä pitämäämme keskusteluun.

Alan ainoana suomenkielisenä tiedelehtenä *Aikuiskasvatus* on yksi keskeinen foorumi, jolla aikuiskasvatuksen kenttää ja sen rajoja määritellään. Me toimituskunnan jäseninä teemme tätä rajanvetoa arvioidessamme lehden tarjottujen tekstien ”aikuiskasvatuksellisuutta”. Lehden palstoilta voi saada jonkinlaisen käsityksen siitä, mitä aikuiskasvatukselle nykyään kuuluu. Mutta pelkästään *Aikuiskasvatukseen* päätyvien artikkeleiden perusteella on yksipuolista väittää mitään erityisen painavaa aikuiskasvatustutkimuksen nykytilasta – varsinkin kun lehden artikkelitarjonnasta aivan liian harvoin löytää aikuiskasvatusta tieteenalana suoraan koskettavia kriittisiä ja kiinnostavia teoriakehittäjiä. Missä keskustelua aikuiskasvatuksesta tieteenalana käydään, jos ei *Aikuiskasvatuksen* palstoilla? Käydäänkö sitä? Olemme toimituskuntana hyvin tietoisia siitä, että tutkijoiden etujen mukaista on tarjota artikkeleitaan ennen kaikkea kansainvälisille foorumeille. Kotimaisen tieteellisen aikakauslehden toimituskuntana kuitenkin muistutamme suomenkielisen julkaisemisen merkityksestä alan ja vuorovaikutuksen elinvoimaisuudelle. Myös vieraskielisten artikkeleiden ja konferenssiesitelmien työstetyillä suomenkielisillä versioilla voisi olla kysyntää lehden palstoilla.

Aikuiskasvatustieteen luonne

Aika ajoin näyttää olevan tarpeen kysyä, onko aikuiskasvatustieteellä jokin erityinen luonne, jonka tulisi ohjata kysymyksenasettelua ja tutkimusta. Kaiken tieteen lailla aikuiskasvatukseen tulee olla kriittistä. Erityisesti yhteiskuntatieteissä, joihin aikuiskasvatus kasvatustieteiden lailla lukeutuu, se tarkoittaa kriittisyyttä vallitsevia oloja ja vallitsevaa ”tietoa” kohtaan. Yhteiskunnallista todellisuutta, mikä se onkin, ei tule ottaa annettuna. Todellisuus kehkeytyy vallankäytön ja toiminnan seurauksena. Niin ikään totuudet ovat vaikutuksille alttiita. Ihmisten tavat ja tottumukset toimia, havaita ja ymmärtää ovat ajan ja paikan muovaamia. ”Ainoa vaihtoehto” on lopulta vain yksi vaihtoehto, kuten painavasti argumentoitu vaihtoehtottomuuskin.

Tulkinnat ja uudelleentulkinnat ovat suostuttelevaa vallankäyttöä.

Yhteiskunnallisesta todellisuudesta on lukuisia tulkintoja. Tulkinnat riippuvat tulkitsijan näkökulmasta, yleisemmästä maailman- ja ihmiskuvasta sekä arvomaailmasta. Arkikäsitukset yhteiskunnallisesta todellisuudesta (myös siitä, joka on aikuiskasvatustieteen tutkimuskohdetta) ovat jatkuvan kamppailun kohde. Eri lähtökohdista laaditut tulkinnat törmäävät, eikä asiaan vähemmän perehtynyt ja tulkintojen lähtökohtaoletuksia tuntematon aina osaa ottaa kantaa eri tulkintojen oikeellisuuteen implikaatioineen. Tulkinnoissa on kysymys pyrkimyksestä vaikuttaa ihmisten (arki) käsitteisiin yhteiskunnallisista ilmiöistä. Tulkinnat ja uudelleentulkinnat ovat suostuttelevaa vallankäyttöä. Vaikuttaminen on halua saada omalle tulkinnalle mahdollisimman laajaa kannatusta – saada oma tulkinta yleiseksi käsitteeksi. Suostutteluvan vallankäytön luonteeseen kuuluu myös sen kiistäminen, että kyse olisi vallankäytöstä lainkaan.

Tässä maastossa aikuiskasvatustieteen pitäisi kyetä tarjoamaan tieteellinen tulkinta yhteiskunnallisesta todellisuudesta. Samalla sen tulee tehdä näkyväksi oma näkökulmansa, lähtökohtaoletuksensa ja sitoumuksensa. Kun aikuiskasvatukseen ja -koulutuksen (toimintana) keskeisenä tavoitteena on (aikuisen) ihmisen muuttaminen / muuttuminen oppimisen seurauksena, aikuiskasvatustieteen keskeinen kiinnostuksen kohde on nykyih-

Kaiken tieteen lailla aikuiskasvatukseen tulee olla kriittistä. Erityisesti yhteiskuntatieteissä, joihin aikuiskasvatus lukeutuu, se tarkoittaa kriittisyyttä vallitsevia oloja ja vallitsevaa ”tietoa” kohtaan.

misen kyky sopeutua muuttuvaan ympäristöön, kyky selvitä muutoksista sekä kyky itse osallistua elämänsä ehtojen määrittelyyn ja ympäristönsä muovaamiseen.

Se, miten hyvin kulloinkin tehtävä tutkimus osuu tähän kohteeseen tai kattaa kohteen, vaihtelee ajassa ja on sinänsä kiinnostava empiirinen kysymys. Se riippuu aikuiskasvatustieteen koulutuksesta ja tutkijoista mutta ennen kaikkea tutkimusta rahoittavien tahojen intresseistä. Lisäksi on ilmeistä, että yhdessä maassa tehty tutkimus katkaa aikuiskasvatustieteen olennaisen tutkimusalueen paremmin kuin jossain toisessa maassa tehty tutkimus.

Aikuiskasvatukseen ja -koulutukseen eri maissa kohdistuvan tutkimustoiminnan vertailu olisi sekin tutkimuksen arvoinen aihe. Useimmiten tutkijat tutkivat sitä, mistä rahoittajat ovat kiinnostuneet, eikä sillä ole välttämättä yhteyttä aikuiskasvatustieteen ja tutkijoiden intresseihin ja kiinnostuksen kohteisiin. Lehden edellisessä numerossa Kristiina Brunila (2010) kuvasi osaltaan juuri sitä, että aikuiskasvatustieteen ja aikuiskasvatusta koskevan tutkimuksen välillä ammottaa intellektuaalinen kuilu. Rahoittavat tahot odottavat aikuiskoulutusta tutkittavan tavalla, joka ei vastaa tieteellisessä koulutuksessa hankittuja tutkijakompetensseja ja tieteellisen tutkimuksen periaatteita.

Erityisesti juuri aikuiskasvatukseen alalla toimivan projektitutkijan ja kehittäjän liikumavara näyttää Brunilan mukaan vuosien saatossa vain kapeenevan. Tutkijalle jää entistä vähemmän tilaa ja mahdollisuutta kysellä oman tutkimuskohteensa rajojen tai (aikuiskasvatus)tieteellisen teoriakehyksensä perään. Projektitutkija läähättää projektista toiseen vaikutelmamarkkinoilla, jossa tärkeintä on suostua pelaamaan kunkin kehittämisaallon ja diskurssin mukaista ”bullshit-bingo” projektiseminaareissa ja projektiraporteissa, joissa tuotetaan rahoittajan odotusten mukaisia tuloksia. Jos tulokset osoittautuvat ”sopimattomiksi” eivätkä sillä tavoin täytä tilaajan odotuksia, voi käydä niinkin, että tutkimusta ei julkaista lainkaan.

Brunilan kysymykseen ”onko tilaa kriittiselle ai-

kuiskasvatuksen tutkimukselle?” voi vastata sikäli myöntävästi, että tilaa on runsaasti, mutta tilausta ja tilaajia ei juuri ole. Kriittiseksi luonnehdittavaa aikuiskasvatustutkimusta tehdään liian vähän. Aikuiskoulutus ja aikuisen elämä ovat kauttaaltaan niin yhteiskunnallistuneet, että niiden syvälinen ymmärtäminen edellyttää ”yleisinä totuksina” pidettyjen uskomusten ja arkikäsitysten jatkuvaa kyseenalaistamista. Risto Rinteen (2003) mukaan aikuiskoulutustutkimuksen yksi tyypillinen helmasynti onkin se, että se lankeaa liian usein ottamaan retorikan todellisuutena.

Nykyajassa aikuiskasvatustieteen tulisi terävöittää katsettaan siihen, millaisia paineita aikuiseen eri elämänalueilla kohdistuu ja millaista ihmiskuvaa ja kansalaiskäsitystä aikuiskasvatuksen ja aikuiskoulutuksen odotetaan edistävän. Elinkeinoelämä, ylikansalliset suuryritykset ja työnantajat edunvalvojineen näkevät ihmisen työvoimana, jonka tulisi joustavasti sopeutua – oman elämänsuunnittelun romuttumisen uhallakin – ylikansallisten yritysten välisen kilpailun ja globaalisti vapaana liikkuvien pääomien paikallisiin seurauksiin. Tavaramarkkinoilla ja kulutuksen sfäärissä ihannekuva aikuisesta on luettavissa mainoksista: kansalainen on nuoruutta, kauneutta, seksiä ja tavaraa palvova löysäkätinen rahankäyttäjä.

Aikuiseen kohdistuvat odotukset ovat perimmäiseltä luonteeltaan poliittisia, ja ihmiseen kohdistuvissa vaatimuksissa on kysymys vallankäytöstä. Jos aikuiskasvatuksella halutaan nähdä jokin eettinen tavoite, se lienee ihmisen autonomisuuden puolustaminen ja lisääminen häneen eri elämänalueilla ulkoapäin kohdistuvien odotusten ja vaatimusten paineessa. Aikuiskasvatustiede on kehittynyt paitsi tiettyjen akateemisten tekijöiden vaikutuksesta, olennaisesti myös akateemisen maailman ulkopuolisten historiallisten tekijöiden, kuten teollistumisen, nationalismin ja työväenliikkeen nousun seurauksena. Nykyään on yhä mielekkäämpää ymmärtää aikuiskasvatus laajassa merkityksessään kohteenaan koko aikuisiän läpäi-

sevä sosialisatio, olkoon tuo sosialisatio tietoista itsensä kehittämistä ja itseopiskelua tai arkipäiväistä satunnaisoppimista, pakkokurssitusta tai maiden indoktrinaatiota.

Yhteiskunnallisessa katsannossa tarkasteltuna aikuiskasvatus on kautta historiansa ollut sillä tavoin pragmaattinen tieteenala, että sen turvin väestöä on kasvatettu ja kouluttu milloin kansakunnan ja kansallisvaltion synnyttämiseksi, milloin taas ”kansallisiksi” miellettyjen yritysten kilpailukyvyyn kasvattamiseksi (Suoranta ym. 2008a, 31). Aikuiskasvatus ja -koulutus näyttäytyy tässä diskurssissa jonkinlaisena ihmismielen insinöörinä, joka kutsutaan muovaamaan vanhentuneisiin ajatuksiin, tottumuksiin ja kykyihin takertuneesta ihmismassasta uudenlaisia toimijoita toteuttamaan heille ylhäältä annettua ja ainoana mahdollisena vaihtoehtona argumentoitua tavoitetta.

Kuten Juha Suoranta ym. (2008b) toteavat, aikuiskasvatuksen tiedeluonnetta koskevat keskustelut eivät rajaudu vain tieteen sisäiseksi kysymykseksi, vaan ne heijastelevat koko yhteiskuntaan ja yhteiskunnalliseen olemiseen. Mikäli aikuiskasvatus sitoutuu esimerkiksi ihmisen autonomian puolustamiseen, se joutuu väistämättä ottamaan kantaa harjoitettuun politiikkaan ja esimerkiksi siihen, millaiset vallankäytön muodot nykyihmisen autonomiaa kahlitsevat.

Siirtymää koulutuspolitiikasta elinikäisen oppimisen politiikkaan ei ole sitäkään syytä ottaa annettuna totuutena, vaan se ansaitsee tulla tulkituksi yhteiskunta- ja kasvatustieteellisestä näkökulmasta (Jauhiainen 2010a). Koulutuskysymysten yksilöllistäminen oppimisen kysymykseksi ja oppimisen ”huippuosaamisen” ja ”kansallisen kilpailukyvyyn” palvelukseen uhkaa loitontaa koulutusta sen sivistyksellistä tehtävistä ja yhteisöllisyyden kontekstista. Oppimisesta muodostuu yhä enemmän yksilöiden ja ”kansakuntien” välisen kilpailun ja mittaamisen kysymys. Kun kilpailun, vertailun ja erinomaisuuden tavoittelun eetos viedään koulutuksen kentälle oppilaitoksiin, yksilöt myös sosiaalistuvat niihin ja alkavat mieltää kilpailun ihmisten välisiä suhteita määrittäväksi luonnolliseksi olotilaksi.

Millä kielellä aikuiskasvatustieteilijät puhuvat?

Kuten Brunilakin puheenvuorossaan sanoo, usein tutkijat joutuvat rahoitusta saadakseen ottamaan rahoittajalta tulevat käsitteet annettuina.

Jos aikuiskasvatuksella halutaan nähdä jokin eettinen tavoite, se lienee ihmisen autonomisuuden puolustaminen ja lisääminen häneen eri elämänalueilla ulkoapäin kohdistuvien odotusten ja vaatimusten paineessa.

Käsitteiden sisältöä he eivät välttämättä edes ymmärrä. Käsitteillä ei ole mitään tekemistä itse toiminnan kanssa. Jenny Ozgan (2000, 6–7) mukaan päivittäinen työn ja kasvatuksen kieli on täynnä ontoiksi kovertuneita käsitteitä, jotka eivät tarkoita mitään tai sitten tarkoittavat päinvastaista kuin niiden uskotellaan tarkoittavan. Eroaako tällainen puhetapa kovin paljon diktatuurien kielestä? Niin projektimylyyn kuin diktatuurienkin puhe on vaihtoehdotonta, kriittiset kysymykset on estetty jo ennalta. Kummassakaan tapauksessa kukaan ei enää edes odota, että kielellä olisi jotain tekemistä ihmisten henkilökohtaisten ja yhteisten kokemusten kanssa. Romaanissaan *Paholaisen haarukka* Juha Seppälä kuvaa työntekijän aamuista työmatkaa: ”Hän luulee kävelevänsä töihin, vaikka hän on parhaillaan siirtymässä kompetenssialueelta toiselle, ihmissuhdetaidoista verkottuneeseen monialaosaamiseen.”

Organisaatioiden kieli näyttää monesti muuttuneen sisällöistä irrallisiksi, tyhjiksi ja loitsumaisiksi merkeiksi. Mitä tapahtuu, kun kieli ja kokemus eivät kohtaa? Natsi-Saksan raunioilla Theodor Adorno ja Max Horkheimer (1979, 164–166) väittivät, että kielen ja kokemuksen välisen yhteyden murtuminen johtaa kielen muuntumiseen signaaleiksi, joita ei tietoisesti oteta vastaan. Julkisen kielen loitsumaisuus voi ulottua ihmisten väliseen kommunikaatioon ja yksityiseen kokemukseen, joka muuttuu kylmäksi sopeutumiseksi.

Myös yliopistojen tulosohjausdiktatuuri tunkeutuu henkilökohtaisen alueelle. Suomenkielisistä julkaisuista yliopistot eivät saa kaipaamiaan pisteitä. Englanti on toki erinomaisen ilmaisuvoimainen kieli – äidinkielenä. Harva suomalainen kuitenkin kokee tai ajattelee englanniksi, vaikka käytäisi kieltä sujuvastikin. Mutta vain englanninkielenä konkretisoituva ”kansainvälisyys” ymmärretään laadukkuutena (vrt. Heikkinen 2003). Kun kirjoittamisen, ajattelun ja kokemuksen kieli on sama ja kotimainen, tutkija jää helposti syrjään tutkimusrahoituksen ja akateemisten virkojen haussa. Kun yliopiston tehtävänä kuitenkin on kouluttaa opettajia suomalaisen koulutusjärjestelmän tarpeisiin, lääkäreitä suomenkielisille potilaille, juristeja suomalaiseen oikeusjärjestelmään, pappeja suomeksi uskoville, ei liene syytä hankkiutua kokonaan eroon esimerkiksi suomenkielisistä opinnäytteistä suomeksi ajattelemisesta, suomeksi tutkimisesta.

Jokainen käsite avaa joitakin maailmoja ja sulkee toisia maailmoja pois. Myös pois suljetuista

Kun yliopiston tehtävänä kuitenkin on kouluttaa opettajia suomalaisen koulutusjärjestelmän tarpeisiin, lääkäreitä suomenkielisille potilaille, juristeja suomalaiseen oikeusjärjestelmään, pappeja suomeksi uskoville, ei liene syytä hankkiutua kokonaan eroon esimerkiksi suomenkielisistä opinnäytteistä suomeksi ajattelemisesta, suomeksi tutkimisesta.

merkityksistä olisi hyvä yrittää olla tietoinen. Ongelmana on kasvatusta ja aikuiskasvatustieteilijöiden tyytymisen valmiisiin ja annettuihin käsitteisiin, vaikkei rahoittaja edes sitä erikseen huomaisi vaatia. Sen sijaan, että tutkijat loisivat omia käsitteitään, he ottavat usein annettuina esimerkiksi OECD:sta tai EU:sta omaan kansalliseen hallintoon tuotuja, ajankohtaisiin *policy*-tarpeisiin räätälöityjä käsitteitä. Tutkimuksissa näitä toistetaan liturgianomaisesti. Pierre Bourdieu nimittää tällaista toistamista tieteelliseksi arkiajatteluksi. Hallinnon tuottamille koulutuspoliittisille teksteille on lisäksi tavallista, että niissä tavoitteet ja todellisuuden kuvaukset sekoittuvat toisiinsa (Silvennoinen & Tulkki 1998). Gilles Deleuze ja Félix Guattari (1993, 18) varoittavat liian yleisluontoisista ja annetuista käsitteistä: ”Käsitteet eivät odota meitä valmiina niin kuin taivaankappaleet. Ei ole olemassa käsitteiden taivasta. Käsitteet on valmistettava tai pikemminkin luotava, eivätkä ne ole mitään ilman ne luoneiden allekirjoitusta.”

Toisenlainen kielen ongelma syntyy, kun pyritään kuvaamaan muutoksessa olevaa. Useat kielet sopivat hyvin kuvaamaan pysyviä asiantiloja ja ”olemuksia”. Kieli muuttuu kovin kömpelöksi ja ohueksi yrittäessämme kuvata liikettä, suhteita, prosesseja ja joksikin tulemista. Tähän kiinnitti huomiota ranskalaisfilosofi Henri Bergson viime vuosisadan alussa, eivätkä ilmaisut näytä hänen ajoistaan suuresti kehittyneen (Middleton & Brown 2005, 167).

Esimerkiksi aikuisten ohjauksessa siirtymä olemuskielestä suhdekieleen voisi merkitä ohjauksen määrittelyn sijasta puhetta siitä, millaisia siirtymäkausien tuen muotoja kansalaiset saattaisivat tarvita suunnistaessaan epävarmuuden keskellä. Huomio siirtyy kansalaiseen ja niihin suhteisiin, joissa kansalaiset pyrkivät luomaan elämänsä mielekkyyttä. Keskustelu ehkä auttaisi ohjausammattilaisia näkemään ammatillisen toimintansa suh-

teessa yhteiskunnan ja organisaatioiden kehkeytyviin ja vaikeasti sanallistettaviin piirteisiin.

Yhteiskuntatieteiden puolelta aikuiskasvatustieteilijät eivät monesti ole omaksuneet kriittistä asennetta, sen sijaan niistä on siirtynyt taipumus muotikäsitteiden kierrätykseen. Joitakin vuosia sitten ”kontekstia” tarjottiin kaiken selitykseksi, vaikka juuri kulloistakin kontekstia tulisi selittää. Lähes jokaisessa kasvatustieteellisessä oppinnäytteessä on jo pitkään julistettu sitoutumista konstruktivismiin, mutta akateemisen kielen ihanteena näyttää yhä olevan asioiden olemusten määrittely ja luokittelu ilman rahoittajan kannanottoja. Kaiken uhalla lieene parempi pyrkiä kuvaamaan prosesseja vaikka kömpelöstitkin – Maurice Merleau-Pontyn (John Shoter haast.; Onnismaa 2005, 244) sanoin ”kompuroida kielessä luovasti” – kuin tavoitella asioiden ikään kuin perimmäisiä olemuksia eksaktilla, turvallisella ja elegantilla kielellä.

Kenen kielellä aikuiskasvatuksen tutkija puhuu organisaatioita tutkiessaan? Toisteleeko hän muutokseen maanittelevaa konsulttikieltä historiattomasti, vai ottaako hän selvää sanojen historiasta? Onko hänellä antropologin tapaan malttia kuunnella erilaisia tarinoita ikään kuin samoistakin asioista, katsoa jokapäiväisyyttä läheltä? Tai onko tutkijalla näinä aikoina rohkeutta ”latteuden kielioppia” vastustavaan radikaaliin ajatteluun? Tuokeeko tutkija kollektiivista unohtusta vai muistamista?

Nykyisin vallalla olevaan puhetapaan kuuluu sanoa, että ihmisten ja aikuiskoulutuksenkin tulee pystyä vastaamaan näihin ja noihin ”haasteisiin” ja ”vaatimuksiin” saadakseen oikeutuksen olemassaololleen. Puhetapa on läpeensä ideologinen. Siinä muuttuvan ympäristön (ihmisen rakentama yhteiskunnallinen todellisuuden) taholta tulevat ”painet ja vaatimukset” nähdään luonnonvoimien kaltaisina, joihin kansalaisen vain on parhaansa mukaan ja yksilöllisten ominaisuuksiensa varassa kyettävä sopeutumaan.

Kuten Leena Koski ja Karin Filander (2009) huo-

Sen sijaan, että aikuiskasvatus koettaa todistaa olevansa ”ajan hermolla” ja uusimman aallon harjalla, sen soisi mieluummin paneutuvan siihen, minkälaiseen maailmaan uudet puhetavat ovat meitä johdattelemassa.

mauttavat, tieteenä ja tutkimuksena aikuiskasvatus liian helposti ja kriittittömästi juoksee muodin mukaan vaihtuvien puhetapojen perässä vastassa milloin mihinkin haasteisiin. Tieteenä aikuiskasvatuksen tulisi pikemmin paneutua paljastamaan näiden puhetapojen taustaoletuksia ja niiden takana vaikuttavia intressejä. Ennen kuin aikuiskasvatus (tiede, tutkimus ja koulutus) ollaan valmiita valjastamaan muodikkaiden puhetapojen ja niillä operoivien palvelukseen, olisi vähintäänkin oltava tietoisia siitä, keiden etujen mukaan toimitaan, kun omaksutaan ohjenuoraksi mikäkin (pohjimmiltaan normatiivinen) puhetapa. Sen sijaan, että aikuiskasvatus koettaa todistaa olevansa ”ajan hermolla” ja uusimman aallon harjalla, sen soisi mieluummin paneutuvan siihen, minkälaiseen maailmaan uudet puhetavat ovat meitä johdattelemassa.

Kehittämisen ja konsultoinnin valtaisa virta

Kriittisyyttä aikuiskasvatustutkimuksessa tarvitaan erityisesti silloin, kun tutkijayhteisö ryhtyy analysoimaan alan tutkimusperinteiden nykyisiä painotuksia. Aikuiskasvatus on tutkimusalana viime vuosikymmeninä teknologisoitunut, instrumentalisoitunut ja elitisoitunut. Alan tutkimus on 1990-luvulta alkaen ollut entistä enemmän verkkopedagogiikkaa tai asiantuntijoiden ja huippuosaajien oppimisprosessianalyyssejä ja työelämän kehittämismallinnuksia, joilla Suomea nostetaan ylös kulloistakin lamasta. Aikuiskasvatustutkimus Suomessa on suuntautunut enemmän voittajiin kuin häviäjiin. Tärkeää on ollut tukea kehitystyötä, jonka avulla työntekijöistä on tehty elinikäisiä oppijoita, jotka ovat valmiita etenemään jatkuvasti oman osaamisensa ja jaksamisensa ääri rajoille ja raja-alueille. Aikuiskasvatustutkijat ovat innostuneet oppimisteorioista, joissa asiantuntijuutta ja eksperttiä on tutkittu rajoille etenemisen ja ylittymisen prosesseina (Bereiter & Schardamalia 1993) ja toimintajärjestelmien rajojen ylityksinä (Engeström 1995) Taloudellisen laman ja yritysten kilpailukyvyn nostamisen ilmapiirissä aikuiskasvatustutkimus on suunnannut päähuomionsa menestyjiin ja huippuihin, joiden avulla toimintajärjestelmien ja oppivien organisaatioiden henkilöstöresurssit ja hiljaiset taidot on saatu optimaaliseen hyötykäyttöön. Emansipaatioksi on käsitetty omien voimavarojen maksimaalisen tehokas hyödyntäminen, jonka aikana henkilö suuntautuu itseriistoon ja

Valtavirtatutkimus ja suurin osa aikuiskasvatustutkimuksesta on ollut niin kutsuttua kehittämistutkimusta ja konsulttitutkimusta, joka on kiinnittynyt teoreettisesti oppimistutkimukseen, asiantuntijuustutkimukseen sekä työelämän kehittämistutkimukseen.

omien potentiaaliensa tehokäyttöön sisäisen yrittäjyyden sosiokulttuurisella innostuksella.

Valtavirtatutkimus ja suurin osa aikuiskasvatustutkimuksesta on ollut niin kutsuttua kehittämistutkimusta ja konsulttitutkimusta, joka on kiinnittynyt teoreettisesti oppimistutkimukseen, asiantuntijuustutkimukseen sekä työelämän kehittämistutkimukseen. Tavoitteena on ollut ensisijaisesti kehitellä toimivia instrumentteja ja kehittämismalleja yritysten henkilöstökoulutukseen ja henkilöstövoimavarojen tehokkaaseen hyödyntämiseen.

Kriittisen aikuiskasvatustieteellisen kuten kasvatustieteellisen tutkimuksen ongelmana on – mihin Brunilakin ironisesti viittaa – historiallisesti ja kulttuurisesti määrittynyt ideologinen, edistyksen eetoksen kyllästämä tapa nähdä koulutus pelkästään positiivisena ja hyvää tekevänä, poliittisesti neutraalina asiana. Koulutuksen instituutiohistoria, ekspansio ja universaalisuus, merkityksen voimakas kasvu niin yksilön kuin yhteiskunnan tasolla, koulutukseen sisältyvät arvot, traditiot, riitit, seremoniat, kokonainen eetos kuvastavat sitä, että koulutus näyttäytyy eräänlaisena nyky-yhteiskunnan uskontona ja elinikäinen oppiminen sen reformaationa. Kehittymisen, toivon ja paremman tulevaisuuden perspektiivi on tulkintakehys, joka vakiintui modernisaation myötä hallitsevaksi ja oikeaksi tavaksi suhtautua koulutukseen (kouluun) ja oppimiseen.

Jatkuvan kehittämisen, uudistamisen ja innovatiivisuuden eetos leimaa myös oppimisen tutkimusta sekä pedagogista, psykologista ja (opetus)-teknologista tutkimusta. Tällaiselle tutkimukselle on olemassa vahva sosiaalinen tilaisuus oppimisyhteiskunnassa, jossa myös oppimisen käsite on politisoitunut. Korkeakoulututkimuksen piirissä tämä on näkynyt psykologisen oppimisen tutkimuksen ja siihen kytköksissä olevan pedagogisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan voimakkaana laajentumisena. Tämänkaltaisen toiminnan poliittiset kytkennät ovat ilmeiset: oppimisen on jatkuvasti tehostuttava opiskeluaikojen lyhentymi-

sen ja työurien pidentymisen sekä tuottavuuden ja talouskasvun nimissä.

Ilmiö näkyy myös *Aikuiskasvatus*-lehden artikkelitarjonnassa. Joudummekin jatkuvasti tekemään rajanvetoa sen suhteen, onko mikä tahansa täysi-ikäisiin kohdistuva tutkimus jossain mielessä merkittävää aikuiskasvatustieteellistä tutkimusta. Aikuiskasvatustieteelliseksi tutkimusta ei kuitenkaan voitane määritellä tutkimuksen kohteena olevien kronologisen iän perusteella. Vai onko aikuiskasvatus käsitettävä sateenvarjotieteeksi, joka kattaa erilaiset näkökulmat tarkastelutasot ja oppisuunnat kunhan se kohteena ovat aikuiset (vrt. Antikainen 2010; Suoranta, Kauppila & Salo 2008)?

Perustutkimukselliset haasteet muuttuvassa maailmassa

Nykyhetkessä elää samanaikaisesti uudenlainen talous, uudenlainen työ sekä myös uudenlainen aikuisuus. Elämme keskellä hyvin erilaisia ja eritasoisia muutosprosesseja, joiden pyörteissä aikuisväestö on entistä enemmän muokkauksen, piilovaikuttamisen, ja vähemmän näkyvän kasvatuksen kohteena. Elinikäisen oppimisen käsitteen sisälle on sisällytetty jo kaikkein yksityisimmätkin tilat, joissa yksilö elää ja vaikuttaa. Aikuisväestöstä on tehty elinikäisiä oppijoita. Tässä tilanteessa on vaikea ymmärtää, että aikuiskasvatus olisi tutkimuskohteena ja tutkimuskenttänä jollain tavalla tyhjentynyt. Asia on pikemminkin päinvastoin: nykyään aikuisuuden uudelleen rakenteistuminen on synnyttänyt aiempaa haasteellisemmän tutkimuskohteen, jolta näyttää puuttuvan myös tarvittavat teoreettiset käsitteet ja ajattelun välineet.

Esimerkiksi työelämä vaatii entistä intensiivisempää ja joustavampaa persoonan peliin laittamista ja julkinen valta puolestaan entistä vastuullisempaa huoltovelvollisuuden kantamista asioista, joista hyvinvointivaltio ammatillisine turvaverkkoineen on tähän saakka huolehtinut. Yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tilanne on myös muuttunut viime vuosina radikaalilla tavalla suomalaisessa yhteiskunnassa. Aktiivisesta kansalaisuudesta on tullut eräänlainen itsestään selvyys, jota pitää jatkuvasti todistaa. Myös aktivoinnin, ohjauksellisuuden ja arviointikäytäntöjen avulla on syntynyt uudenlaisen ja vähemmän näkyvän aikuiskasvatuksen kenttä, jonka teoreettinen erittely edellyttää juuri tälle alueelle erikoistuneita aikuiskasvatuksen tutkijoita (esim. Koski 2004).

Aikuiskasvatus ja myös esimerkiksi sosiaalipedagogiikka ovat tulvillaan valtaistavaa retoriikkaa ja aktivoivaa elinikäisen oppimisen politiikkaa. Tutkijoilta odotamme ja toivomme kykyä ja valmiutta analysoida uudenlaisia tilanteita, joissa entiset valistuksen kypsät ja valmiit aikuiset muuttuvat uudella tavalla keskenkasvuiksi. Kaikenlaisista vakaista identiteetin kiinnikkeistä irtoaminen (esimerkiksi missä läänissä ja missä kunnassa tänään asutaan) on tämän päivän aikuisväestön arkea, jota aikuiskasvattajien tulisi tutkia ja eritellä.

Tarvitaan perustutkimusta muuttuneesta työstä, muuttuneesta taloudesta ja muuttuneesta aikuisuudesta. Tämän tyyppinen tutkimus on perusluonteeltaan yhteiskuntateoreettista, mitä myös kasvatustieteellisen tutkimuksen on yhä useammin oltava (vrt. Simola 2008).

Politiikan tutkimuksen ja tasa-arvon vaje

Yhteiskuntaa ei voi ymmärtää ilman politiikkaa. Suomessa ja muissa pohjoismaisissa koulutuspolitiikan suuria kertomuksia on ollut tasa-arvon ideaali varhaiskasvatuksesta aina korkeakoulutukseen ja aikuiskoulutuksen saakka. Elinikäisen oppimisen valjastaminen ylikansallisessa koulutuspolitiikassa kilpailun ja taloudellisen kasvun tarpeisiin haastoi vakavasti tasa-arvon tradition myös aikuiskoulutuspolitiikassa. Osallistumisindikaattorit ovat näyttäneet sitkeästi kasautumisilmiön pätevän myös aikuiskoulutuksessa kuten koulutuksessa yleensäkin, vaikka osallistuminen kasvoi aina 2000-luvulle saakka. Vasta OECD:n maa-arviointien (OPM 2002a) ja Euroopan Unionin sosiaalista näkökulmaa korostavien rahoitushakujen kautta myös aikuiskasvatuksen edustajat ovat heränneet jälleen tasa-arvoisuuden edistämisen kysymyksiin. Parlamentaarisen aikuiskoulutuskomitean (OPM 2002b) työn myötä ryhdyttiin esimerkiksi Noste-ohjelman myötä jälleen kiinnittämään huomiota aikuiskasvatuksen epätasa-arvoisuutta lisääviin vaikutuksiin.

Politiikka on aina keskuudessamme ja sitä on valppaasti seurattava varsinkin nyt, kun aikuiskoulutus on tahdottu korvata elinikäisen oppimisen politiikalla. Esimerkiksi elinikäisen oppimisen edistäminen on nostettu yliopistojen viralliseksi tehtäväksi. Yliopistossa ei kuitenkaan haluta tunnustaa aikuisia omaksi erityiseksi opiskelijaryhmäkseen, vaikka lukuisat tutkimukset osoittavat, että aikuiset – niin ikänsä kuin elämäntilanteensa

ja vastaavien tekijöiden perustella muodostavat yhä laajenevan joukon yliopistoissa. Meillä yliopistossa aikuisopiskelijoille ei ole olemassa omaa statusta kuten monissa muissa maissa, vaikka yliopistot aikuistuvat hyvää kyytiä. Samainen aikuis-koulutuksen (aikuisuuden) käsitteellinen hävittäminen näkyy opetus- ja kulttuuriministeriön tuoreessa organisaatiouudistuksessa.

Rajoista, identiteetistä ja kohteesta

Aikuiskasvatustieteen, kuten ei muidenkaan tieteiden kenttien rajojen piirtäminen ole suinkaan selkeytynyt, vaan pikemminkin hämärtynyt sitä mukaan kuin tutkimus ja koulutus ovat räjähdysmäisesti lisääntyneet ja eriytyneet samalla, kun tieteiden välisiä rajoja ylitetään. Aikuiskasvatustieteellinen tutkimus ei voi tietenkään rajoittua vain omaan ”puhtaaseen” tieteeseen tai omiin traditioihinsa. Leikkauskohdat löytyvät lavealta kentältä, muun muassa nuoriso-, työelämä- ja sukupuoli(nais)tutkimuksesta sekä perinteisistä kulttuuri-, käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteistä. Toisaalta tieteenalalla on kiistatta käytännöllinen tehtävä, mihin *Aikuiskasvatus*-lehden suuri levikkikin osaltaan perustuu. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuiskasvatustieteen tulisi todistaa oman olemassa olonsa oikeutusta haastelemaan kaikenlaisia tuulia ja muotivirtauksia.

Kuitenkin rajojen on oltava jossain. Niitä tarvitaan myös identifioitumisen kannalta. Ja identiteetit varsinkin kriittisen tutkijan identiteetti ovat kovilla aikamme häilyvässä yhteiskunnassa ja usein myös projektiyhteiskunnan hornankattioloissa. Tässä kohdin on syytä viitata Ari Antikaisen (2010) muistutukseen tieteenalan kunniakkaista historiallisista juurista. Itse asiassa aikuiskasvatuksen historiallinen tutkimus, jolla on suuri merkitys tutkimusalalle identifioitumisen kannalta, on ollut viime aikoina – ainakin *Aikuiskasvatuksen* palstoilla – vähäistä.

Koulutuksen ja (elinikäisen) oppimisen laajenemisen ja ”luonnollistumisen” myötä (kriittisen) aikuiskasvatuksen tutkimuksen kannalta keskeistä on kysymys aikuisuudesta. Aikuisuus kuten muutkin elämänvaiheet määrittyvät paitsi kronologisesti myös historiallisesti ja kulttuurisesti. Käsite aikuisuudesta määrittelee osaltaan siis myös aikuiskasvatustieteen kenttää ja sen rajoja. Aikuisuuden elämänvaihe-näkökulmasta ponnistava tutkimus potee verenvähyyttä (vrt. Filander 2007, 151). Myöskään ikääntyneiden ja vanhuu-

Aikuisuuden elämänvaihe-näkökulmasta ponnistava tutkimus potee verenvähyyttä. Myöskään ikääntyneiden ja vanhuuden tutkimus ei ole riittävästi kiinnostanut aikuiskasvatustutkijoita... Väestön ikääntymisen seurauksena vanhuutta määritellään yhä vahvemmin taloudellis-poliittinen diskursusin kautta.

den tutkimus ei ole riittävästi kiinnostanut aikuiskasvatustutkijoita. Vanhuus osana monipuolistuvaa ikädiskurssia (esim. Julkunen 2003) on par'aikaa uudelleen määrittelyn alla.

Aikamme vanhuuspuheeseen on juurtunut sellaisia ilmaisuja kuin ”kolmas ikä”, ”aktiivinen ikääntyminen”, ”rohkea ikääntyminen”, ”tasapainoinen ikääntyminen” kuvaamaan työelämän jälkeistä elämänvaihetta, jota luonnehtii uudentyypinen vapaus ja aktiivisuus ilman keski-ikää rasittavia työ- ja perhevelvoitteita. Näiden vanhuuden uusmääritelmien vanavedessä on lanseerattu myös käsite ”tuottava ikääntyminen” (*productive ageing*). Väestön ikääntymisen seurauksena vanhuutta määritellään yhä vahvemmin taloudellis-poliittinen diskurssin kautta. Ikääntyminen kytetään julkisuudessa yhä enemmän kysymyksiin hyvinvointivaltion säilymisen edellytyksistä, työvoiman riittävydestä, eläkemenosta ja huoltosuhteesta. Ikääntyminen on ongelma: ikääntyneet tulevat aktiiviväestölle kalliiksi.

Tällaiseen vanhuuden diskurssiin elinikäinen oppimisen uusliberalistiset tulkinnat istuvat luontevasti. Ikääntyviin ja vanhuksiin kohdistuvalle kriittiselle ja laaja-alaiselle tutkimukselle on tarvetta – mikäli elinikäinen oppiminen otetaan kirjaimellisesti ja vakavasti. Ikääntyneiden koulutuksen ja oppimisen tutkimusta dominoi työelämäkeskeisyys, joka sopii kovin hyvin työiän pidentämispolitiikkaan. Tutkimuksessa ei oteta riittävästi huomioon sitä, että suhtautumista ikääntyneisiin ja vanhuksiin leimaa ristiriitaisuus ja arvojen kaaos: yhtäältä peräänkuulutetaan hyvää ikääntymistä ja inhimillistä vanhenemistä, toisaalta nuoruutta ja tehokkuutta palvova työelämä ajaa ikääntyvät työntekijät ahtaalle ja suoranaisten ikäsyjännän kohteiksi. Jatkovasti kasvava vanhusten joukko ei ole homogeeninen ryhmä, eikä se koostu vain varakkaista, aktiivisista ja hyvinvoivista harmaista pantterikansalaisista. Joutuukin kysymään, onko elin-

ikäisen oppimisen idea osana ikäpolitiikkaa omiaan paradoksaalisesti palvomaan ”nuoruutta”, kun se kohdistaa huomionsa runsailla pääomilla varustettuihin terveisiin, nuorekkaisiin ja opinhaluisiin kolmannen iän senioreihin. (Jauhiainen 2010b.) Mitä tarjottavaa elinikäisen oppimisen idealla ja aikuiskasvatuksella on sairaille, toimintakykyään menettäneille ja avuntarpeessa oleville vanhuksille?

Ammattikorkeakoulut tutkimuksen rakentamisen ja soveltamisen kenttänä

Viime toukokuussa pidetyssä ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston yhdeksännessä vuotuisessa metodologiaseminaarissa liettualainen Sigita Vaitkevicius totesi, että ainoastaan novisiin on tyydyttävä seurailemaan metodioppikirjojen menetelmäreseptejä; kokeneemmat tutkijat voivat luoda oman metodologiansa. Ammattikorkeakoulukentässä tutkivaa toimeliaisuutta harjoittavien opettajien joukko ei ole aivan noviiseja, vaan paljolti kokeneita tutkijoita. Yritykset rakentaa omaa metodologiaa, tutkimuksellista lähestymistapaa ovat usein kytkeytyneet kouluja profiloivien oppimisasioiden kehittelyyn. Kenties tunnetuin ja palkittukin idea on LbD, *learning by development*. Tässä lähestymistavassa katsotaan, että oppiminen on parasta kun se tapahtuu opettajien tukemina opiskelijoiden ja työelämän yhteisinä tutkimina ja kehittävinä hankkeina. Kehittämishakuinen, koulujen opetusta ja työelämää palveleva tutkimus on kaikinensa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoimintaa luonnehtiva periaate. Tällaiseen viittaavat lakipykälienkin määrittelyt soveltavasta ammattikorkeakoulututkimuksesta.

Missä ovat ammattikorkeakouluissa harjoitet-tavan tutkimuksen kriittisyyttä uhkaavat tahot tai tekijät? Onko ammattikorkeakoulujen tutkimustoi-minnassa kenties sellaisia sisään virittyneitä läh-

[Ammattikorkeakoulujen] kehittämishakui-sessa tutkimuksessa uusien ratkaisujen ke-hittäely ja koettelu niiden toivottavuuden, to-teutettavuuden ja toimivuuden varmistami-seksi nimenomaan lienee kriittistä olemas-sa olevan ymmärryksen ja käytännön reu-naehtojen peilausta.

tökohtia, jotka ansaitsivat kriittistä keskustelua? Miten tutkiva ja kehittävä toiminta tässä kentässä suunnistaa eteenpäin? Ammattikorkeakouluopettajat tekevät innolla jatko-opintoja ja kirjoittelevat alan julkaisuihin, vakiintuneisiin ja omien verkostojen luomiin ja ylläpitämiin. Väitöskirjoissa kuten artikkeleissakin on monesti oman työkentän ja työyhteisön kehittäminen tähtäimessä. Akateemisen yhteisön suhtautuminen tuotoksiin on joskus turhankin varauksellista. Kehittämistutkimuksen luonteeseen kuuluu, ettei se pitäydy vain asiantilojen toteavaan tarkasteluun. Asiantilojen parantamiseen tähyävä tutkimus ei tietenkään ole lähtökohteisesti epäkriittistä. Kehittämishakuisessa tutkimuksessa uusien ratkaisujen kehittäminen ja koettelu niiden toivottavuuden, toteutettavuuden ja toimivuuden varmistamiseksi nimenomaan lienee kriittistä olemassa olevan ymmärryksen ja käytännön reunaehtojen peilausta. Tällaista kriittisyyttä saattavat uhata pikemmin tieteen reviierejä vahtivat tahot kuin se, että käytännön yhteisöissä toimeksi-antoihin toteuttavat tekijät sitoutuvat asiantilojen parantamiseen. Kriittistä keskustelua tutkimus- ja kehitystoiminnan myötä syntyvien ideoiden ja ratkaisujen onnistuneisuudesta pitää tietenkin olla. Ja sitä on luontevaa käydä niissä yhteyksissä, joissa ratkaisuja kehitellään ja käyttöönkin otetaan.

Tutkimus ammattikorkeakoulukentässä puretuu oppimisen ja kehityksen haasteisiin, joskus myös diskurssien aalloilla ratsastaen. Aikuiskasvatus teorian rakennuksen alueena ja *Aikuiskasvatus*-lehti tutkimuksen ja näkökulmien esiintuojana näyttäisivät olevan kuvassa asiallisesti mukana. Vissiä kriittisyyden joskus unohtavaa vapaalokuntalaisuutta toiminnassa saattaa aika ajoin esiintyä, mutta sekin taitaa olla välttämätöntä kehittämisinnostuksen nostattamisen ja leviämisen kannalta. Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston vuotuinen seminaari on toiminut moninaisten julkaisujen ohella ajatusten ja kokemusten vaihtamisen ja omaleimaisen tutkimus- ja kehityksen metodologian kypsyttelypaikkana. Verkoston rahoitus on kuitenkin lopetettu tänä vuonna kuten muidenkin verkostohankkeiden. Ensi vuoden seminaari on silti jo kalenteriin merkitty ja keskustelu jatkuu.

Vapaa sivistystyön tutkimus

Vapaa sivistystyön oppilaitoksissa opiskelee vuosittain noin miljoona ihmistä. Koko valtakunnan kattava ja kaikkien kansalaisten ulottuvissa

oleva oppilaitosverkosto koostuu toimintaresursseiltaan hyvin erilaisista oppilaitoksista. Alaa on leimannut oppilaitosten vapaus määritellä itse toimintansa tavoitteet ja kohteet. Nykyisin toimintaa kehitetään useimmiten erilaisissa hankkeissa. Ilman hankerahaa kehittämiseen ei yleensä ole lainkaan resursseja. Hankkeiden rahoitus tulee usein opetushallinnolta, Euroopan unionista tai Pohjoismaiselta ministerineuvostolta. Kehittämistoimintaa ohjaa se, millaisiin aiheisiin hankerahoitusta on saatavissa. Oppilaitosten kehittämistä suuntaavien kansalliset ja EU:n koulutuspoliittiset linjat, mutta hankkeet ovat useimmiten pienimuotoisia ja niiden tulokset jäävät paikallisiksi.

Oppilaitosverkoston rakennetta ollaan nyt uudistamassa opetusministeriön aloitteesta tehdyn Vapaan sivistystyön kehittämisohjelman 2009–2012 toimeenpanon myötä. Sen toimeenpanoon ei ole vielä kytketty tutkimusta, mutta vapaan sivistystyön tutkimusohjelman aikaansaaminen on kirjattu ohjelmasuunnitelmaan.

Vapaan sivistystyön tutkimus on ollut vähäistä ja satunnaista, usein tekijöidensä oman opetus- tai hallintotyön haasteista nousevaa ja heidän näköistään – aiheet liittyvätkin oman oppilaitok-

[Vapaan sivistystyön alueella] tarvitaan nykyistä enemmän kaikenlaista tutkimusta, niin kehittämis- kuin perustutkimusta – myös kriittistä.

sen tai oppilaitosmuodon toimintaan. Tutkimusta tekevät lähinnä oppilaitosten rehtorit väitöstutkimuksina. Vapaata sivistystyötä koskevia väitöstutkimuksia valmistuu yksi vuodessa – joka vuosi ei sitäkään. Vuosittain muutamassa pro gradu -tutkielmassa käsitellään vapaan sivistystyön toimintamuotoja tai organisaatioita.

Alalla tarvitaan nykyistä enemmän kaikenlaista tutkimusta, niin kehittämis- kuin perustutkimusta – myös kriittistä. Vapaan sivistystyön oppilaitosväki kokee aikuiskasvatustutkimuksen nykyisellään kaukaiseksi oman työnsä näkökulmasta. Monet saattavat pitää *Aikuiskasvatus*-lehteäkin aiheiltaan epäkiinnostavana ja esitystavaltaan vaikeasti lähestyttävänä. Lehden uskollisia lukijoitakin vapaan sivistystyön oppilaitoksista toki löytyy.

Vapaan sivistystyön päätoimiselta henkilöstöltä edellytetään pedagogista pätevyyttä. Läheskään

kaikilla alalle tulevilla ei kuitenkaan ole aikuisten oppimisen ohjaamisen osaamista, vaan pedagoginen asiantuntijuus liittyy lasten ja nuorten opettamiseen. Tämä koetaan oppilaitoksissa puutteena. Toisaalta vapaan sivistystyön opetuksesta hoitavat merkittävän osan ilman pedagogista pätevyyttä toimivat tuntiopettajat. Heidän osaamistaan pyritään parantamaan suppeammilla koulutuspaketeilla. Vahva ja omaleimainen aikuiskasvatustiede ja vapaan sivistystyönkin kattava aikuiskasvatustutkimus tukevat myös aikuiskasvatusosaamisen ja aikuisopettajien pätevöittävän ja täydennyskoulutuksen kehittämistä.

Keskustelu jatkuu

Monen kansainvälisen arvion mukaan aikuiskasvatus omana ja erillisenä tutkimusalueenaan on tällä hetkellä vaikeuksissa (esim. Finger, Jansen, Wioldemeersch 1998, Jarvis 1997). Nykyinen kyvyttömyys ja vaikeus rakentaa kokonaiskuvaa aikuiskasvatuksen ”alan” tilanteesta kertoo mielestämme sekä alan perustutkimuksen vähäisyydestä, alan laajuudesta ja hajanaisuudesta, tutkijayhteisön löyhyydestä sekä myös yhteisöllisyyden ja tutkijaresurssien puutteista. Aikuiskasvatus kuuluu niihin pieniin oppialoihin, joiden tulevaisuuden kannalta on äärimmäisen tärkeä verkottua ja liittoutua yli yliopistojen rajojen. Tähän tehtävään tarvitsemme entistä enemmän Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuraa ja *Aikuiskasvatus*-lehteä sekä jatkossakin hyvää yhteistyötä Kansanvalitussseuran kanssa. Vaikka aikuiskasvatusta voi pääaineena opiskella seitsemässä eri yliopistossa, ei alalle selvästi suuntautuneiden tutkijoiden määrä kuitenkaan lopulta ylitä yhden hyvän tutkimusyksikön kokoa. Alan teoreettisen keskustelun kokoajana ATS:n ja alan tieteellisen lehden merkitys luonnollisesti kasvaa tällaisessa tilanteessa entisestään.

Haastamme lehden toimituskuntana aikuiskasvatustutkimukseen eri tavoin kytkeytyvät professorit ja tutkijat *Aikuiskasvatus*-lehden aktiivisiksi kirjoittajiksi – erityisesti tähän pyöreitä vuosia juhlistavaan keskustelutarjaan. Laitamme näin viestikapulan kiertämään erityisesti kaikissa niissä yliopistoissa, joissa opetetaan aikuiskasvatusta yliopistollisena pääaineena. Toivomme myös erilaisten aikuiskasvatuksen kenttien ja organisaatioiden edustajien ottavan lehden palstoilla aktiivisesti kantaa aikuiskasvatuksen tilaan ja tulevaisuuteen. Pohdintaan voi virittäytyä vaikkapa seu-

Aikuiskasvatus kuuluu niihin pieniin oppialoihin, joiden tulevaisuuden kannalta on äärimmäisen tärkeä verkottua ja liittoutua yli yliopistojen rajojen.

raavanlaisten kysymysten avulla: Miten aikuiskasvatustiede on viime vuosina suuntautunut? Onko aikuiskasvatus todella risteys- tai käännekohtassa, kuten monet näyttävät tutkimusalasta väittävän? Mitä ovat reittivalinnat ja millaisia vaihtoehtoisia etenemisteitä alan tutkijat ja toimijat näkevät edessään? Millaiselta näyttää aikuiskasvatustieteen tila eri yliopistoissa ja kehittymisen mahdollisuudet kasvatustieteiden maastossa? Miten elinikäinen oppimisen ja kasvatuksen käsitteistö ylläpitää kiinnostusta aikuistumisen, aikuisuuden ja vanhuuden uudelleenmäärittelyihin, elämäntiloihin ja elämänvaiheisiin? Miksi aikuiskasvatustiede on Suomessa edelleen säilyttämisen arvoinen tutkimusala? Mitkä ovat tulevaisuudet tärkeimmät tutkimustarpeet ja tutkimukselliset haasteet?

Lähteet

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1979/1944). *Dialectic of enlightenment*. London: Verso.
- Antikainen, A. (2010) Onko aikuiskasvatustutkimus käännekohtassa? *Aikuiskasvatus* 30 (2), 130–137.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle, IL: Open Court.
- Brunila, K. (2010) Onko tilaa kriittiselle aikuiskasvatuksen tutkimukselle? *Aikuiskasvatus* 30 (2), 138–140.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *Mitä filosofia on?* Helsinki: Gaudeamus.
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Filander, K. (2007). Aikuisuus, sosiaalipedagogiikka ja uusi moraalijärjestys. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 10-vuotisjuhlajulkaisu. Kuopio: Suomen sosiaalipedagoginen seura ry. 151–165.

- Finger, M., Jansen, T. & Wildemeersch, D. (1998). Reconciling the irreconcilable? Adult and continuing education between personal development, corporate concerns and public responsibility. In Wildemeersch, D., Finger, M. & Jansen, T. (Eds.) *Adult education and social responsibility. Reconciling the irreconcilable?* Frankfurt am Main: Peter Lang, 1–25.
- Heikkinen, A. (2003). Kansainvälistä konsultointia vai poikkitieteellistä tutkimusyhteistyötä? Teoksessa J. Manninen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Kontiainen (toim.) *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 41–67.
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and education for adults in a late modern society*. Leicester: NIACE
- Jauhiainen, A. (2010a). Koulutusyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan. *Aikuiskasvatus* 30 (2), 141–145.
- Jauhiainen, A. (2010b). Minkä vanhana taitaa? Ikääntyneet sukupolvet ja oppimisyhteiskunnan realiteetit. Teoksessa: R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haasteet* (tulossa).
- Julkunen, R. (2003). *Kuusikymmentä ja työssä*. Jyväskylä: SoPhi.
- Koski, L. (2004). Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 79–90.
- Koski, L. & Filander, K. (2009). Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkin-toja Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) (2009) *Yhteisöllisyys liik-keessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja*. Helsinki: KVS. 121 – 156.
- Middleton, D. & Brown, S. (2005). *The social psychology of experience. Studies in remembering and forgetting*. London: Sage.
- Onnismaa, J. (2005). 'You can touch other people with your words.' Interview with John Shot-ter. *Life Long Learning in Europe LLinE* 10(4), 242–247.
- OPM (2002a). *Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta*. Katsaus suomalaiseen aikuis-koulutukseen ja OECD:n arviointiraportti. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisu-sarja 92. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (2002b). *Parlamentaarisen aikuiskoulu-tustyöryhmän mietintö*. Opetusministeriö.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings*. Contested terrain. Buckingham–Phi-ladelphia: Open Univ Press.
- Rinne, R. (2003). Arjen, työn ja kulttuuristen mer-kitysten jäljillä: haasteita 2000-luvun aikuis-koulutustutkimukselle. Teoksessa J. Manni-nen, A. Kauppi, A. Puurula & S. Kontiainen (toim.) *Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–40.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (1998). Elinikäisen oppimisen diskurssit ja todellisuudet. Teok-sessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudea-mus, 195–213.
- Simola, H. (2008). Kasvatustiede yhteiskuntatie-teenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustie-teen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja -analyysiin. Teoksessa P. Siljander & A. Kive-lä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimus-käytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäl-jellä?* Kasvatusalan tutkimuksia 38. Suomen kasvatustieteellinen seura, 393–417.
- Suoranta, J., Kauppila, J. & Salo, P. (2008). Ai-kuiskasvatuksen tieteellistyminen. Teokses-sa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho: *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla*. Täydennyskoulutuskeskus julkaisusarja B 25. Joensuu: Joensuun yli-opisto, 21–40.
- Suoranta, J., Kauppila, J. & Salo, P. (2008). Ai-kuiskasvatus siltatieteenä. Teoksessa J. Suo-ranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho: *Aikuiskasvatuksen riste-ysasemalla*. Täydennyskoulutuskeskus jul-kaisusarja B 25. Joensuu: Joensuun yliopis-to, 9–20.

Kirjoittajat kuuluvat Aikuiskasvatus-lehden toimituskuntaan vuosina 2010–2012.