

PETRI SALO

MAAILMA MUUTTUI

– MUUTTUIKO AIKUISKASVATUS?



Olemme yksin oppimisen maailmassa. Oppimisen oletetaan lähtevän yksilöstä ja palaavan yksilöön. Mutta olisiko aikuiskasvatustieteessä täyskäännöksen paikka?

Teoreettis-analyttisesti oppiminen voidaan toki paikantaa ihmisen mieleen ja ajatteluun, identiteetin rakentuminen hänen sisimpäänsä. Arjen monimuotoisissa käytännöissä – tiede, taide, uskonto, talous, politiikka – oppiminen näyttäytyy kuitenkin vuorovaikutuksellisenä osallisuutena ja toimintana historiallis-kulttuuris-sosiaalisesti rakentuneissa ja määrittyneissä käytännöissä.

SUOMALAISET KOLLEGANI OVAT viime aikoina olleet huolissaan aikuiskasvatustieteen tilasta. Alan tutkimuksen on todettu olevan pienimuotoista, lyhyen tähtäimen hyötynäkökulmia painottavaa ja edistävän lähinnä yksilöllisiä valmiuksia työelämän kentillä ja organisaatioissa. Tutkimuksen väitetään olevan sirpaloitunutta ja depolitisoitunutta, muutokseen sopeuttavaa pikemminkin kuin sen perusteita ja tavoitteita kriittis-analyttisesti tarkastelevaa. Aikuiskasvatustieteen ominaislaatu, sen omat tutkimuskohteet, -kysymykset, -otteet ja -metodologiat ovat, jos eivät täysin hukassa, niin ainakin väliaikaisesti kadoksissa.

Taidamme taas kerran elää murrosaikaa. Tällä kertaa se koettelee myös yliopistoja, eli tieteentekijöiden ”työn” tekemisen perusteita, muotoja ja tuloksia. Välitöntä ulkoista uhkaa, joka koskettaisi erityisesti aikuiskasvatusta muiden ihmis- ja yhteiskuntatieteiden joukossa, en kuitenkaan ole ainakaan Suomessa tunnistanut. Pikemminkin päinvastoin. Suomalaisen aikuiskasvatustieteen instituutiot professuureis-

ta ja tutkimusseurasta omaan lehteen eivät ainakaan toistaiseksi ole menettäneet tukevaa jalansijaansa suomalaisella tiedekentällä. Huomisesta en tänään uskalla todeta mitään.

Paradoksaaliseksi aikuiskasvattajien ja kansansivistäjien (pitkään jatkuneen) identiteetikriisin tekee se, että koskaan aiemmin ei muiden tieteenalojen edustajien kiinnostus aikuisten oppimisen ja kehittymisen edellytyksiin, muotoihin ja välineisiin ole ollut yhtä intensiivistä. Valitettavasti aikuiskasvatustieteilijät ovat lähinnä hiljaisen hämillään kauppatieteilijöiden, organisaatioteoreetikkojen, johtamisen ja politiikan tutkijoiden rynnätessä ”heidän tontilleen.” Ainakaan omien havaintojeni mukaan ei aikuisten oppimiseen liittyvä tutkimus ole muilla tieteenaloilla sen pinnallisempaa tai välineellisempää kuin sen perinteisessä kotipesässäkään. Pikemminkin päinvastoin. (Aikuis)kasvatusinstituutioiden ja niitä määrittävien traditioiden kahleista vapaana, ihmisenä olemisen ja kasvamisen, ja näistä tietämisen mahdolli-

suuksiin ja välineisiin saattaa tutkijana orientoitua jopa ennakkoluulottomammin. Voisiko olla niin, että uusia uria aukovaa ja innovatiivista aikuiskasvatustutkimusta tehdään siellä, minne ei aikuiskasvattajan ammatillinen katse tahdo yltää, esimerkiksi oopperan lämpiössä (Vilén 2010) ja suuryritysten lehdistötiedotteiden äärellä (Sinclair 2010)?

Poikki- ja monitieteellisiä näkökulmia ja tutkimusotteita on julkiteoreettisessa aikuiskasvatustutkimuksessa peräänkuulutettu jo vuosikaudet. Samanaikaisesti maailma on muuttunut ja moninaistunut; aikuisuus, kasvu, koulutus, työ ja maailma ovat kadottaneet niille aiemmin tyypilliset tunnusmerkkinsä. Aikuiskasvatuksen tutkimuskohteet näyttävät yksinkertaisesti muuttuneen. Mutta niin ovat muuttuneet myös niitä jäsentävät elämän ja arjen perusulottuvuudet: aika, tila ja niissä alati uudelleen muotoutuvat kommunikatiiviset ja sosiaaliset käytännöt. Kahteen edelliseen lauseeseen sisältyvien oletusten ja väitteiden paikkaansa pitävyyttä saattaa olla hankala todentaa empiirisesti. Tämä ei kuitenkaan estä sitä, ettei niistä voi käydä sivistyneitä keskustelua, tai välillä kovaa akateemista kädenväöntä. Aikuiskasvatuksen *momentum* perinteisessä mielessä itsenäisenä ja itseriittoisena tieteenalana saattaa kuitenkin olla jo mennyt.

Mutta meillä on edelleen mahdollisuus kehittää ja edistää aikuiskasvatusta keskustelu- ja siltatieteenä, risteysasemana, monitasoristeyksenä, kohtauspisteenä tai sateenvarjoalana. Irene Heinin ja Riitta Larnan (1994) toimittamassa kirjassa *Maailma muuttuu – muuttuuko aikuiskoulutus?* suuntauduttiin yhteiskunnallisen murroksen pohjasyövereissä vahvasti tulevaisuuteen. Voisiko aikuiskasvatuksen yhtenä tehtävänä myös tänään olla tulevaisuuteen suuntautuminen, sen ennakoiva tutkiminen? Mika Mannermaa (1994, 14) kuvasi tuolloin tulevaisuudentutkimusta seuraavasti:

Tavoitteena ei ole tulevaisuutta koskevan totuuden etsiminen vaan vaikuttamispyrkimys nykyhetkessä. Tulevaisuudentutkimuksen vaikuttamispyrkimys voi toteutua joko suoraan tutkimuksen toimiessa suunnittelun ja päätöksenteon apuvälineenä tai välillisemmin tulevaisuudentutkimuksen tarjotessa aineksia yhteiskunnalliselle keskustelulle ja inhimilliselle toiminnalle yleensäkin.

Välineellisyyteen liittyy vahva tulevaisuuden tekemisen korostus: tulevaisuus ei ole jotain joka syntyy ulkopuolisten voimien toimesta; se luodaan yksittäisten ihmisten ja heidän muodostamiensa yhteisöjen tekojen kautta.

Vastaavalla tavalla määriteltynä voisi aikuiskasvatus löytää uudelleen oman kadotetun poliittisuutensa – astumalla tarpeeksi etäälle murroksessa olevista työelämän organisaatiolaboratorioista ja aikuiskoulutusinstituutioista. Tieteenalan vanhasta työkalupakista löytyy myös edelleen kunnossa olevia ”välineitä” niin poliittisuuden edistämiseen kuin liian kapea-alaisen käytännöllisyyden selättämiseen, esimerkiksi toimintatutkimuksen kriittiset, emansipatoriset ja sosiaalis-yhteiskunnallisesti tiedostavat muodot (Carr & Kemmis 1986; Usher & Bryant 1989, 116–147).

AIKUISKASVATUSTIEDE ITSENÄISTÄ JA SIRPALEISTA

Keskustelu aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta ja itsenäisyydestä ei ole millään muotoa uutta. Kättä on väännetty milloin kasvatustieteiden, milloin muiden ihmis- ja yhteiskuntatieteiden kanssa. Hieman keino-tekoiseksi mennyt ja huvittavia piirteitä saanut oman teoriaperustan ja käsiteapparaatin väkisin vääntäminen saavutti jonkinasteisen lakipisteensä Boydin ja Appsin (1980) esitellessä oman ”Rubikin kuutionsa” kolme vuosikymmentä sitten. Käytyään läpi kyseistä mallia kohtaan esitetyn kritiikin Bron (2006, 61–69) päätyy toteamaan aikuiskasvatuksen olevan käytännöllinen tieteenala, jolle ominaisia käsitteitä ovat mm. uudistava oppiminen, elinikäinen oppiminen, informaali ja ei-formaali oppiminen, toistuva koulutus sekä ei-perinteiset opiskelijat. Teoriapohjan hän toteaa olevan heikoissa kantimissa.

Andragogiikka-käsitteen käytöstä ja kehittelystä meillä Suomessa luovuttiin vähin äänin 1980-luvun lopulla (Manninen, Kauppi & Kontiainen 1988). Myös yksi andragogiikka-käsitteen jälkimoderneista pioneereista ja viimeisistä lipunkantajista, Savisevic (2008) joutuu toteamaan sen sisällön ja käytön monimuotoisuuden. Hän ei kuitenkaan anna periksi:

Deeper reconsideration of the terminology evolved in the field is needed. A necessary condition for constituting a science is a founding of precise terminology. This

also applies to andragogy. But both the terms and the scientific structure are in the very essence of every discipline (ibid. 377).

Vaikka yhteiskuntatieteissä on tapahtunut ns. kielellinen käänne, saattaa oman terminologian pakenomainen kehittäminen viedä entistä enemmän sivuraiteelle. Uuden eurooppalaisen aikuiskasvatustutkimuksen päätoimittajat Fejes ja Salling Olesen (2010, 8–10) tulkitsevat aikuiskasvatuksen kehittyneen vuorovaikutussuhteessa modernisaatioprosessiin ja muodollisen koulutuksen kasvun kanssa. Aikuiskasvatusta on edesauttanut aikuisten mahdollisuuksia toimia ja kasvaa alati muuttuvissa yhteiskunnallisissa todellisuuksissa ja käytännöissä. Fingerin (1990, 103) mukaan aikuiskasvatusta ei ole toiminut modernisaation edistämisen välineenä, pikemminkin luovien ratkaisujen ja välineiden tuottajana sen aiheuttamiin ongelmiin. Aikuiskasvatuksen lähtökohta on hänen mukaansa kuitenkin yksiselitteinen: se kehittyi käytännöissä, käytäntönä ja suhteessa arkielämän monimuotoisiin haasteisiin ja ongelmiin. Usher ja Bryant (1989, 1–2) ovat paljolti samoilla linjoilla. Aikuiskasvatusta tieteenalana on paikannettavissa aikuiskasvatuksen monimuotoisiin käytäntöihin. Aikuiskasvatustutkimukselle käytäntö näyttääytyy annettuna, tavoitteena on lähinnä sen kehittäminen.

Alan tutkijan on kuitenkin huomioitava ja tiedostettava kaksi asiaa: käytäntöjen kontekstuaalisuus ja tilannekohtaisuus (*situatedness of practice*) sekä käytännöissä syntyvän ja niissä ilmenevän käytännöllisen tiedon luonne (vrt. kokemuksellinen oppiminen, hiljainen tieto). Olisiko aikuiskasvatustieteen ja aikuiskasvatustutkimuksen välillä ammottavassa intellektuaalisessa kuilussa (Brunila 2010) kyse edellä esitetystä – erilaisista suhteista ja näkökulmista käytäntöihin? Kuilua voisi yrittää ylittää toimintatutkimuksen avulla. Toimintatutkija kun joutuu luoviin näiden kahden näkökulman ja tietoisuuden välillä ja välimaastossa.

Jotain lienee kuitenkin vuosien saatossa muuttanut: aikuisten toimijoiden tietoisuus ja suhde yhteiskunnallis-sosiaalisiin käytäntöihin ja niitä määrittäviin reunaehtoihin. Aikuisesta alamaaisesta ja kansalaisesta kehkeytyi modernin saatossa tietoinen ja refleктоiva yksilö, joka jätettiin yksin jälkimodernille

rannalle työstämään omaa identiteettiään. Tutkimuksessa voisikin hakea kriittisiä lähtökohtia ja näkökulmia oppimistarpeiden määrittelyyn ja hermistä sekä teorioita että välineitä ”uudenlaisten” oppijoiden ja subjektiviteettien tunnistamiseen ja kohtaamiseen. Aikuiskasvatuksella on oma identiteettinsä ja integriteettinsä, kiinnittyi se sitten instituutioihin tai monimuotoisiin käytäntöihin. Päällimmäisenä haasteena on kyetä suhtautumaan niihin (kuten myös muihin tieteenaloihin) refleksiivisesti, samanaikaisesti osana ja irrallaan. (Fejes & Salling Olesen 2010, 8; Usher & Bryant 1989, 2–3).

Aikuiskasvatuksessakin on kautta aikain ja rannan turvauduttu yksinkertaistaviin ja karkeisiin jaoteluihin. Yksi perinteistä (ja pahimmista?) on jako yhtäältä henkilöstö/ammattilliseen/työvoimapolitiiseen koulutukseen ja toisaalta omaehtoiseen koulutukseen ja oppimiseen. Edellisen oletetaan usein olevan lähtökohtaisesti sopeuttavaa ja teknistä tiedonintressiä edistävää ja jälkimmäisen uudistavaa ja emansipoivaa. Niin tutkijoiden kuin kentällä toimivien aikuiskasvatustutkijain ammatti-identiteetit näyttäisivät muodostuneen kyseisen jaotellun pohjalta. Yhtä mielekäästä on jaotella maailma kahtia sukupuolen perusteella. Näin on kuitenkin ainakin pohjoismaisessa aikuiskasvatuksessa ja -koulutuksessa vuosien saatossa käynyt. Kysymys kuuluu: onko aikuiskasvatustutkimus ollut ennemminkin edistämässä fragmentoitumista ja keinotekoisia jaotelluja kuin edesauttamassa esimerkiksi ammattillisten käytäntöjen monimuotoisuuden ymmärtämistä?

Aikuiskasvatustutkimuksen hajanaisuus voidaan tulkita myös toisin, monimuotoisuutena sekä uusien tutkimuskohteiden havaitsemisena ja tutkimuksellisenä haltuunottona. Epävarmuus, vaihtoehtoisten teoreettisten lähtökohtien etsiminen, käsitteistön uudistaminen, tutkimuskohteiden ja -metodien moninaistuminen sekä kriittiset kannanotot tieteenalan tilasta voidaan tulkita myös luonnolliseksi ja välttämättömäksi vaiheeksi sen kehityskaareissa (Malewski 2010, 53–54). Ehkä myös tilanne, jossa paradigman muutosta koulutuksesta ja opettamisesta (elinikäiseen) oppimiseen kyetään lähinnä kuvailemaan, ei juurikaan analysoimaan, on väistämätön. Meidän on oltava kärsivällisiä, hiljaa hyvä tulee. Voisivatko

aikuiskasvattajat, tulevaisuudentutkimukseen suuntautumisen ohella toimia myös hitaan tieteen airueina (Salo & Heikkinen 2010)?

ENTÄ "A-LUOKASSA"?

Päätä ei ole syytä pistää puskaan, eikä heittää kirveitä kaivoon. Kovenevan kilpailun ja A-luokkaan pyrkimisen maailmassa meidän on kuitenkin tähyiltävä myös muualle. Aikuiskasvatusjulkaisuista kansainväliseen A-luokkaan yltyä ainoastaan pohjoisamerikkalainen *Adult Education Quarterly*. Mikä tai mitä on se aikuiskasvatus, jota kyseinen arvostettu tiedelehti edustaa? Kahden viime vuoden (2009–2010) aikana AEQ:ssa julkaistiin vajaa neljäkymmentä artikkelia. Niiden valossa aikuiskasvatus tutkimus näyttyy vielä monimuotoisempana ja -puolisempana kuin pohjoismainen vastineensa.

Tutkimuskohteista on hyvin hankala todeta mitään yleispätevää. Formaaleissa ja non-formaaleissa konteksteissa tehtyjä tutkimuksia oli määrällisesti tarkastellen lähes yhtä paljon. Formaaleista aikuiskasvatuksen konteksteista huomio näyttäisi kiinnittyvän eritoten yliopistoon. Tulokulmana ei kuitenkaan ole kuten meillä, korkeakoulupedagogiikka, vaan aikuisen opiskelijan elämismaailman ja yliopiston edustaman systeemin kohtaaminen. Non-formaaleista konteksteista esiin nousevat yhteiskunnalliset liikkeet, kansalaisjärjestöt ja museot, näkökulmana on usein demokratian, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon (erityisesti etnisyyden ja sukupuoli) edistäminen.

Työelämän organisaatioita ja työssä oppimista tarkastelevia tutkimuksia julkaistiin vain muutama. Tämän aikuiskasvatuksen osa-alueen tutkimukseen on toki Pohjois-Amerikassa lukuisia muita joulunaleja. Arjen elämismaailmaa ja sitä syvästi koskettavia, meilläkin melko harvinaisia, tutkimuksia julkaistiin muutama. Sands ja Tennant (2010) hyödyntävät uudistavan oppimisen näkökulmaa kuvatessaan, miten läheisensä itsemurhan seurauksena menettäneet astuvat kuvainnollisesti itsemurhan tehneen saappaisiin (*taking on, walking in their shoes*) ja käyvät läpi itsemurhaa edeltäneen tilanteen sekä itse teon. Surutyön päättyessä ”saappaat otetaan jalasta” ja suhde kuolleeseen läheiseen luodaan uudelleen. Stuckeyn (2010) tutkimuksessa aikuisdiabetekseen sairastuneet naiset neuvottelivat ja merkityk-

sellistävät suhteensa omaan sairauteen moniulotteisesti metaforien avulla. Samalla he kyseenalaistivat länsimaisen lääketieteen medikalisoituneen ja yksilöllisen tavon määrittellä sairaudet. Bucklandin (2010) tutkimus vähäosaisten ja köyhien taloudellisesta lukutaidosta paljastaa, miten taloudellisesti huono elämäntilanne määrittyy pääosin institutionaalisten (tuloloukut) ja henkilökohtaisten (psykkiset sairaudet) tekijöiden, ei niinkään huonon taloudellisen lukutaidon, perusteella.

Teoreettiset viitekehykset ja tutkimuksia taustoitava käsitteistö oli julkaistuissa artikkeleissa hyvin monimuotoista. Muutamassa tutkimuksessa viitattiin seuraaviin: sosiokulttuurinen oppiminen, sosiokonstruktivistinen teoria/kriittinen konstruktivismi, feministiset näkökulmat, uudistava oppiminen/kriittinen reflektio, merkityksen anto sekä identiteetti ja itse (*self*). Mezirowiin uudistavan oppimisen teoria oli jonkun verran muita teorioita useammin esillä. Suomessa ja muissa pohjoismaissa on pitkään luotettu haastatteluaineiston hermeneuttis-filosofiseen tulkintaan. Amerikkalaisten kollegojen menetelmäpaletti on huomattavan laaja ja monipuolinen. Siitä sisältyy etnografiaa, havainnointia, kenttätutkimusta, narratiiveja, toiminta-, tapaus- ja kvasi-kokeellista tutkimusta, feminististä sisällönanalyysia ja itsebiografista otetta. Aineistot ovat useimmiten melko pieniä ja paikallisia.

Eli miksipä me suomalaiset emme mahtuisi mukaan? Aikuiskasvatuksen tiedelehtien bibliometriaan paneutuneen Larssonin (2010, 106–107) mukaan sekä brittiläinen *Studies in the Education of Adults* että AEQ ovat hyvin eksklusiivisia. AEQ:ssa julkaistaan pohjoisamerikkalaisten tutkijoiden tutkimuksia ja niissä viitataan pääosin muiden pohjoisamerikkalaisten aikuiskasvatus tutkijoiden aiempiin tutkimuksiin.

IHMINEN OPPIJANA JA TIEDON LUOJANA

Risto Rinne (2010) tulkitsee episteemisen siirtymän jälkimoderniin eli uuden uljaan, vastuullisen yrittäjäoppijan esiinmarssin tapahtuneen vasta parin viimeisen vuosikymmenen aikana. Väittäisin tätä siirtymää kuitenkin pohjustetun jo pitkään. Se saattoi alkaa yhteiskunnallisten liikkeiden toiminnan ja joukkovoiman organisoituessa institutionalisoituneeksi kansansivistystyöksi, jonka parissa aikuisesta kansalaisesta muo-

toutui osallistuja, ei toimija. Tulkintoja on toki monia. Erään tulkinnan mukaan kansanvalistuksen objektiksi ja kansansivistyksen subjektiksi asettuu yksilö, hänen persoonaansa kiinnittyvä ja siitä kumpuava kasvu ja kehitys. Yksilön sisäisyys, siihen kiinnittyvä vapaa ja vapauttava itsekasvatus, on paitsi aikuiskasvatuksen perinteinen ydinkategoria (Koski & Filander 2009, 125), myös aikuiskasvatustieteen lähtökohta ja oikeutus. Jälkimoderni on samalla myös modernia.

Hallinnan strategiat ovat muuttaneet jonkin verran muotoaan, mutta yhtä kaikki kyse on hallinnan strategiasta. Yksilöä voidaan hallita kasvamaan ja oppimaan sekä kansakuntaan kuulumisen että markkinoilla kilpailuttamisen avulla.

Ove Korsgaard (2000) tiivistää tanskalaisen valistuksen pitkän historian metaforisesti eri suunnista tulevien valon lähteiden avulla. Vuosisatojen saatossa valistuksen valon lähde ja tiedon auktoriteetti siirtyi ylhäältä (uskonto/kirkko) ensin sivulle (luonto/tiede) ja tämän jälkeen alapuolelle (kansa/taide ja historia – työväestö/edunvalvonta-kamppailu). 1900-luvulla valistuksen tai sivistyksen valo siirtyi ihmiseen itseensä. Hän alkaa tutkiskella itseään, olemassaoloon ja kasvuaan psykologisin käsittein, workshoppeissa yhdessä muiden itsensä tarkastelijoiden kanssa. Malcolm Knowlesin aikuisen elämäkokemuksesta kumpuava itseohjautuvuus sekä Jack Mezirowin itse-reflektioon perustuva uudistava oppiminen voidaan tulkita tämän kehityskulun seuraaviksi askeliksi.

Vaikka maailma on muuttunut ja monimutkaistunut, on aikuiset, etenkin Suomessa, jätetty oppimaan yksin ja itseksensä. Olemme yksin oppimisen mallimaa. Oli kyseessä oppiminen käytöksen muutoksesta, tiedon prosessointina ja konstruointina tai oman potentiaalnin toteutumisena, oletetaan oppimisen lähtevän yksilöstä ja palaavan yksilöön. Todellisuus, maailma ja tieto näistä ovat ihmisessä. Vuorovaikutus ja erilaiset kulttuuris-sosiaaliset viitekehykset (esimerkiksi akateemiset käytäntöyhteisöt) toimivat vain yksilön oppimisprosessien jäsentäjinä, käynnistäjinä ja katalysaattoreina. Yhteisöllinen oppiminenkin ymmärretään kasvamisena yhteisöön, tai osallistumisena (huom! ei osallisuutena) käytäntöyhteisöjen toimintaan. (Kumpulainen 2002). Antti Kauppi (1994, 99) totesi aikoinaan seuraavan:

Oppimisen rajaaminen yksilön sisäisiin prosesseihin, olivatpa ne sitten kokemuksen tulkintaa tai tiedon konstruointia, ei kykene selittämään hänen suhdettaan muuttuvaan toimintaympäristöön. Liioin oppimisteoriat eivät anna välineitä oppijan kehittymisen eivätkä identiteetin rakentumisen ymmärtämiseksi. Tarvitaan teorianmuodostusta, jossa oppiminen jäsentyy oppijan suhteena omaan ja toimintaympäristönsä muuttumiseen.

Olisiko aikuiskasvatustieteessä täyskäännöksen paikka? Teoreettis-analyttisesti oppiminen voidaan toki paikantaa ihmisen mieleen ja ajatteluun, identiteetin rakentumisen hänen sisimpäänsä. Arjen monimuotoisissa käytännöissä (tiede, taide, uskonto, talous, politiikka) oppiminen näyttäytyy kuitenkin vuorovaikutuksellisenä osallisuutena ja toimintana historiallis-kulttuuris-sosiaalisesti rakentuneissa ja määrittäneissä käytännöissä. Australialaiset kollegani (Kemmis et al. 2009, 5) päätyivät koulun kulttuurisia ja organisatorisia käytäntöjä tutkiessaan omasta mielestään yllättävään havaintoon:

... to the extent to which people can be said to learn anything at all, they do not learn anything other than language games, activities and practices. It seems from our observations that what people learn is (only) how to "join in" to existing or transformed practices (like speaking, reading, writing or understanding particular ideas, or carrying out particular set of activities in a classroom task, or sharing social space with others while working in groups).

Myös oppimisen tutkiminen ja siitä (tieteellisesti) kirjoittaminen ja tämän myötä oppiminen on käytäntöä käytännössä (*practising a practice*). Se on osallisuutta sopimuksenvaraisissa historiallis-kulttuurisissa käytännöissä (aikuiskasvatustiede) ja esimerkiksi artikkelimuotoon rakennetuissa kieli-peleissä. Sama koskee kertotaulun ulkoa opettelua, teknomusiikkiharrastuksessa pätevoitymistä, Zumba-tanssin omaksumista (työväenopiston kursseilla) tai lukion rehtorina toimimista. Me emme yksilöinä tiedä maailmasta ja todellisuudesta mitään. Oppiminen ja tieto ovat luonteeltaan vuorovaikutuksellista ja kollektiivista, ne syntyvät ja saavat merkityksensä episteemisten yhteisöjen sosiaalisissa käytännöissä (Malewski 2010, 55). Pätevyys, kompetenssi, ammattitaito, asiantuntijuus ja johtajuus ovat yksilöihin sopimuksenvaraisesti lyötyjä leimoja. Ne viittaavat

siihen, että tiettyjen käytäntöjen omaksumisen kautta tietty henkilö on sulautunut, ennalta määrättyllä tavalla, osaksi tiettyä käytäntöä. Ne ovat (vain) käytäntöjä käytännöissä. Näihin käytäntöihin ja käytännöissä oppiminen on ensisijassa sosiaalis-yhteisöllinen, ei yksilöllinen ilmiö. Muutos ja kehitys ovat mahdollisia ainoastaan silloin, kun näitä käytäntöjä määrittävistä sopimuksista tai kielipeleistä huolestutaan, kun ne kyseenalaistetaan ja niistä aletaan neuvotella.

Diskursiivisessa sivistysnäkemyksessä (ks. Nordin 2010) huomio kiinnittyy maailmassa olemiseen, ei siitä järjen ja tiedon avulla erottautumiseen tai vapautumiseen. Maailmassa olemisessa teoria ja käytäntö, ihminen ja tieto ovat yhtä ja samaa käytäntöä. Oppiminen ja tieto ovat elämää ja inhimillistä toimintaa, ja päinvastoin. Sivistymisen vaatimus asetetaan kulttuurille ja yhteiskunnalle, ei yksittäiselle ihmiselle tai organisaatiolle. Olemme osallisia ja opiskelijoita oman maailmamme sosiaalisissa käytännöissä. Diskursiivisen sivistysnäkemys edistäminen edellyttää vastakielen luomista ja hyödyntämistä. Jotain tapahtuu, kun oppiva organisaatio korvataan 'organisaatiosivistyksellä' ja elinikäinen oppimisen 'maailmassa kasvamisella'. Oppimisen subjekti – uusi uljas ihminen – hämärtyy. Samoin käy ilmiö- ja käsitteparille opetus–oppiminen. Käytäntö on kuin Siperia, jonne joutuminen on jo sinänsä opettavaista. Diskursiivinen sivistysnäkemys haastaa itsensä kyseenalaistamiseen ja muiden hyväksymiseen refleksiivisessä dialogissa. Sen lähtökohtana on oletus siitä, että asiat voivat aina olla, ja ne voidaan aina nähdä, toisin. Refleksiivisyys on haaste, se edellyttää muiden kuuntelemista. (Welton 2002.)

Aikuiskasvatuksen historiallisessa kehityskulussa on sukellettu yhä syvemmälle ihmisen sisimpään, ydinkategorian ytimeen. Valistuneesta kansalaisesta on kehkeytynyt tiedostava aikuinen yksilö. Jälkmodernissa epävarmuudessa hänet on pakotettu sekä henkilökohtaiseen että ammatilliseen identiteettityöhön. Identiteetti on käsitteenä kovin monimerkityksellinen ja hankala. Se on akateemisen etäinen ja abstrakti konstruktio, postmodernin kielipelin taidonnäyte. Oletamme identiteetin auttavan meitä määrittelemään ja tunnistamaan itsemme. Voimme hyödyntää sitä sekä erottautumisen että yhteenkuu-

luvuuden määrittäjänä. Se on kuin sivistys, yhtäläillä prosessi ja päämäärä. Mutta myös identiteetti (työ) voidaan ymmärtää käytäntönä, joka on mahdollista ja mielekäs ainoastaan osana muita käytäntöjä. Jos oppiminen ja tieto ymmärretään kollektiivisina käytäntöinä, myös näkökulma identiteettiin ja itsen (self) laajenee:

This kind of perspective focuses on the ways in which culture of practices constantly shape the identities of their adult participants, and at the same time use these identities as tools for ongoing reproduction of these practices. [...] It maintains that any construction of a system of meanings concerning self, others and the world is possible only within the symbolic universe of a given culture. (Malewski 2010, 55–56.)

AIKUISKASVATUSTUTKIMUKSEN KATVEALUEITA

Aikuiskasvatustutkimuksen tulo- ja näkökulma tutkimuskohteeseensa on (siis) perinteisesti ollut instituutio- ja organisaatiolähtöinen ja -keskeinen. Ero yleiseen kasvatustieteeseen ei tässä mielessä ole suuri. Työn, organisaatioiden ja työelämän muutos sekä näihin kytkeytyvät koulutuspoliittiset trendit ovat, maailman muuttumisesta huolimatta, edelleen tutkimuksen keskiössä. Aikuiskasvatuksen luonne pragmaattisena hyötytieteenä on vahvistunut. Huomio kiinnittyy pääosin muutoksen seurauksiin ja niihin sopeutumiseen. Muutos käsitteenä ja ilmiönä näyttyy pääosin ulkoa annettuna. Muutoksen analyttinen tarkastelu (aloite, luonne, tarve, laajuus ja hyödyt, Tuomisto 1997, 15–16) on jäänyt kovin vähälle.

Arki näyttyy aikuiskasvatuksessa (liian) monimuotoisena, ainakin jossain määrin latautuneena ilmiönä ja käsitteenä, ikään kuin työn ja työelämän vastakohtana. Arkipäivän oppiminen määritellään formaaleista ja non-formaaleista oppimisen konteksteista käsin, usein lähtökohtaisesti toissijaisena tai vähempiarvoisena (vrt. opitun tunnistaminen/tunnustaminen). Mutta mitä tapahtuu, jos ns. tulokulmaa vaihdetaan ja tutkimuskohteeksi ja viitekehyykseksi otetaan vuorokausi-, viikko-, kuukausi ja vuodenaikarytmien jäsentämä arkinen elämä ja arjen ajankäyttö? Tilastokeskuksen perheiden ajankäyttötutkimuksesta (2005, aineisto kerätty 1999–2000) käy selville, että ansiotyön osuus vuorokauden 24 tunnista on

vain keskimäärin 3,8 tuntia (työikäiset 25–64-vuotiaat). Nukkumiseen käytetään yli kaksi kertaa työhön menevä aika, runsaat kahdeksan tuntia. Erilaisiin kotitalous- ja huoltotoihin käytetty aika (2,2 tuntia) on sekin vajaa kaksi kolmasosaa ansiotyöhön käytetystä ajasta. Radio ja TV vievät suomalaisten arjesta vajaa pari tuntia päivässä, liikunta keskimäärin 42 minuuttia. Opiskeluun käytetty aika, aikuisopiskelun mallimaassa, on häviävän pieni, viidestä minuutista (45–64-vuotiaat) 17 minuuttiin (25–44-vuotiaat) vuorokaudessa. Pulkkinen ja Kokon (2010, 50) keski-ikäisyyttä elämänvaiheena tarkastelevassa tutkimuksessa työväen- ja kansanopistojen kurssit olivat sijalla 49. Muihin harrastuksiin kuuluu opiskelua enemmän aikaa, parikymmentä minuuttia. Ostosten ja erilaisten asiointien osuus on nelisenkymmentä minuuttia. Yllämainitut ajankäyttökategoriat ovat toki kaikkea muuta kuin selvärajaisia sosiaalis-kulttuurisia käytäntöjä, joiden laatu (esimerkiksi uni/työ/media) on usein määrää merkittävämpää.

Työ on länsimaissa muuttumassa palvelu- ja tietotyöksi. Mutta miten suhtautua lisääntyvän vapaa-aikaan (Suomessa 5,7 tuntia vuorokaudessa), tulisi-ko myös sitä hahmottaa palvelu- ja tietovapaa-ajan käsittein? Sekä julkisten että yksityisten palvelujen osalta meistä on tullut yhä enemmän tuottaja-kuluttajia (*prosumers*, Toffler & Toffler 2006, 150–200). Reilut kaksi kolmasosaa suomalaisista aikuisista hoi-taa ainakin osan pankkipalveluista itse internetissä (Tilastokeskus 2010). Julkisten palvelujen sähköis-tämisen haasteet altistavat kansalaiset erilaisille oppi-mis- ja ongelmanratkaisutehtäville. Tietovapaa-ajan suhteen on siirrytty yhä enemmän jaettuun tiedon käyttöön ja luomiseen, välittyneeseen sosiaaliseen elämän ja maailman merkityksellistämiseen. Sosiaali-sen median monet käytöt ja merkitykset ovat aikuis-tutkimuksen akuuttia katvealuetta. Monet perinteis-tä näkökulmista (asiantuntijuuden kehittyminen/elementit, noviisien ohjaaminen) sekä toimintamu-doista (talkoot, hyväntekeväisyys, vertaistuki) näyt-täytyvät sosiaalisessa mediassa uudessa valossa.

Oppiminen ja tieto osallisuutena sosiaalis-kult-tuurisissa käytännöissä kristallisoituvat sosiaalisessa mediassa. Vapaa-ajan merkitys on muuttunut. Teol-lisen yhteiskunnan alkumetreillä lisääntynyt vapaa-

aika näyttäytyi yhteiskuntajärjestyksen potentiaali-sena uhkana. Moraalisen järjestyksen ylläpito edel-lytti sivistävien huvien laajamittaista organisoimista. Tänään yksilöllistynyttä vapaa-aikaa käytetään yhä enemmän erilaisten nautintojen ja halujen paris-sa, omaa identiteettiä etsien työstäen ja toteuttaen. Osalle vapaa-aika on vakavaa ja tavoitteellista itsen-sä toteuttamista (*serious leisure*) osalle nautinnollis-ta, aistillista ja rentouttavaa hetkeen heittäytymistä (*casual leisure*) ja osalle pro- tai reaktiivista terapiaa (*therapeutic leisure*, Best 2010, 1–30).

Kun hakeudutaan etäämmälle välineellisestä ja välitöntä hyötyä tavoittelevasta ihmisvoimavarojen kehittämisestä elämismaailman monimuotoisuuden ja haasteiden äärelle, on helppo tunnistaa ja luetella ilmiöitä, jotka ovat aikuiskasvatustutkimuksen mar-ginaalinkin ulkopuolella. Murrosajan merkinä luet-telossa on enemmän elämän suruja kuin iloja. Mitä ihminen oppii, miten hän on osallisena ja millaisia merkityksiä oppiminen ja kasvu saavat esimerkiksi seuraavissa sosiaalis-kulttuurisissa käytännöissä?

- aikuistuminen, naimisiin meno, oman kodin perustaminen, asunnon/osto, omakotitalon rakentaminen, lasten saaminen ja heidän aikuistumisensa, isovanhemmuus, ikääntyminen ja eläkkeelle pääseminen tai joutuminen
- luonto-, matkustus-, retkeily-, metsästys-, kalastus- tai musiikkiharrastus, ulkoilu, kunto- tai penkkiurheilu
- rakastuminen, pitkäaikainen parisuhde, sen päättymisen, oman tai puolison/ elämänkumppanin uskottomuus ja/tai perheväkivalta
- oma tai lähiomaisen vakava sairaus, itsemurha, tapaturmainen tai luonnollinen kuolema
- jatkuva organisaatio- ja/ taialuehallintouudistus, ulkoistaminen, kilpailuttaminen, työajan seuranta, lakko ja työpaikkakiusaaminen
- (tieto)työssä loppuun palaminen, masennus, psyykenlääkkeiden käyttö, työpaikan vaihto ja irtisanominen (eli asiantuntijuuden, ammattitilpeyden ja -identiteetin vähittäinen mureneminen)
- alkoholi-, huume-, netti-, peli-, osto-, läheis-tai seksiriippuvuus sekä näiden tiedostaminen ja niistä eroon pyrkiminen

”OLISIKO
OSALLISTUMISEN
SYIDEN JA
ESTEIDEN
TUTKIMISESTA
SYYTÄ SIIRTYÄ
NIIDEN
MERKITYSTEN
JA KOKEMUSTEN
TUTKIMUKSEEN?”

Medialisoituneessa ja uutisten kyllästämässä arjessa joudumme päivittäin kohdakkain ja suhteeseen myös seuraavien kompleksisten käsitteiden ja ilmiöiden kanssa: tiedotusvälineet, poliittisen järjestelmän toiminta ja uskottavuus, globalisaatio, terrorismi, finanssikriisit, korruptio, julkinen velka, bruttokansantuote, ilmaston lämpeneminen,

luonnonkatastrofit, maahanmuutto, seksuaalivähemmistöt, uskonto ja fundamentalismi, tiede ja taide. Mikä on aikuiskasvatustieteen panos näiden käsitteiden ymmärtämisessä ja merkityksellisistämisessä? Entä miten näitä ilmiöitä käsitellään aikuis-koulutuksessa ja vapaassa sivistystyössä?

Osallistumistutkimuksella on pitkät perinteet suomalaisessa aikuiskoulutustutkimuksessa. Mutta mikä on monikymmenvuotisen tutkimuksen saldo – moneen otteeseen todennettu osallistumisen kasautuminen. Tarvitaanko osallistumistutkimusta aikuiskoulutuksen kasvun perusteluna kun osallistuminen näyttää saavuttaneen määrällisen lakipisteensä? Koviin paljota uutta sanottavaa tuskin löytyy. Olisiko osallistumisen syiden ja esteiden tutkimisesta syytä siirtyä niiden merkitysten ja kokemusten tutkimiseen (Finger 1990, 105), joita erilaiset aikuiskasvatuskäytännöt tuottavat ja ylläpitävät?

Esimerkiksi vapaa sivistystyö on kuin musta laatikko. En ole alan tutkimusta Suomessa seuranneena tutustunut yhteenkään tutkimukseen, jossa olisi tarkasteltu lähietäisyydeltä mitä tuhansilla ja taas tuhansilla kursseilla tehdään ja tapahtuu. Etnografeilla ja antropologeilla olisi tarjota meille kokemusta ja välineitä. Tutkimus ja/tai kehittämistoiminta kohdistuvat liian usein sivistyksen kovan ytimen sijaan sen etäisiin institutionaalisiin reuna-aiheisiin.

KOHTI EDELLEEN MUUTTUVAA MAAILMAA

Aikuiskasvatus-lehden perustamisen motiivina oli aikuiskasvatuksen kokonaisvaltainen haltuunotto, elävän ja kokonaisvaltaisen keskustelun virittäminen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että perustamisen toinen, välineellisempi motiivi, aikuiskasvatuksen ammattikunnan ammatillisuuden edistäminen teoriassa (tutkimus) ja käytännössä (koulutus) ajoi tämän perimmäisen motiivin ohi.

Mutta minne ammatillisuuden kanssa on vuosien saatossa päästy? Vapaassa sivistystyössä kelpoisuudet ja osaamisalueet (16 kappaletta) kartoitettiin toissa vuonna (Poikela et al. 2009). Yhdeksi suurimmaksi puutteeksi todettiin verkkopedagogisten taitojen, monikulttuurisen hallinnan ja moniammatillisen yhteistyön ohella, aikuispedagogiikan tuntemus (!). Yleiseurooppalaiset aikuisoppimisen henkilöstön (*adult learning staff*) avainkompetenssit määriteltiin viime vuonna (Buiskool et al. 2010). Vuosien varrella yleissivistys näyttää transformoituneen seitsemäksi geneeriseksi avainkompetensseiksi, ammatilliset valmiudet aikuisten oppimiseen välittömästi (6 kappaletta) tai välillisesti (6 kappaletta) kytkeytyviksi avainkompetenssiksi. Olisin valmis lyömään pragmaattisuuden ja fragmentoitumisen leiman ainakin jälkimmäiseen.

Risto Rinne (2010, 253) peräänkuuluttaa väli-neellisyyden ja sirpaleistumisen vastavoimaksi julkisten tilojen uudelleen rakentamista sekä yhteistä ja yhteiskunnallista vastuuta yksilön huolista ja tarpeista. Työväen Sivistysliiton pääsihteerin, Jorma Turusen (2010, 20) tiivis analyysi vapaan sivistystyön ongelmista ja haasteista vastaa pitkälti yllä esittämäni. Vapaan sivistystyön lintukodossa on keskittyty sopeuttamaan yksilön henkisen hyvinvoinnin edistämiseen ja persoonallisuuden kehittämiseen. Hän ehdottaa varovasti painopisteen siirtämistä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, huomion kiinnittämistä yhteiskunnan ja talouden ongelmiin. Julkisissa tiloissa toimimisen ja vaikuttamisen suhteen haaste ei ehkä kuitenkaan ole ylitsepääsemätön. Osa perinteisistä julkisista tiloista toimii lähes kuten ennen, osa on muuttanut muotoaan ja osa mahdollistaa (parhaassa tapauksessa) täysin uudenlaisen osallistumisen. Osalle uusista julkisista tiloista on tunnusomaista osallistumis- ja mielipiteenilmaisukynnyksen ma-

daltuminen. Epävarmuus, ihmiselämän tragediat ja identiteetin rapautuminen purkautuvat vahvoina ylilyönteinä, toisen ja erilaisen syyllistämisenä. Tässä riittää tutkijoille ja kansansivistäjille työsarkaa.

Tiivistän kansansivistystyön historiallisen idealin, sen eri pohjoismaiset variaatiot käsitteillä vapaaehtoisuus, henkilökohtainen kiinnostus, vuorovaikutuksessa tapahtuva kollektiivinen merkitysten ja tiedon luominen sekä osallisuus monimuotoisissa kulttuuris-sosiaalisissa käytännöissä. Samat käsitteet ja ilmiöt ovat läsnä ja mahdollisia sosiaalisessa mediassa (Leinonen, Vadén ja Suoranta 2009). Ajan ja tilan suhteen sosiaalinen media on vahva kytkös arkeen ja elämismaailman. Se mahdollistaa (hyvässä ja pahassa) erilaisten elämäntyylien ja -tapojen ilmaisemisen ja toteuttamisen.

Aikuiskasvatuksessa on mielestäni syytä pyrkiä lunastamaan elinikäisen oppimisen lupaus siitä, että arjen elinympäristöissä tapahtuva oppiminen (osal-

lisuutena sen monimuotoisissa käytännöissä) on merkityksellistä ja vaikuttavaa. Aikuiskasvatuksen perinteessä, laajasti ymmärrettynä, on pitkään toimittu julkisina aikuiskasvattajina arjen oppimiskäytännöissä (Sandlin et al. 2010). Läheltä ja kaukaa löytyy kulttuurisia käytäntöjä ja kollektiivisen poliittisen toiminnan muotoja (Fejes & Salling Olesen 2010, 9), joiden kokemuksia ja esimerkkejä hyödyntäen voimme vastakin oppia, tutkia ja vaikuttaa. Ei nosteta käsiä vielä pystyyn.



Petri Salo

*aikuiskasvatuksen professori,
pedagogiska fakulteten, Åbo
Akademi, Vaasa*

LÄHTEET

- Best, S. (2010). *Leisure studies. Themes and perspectives*. London: Sage Publications Ltd.
- Boyd, R. D. & Apps, J. W. (1980). *Redefining the Discipline of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Bron, A. (2006). Vuxenpedagogik som vetenskaplig disciplin. Teoksessa L. Borgström & P. Gougoulakis (red.) *Vuxenantologin. En grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Bokförlaget Atlas 53–72.
- Brunila, K. (2010). Onko tilaa kriittiselle aikuiskasvatuksen tutkimukselle? *Aikuiskasvatus*, 30 (2), 138–140.
- Buckland, J. (2010). Are low-income Canadians financially literate? Placing financial literacy in the context of personal and structural constraints. *Adult Education Quarterly*, 60 (4), 357–376.
- Buiskool, B.J. Broek, S.D. van Lakerveld, J.A. Zarifis, G.K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals*. Contribution to the development of a reference framework of Key competences for adult learning professionals. MG Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- Fejes, A. & Salling Olesen, H. (2010). Editorial: Envisioning future research on the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (1), 7–16.
- Finger, M. (1990). Does adult education need a philosophy? Reflections about the function of adult education in today's society. *Studies in Continuing Education*, 12 (2), 99–105.
- Hein, I. & Larna, R. (1994). *Maailma muuttui – muuttuuko aikuiskoulutus?* Helsinki: WSOY.
- Kauppi, A. (1994). Pysyvyyden pakko – muutoksen välttämättömyys – arkielämän haasteita oppimiselle. Teoksessa I. Hein & R. Larna (1994). *Maailma muuttui – muuttuuko aikuiskoulutus?* Helsinki: WSOY, 91–111.
- Kemmis, S. Edward-Growes, C. Hardy, I., Wilkinson. J & Lloyd, A. (2009). On being 'stirred in' to practices: Observations on "learning how to go on." Julkaisematon käsikirjoitus. Wagga Wagga: Charles Sturt University.
- Korsgaard, O. (2000). Learning and the changing concept of enlightenment: Danish adult education over five centuries. *International Review of Education*, 46 (3/4), 305–325.

- Koski, L. & Filander, K. (2009). Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkintoja. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 121–156.
- Kumpulainen, K. (2002). Yhteistoiminnallinen oppiminen vertaisryhmässä: Tutkimuskatsaus. *Kasvatus*, 33 (3), 252–265.
- Larsson, S. (2010). Invisible colleges in the adult education research world. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (1), 97–112.
- Leinonen, T. Vadén, T. & Suoranta, J. (2009). Learning in and with an open wiki project: Wikiversity's potential in global capacity building. *First Monday*, 14 (2).
- Malewski, M. (2010). On the incommensurability of adult education researchers' worlds. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (1), 53–66.
- Mannermaa, M. (1994). Mahdollisuuksien murrosaika. Teoksessa I. Hein & R. Larna (1994). *Maailma muuttui – muuttuuko aikuiskoulutus?* Helsinki: WSOY, 11–29.
- Manninen, J. Kauppi, A. & Kontiainen, S. (1988). *Koulussuunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiikasta didaktisena lähestymistapana*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 116.
- Nordin, A. (2010). Bildningens motspråk. I riktning mot en diskursiv bildningsförståelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2/3 (15) 97–118.
- Pulkkinen, L. & Kokko, K. (2010). *Keski-ikä elämänvaiheena*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, psykologian laitoksen julkaisuja 352.
- Rinne, R. (2010). Historiallinen murros ja aikuiskasvatuksen tutkimus. *Aikuiskasvatus*, 4 (30), 250–255.
- Salo, P. & Heikkinen, H.L. T. (2010). Slow Science: vaihtoehto yliopiston macdonaldisoitumiselle. *Tieteessä tapahtuu*, 6/2010, 28–31.
- Sandlin, J. A. Schultz, B. D. & Burdick, J. (2010). Understanding, mapping, and exploring the terrain of public pedagogy. Teoksessa J. A. Sandlin, B. D. Schultz, & J. Burdick (Eds.) *Handbook of public pedagogy. Education and learning beyond schooling*. New York: Routledge, 1–6.
- Sands, D., & Tennant, M. (2010). Transformative Learning in the Context of Suicide Bereavement. *Adult Education Quarterly*, 60 (2), 99–121.
- Savicevic, D. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27 (4), 360–378.
- Sinclar, J. B. (2010). *A story about a message that was a story. Message form and its implications to knowledge flow*. Helsingfors: Svenska Handelshögskolan, Skrifter utgivna vid Svenska Handelshögskolan Nr 215.
- Stuckey, H. L. (2009). Creative expression as a way of knowing in diabetes health education. *Adult Education Quarterly*, 60 (1), 46–64.
- Tilastokeskus (2005). *Ajankäyttötutkimus*. Luettavissa <http://www.stat.fi/til/akay/index.html>
- Tilastokeskus (2010). *Tieto- ja viestintätekniikan käyttö 2010*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Toffler, A. & Toffler, H. (2006). *Revolutionary wealth*. New York: Doubleday
- Tuomisto, J. (1997). Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 11–55.
- Turunen, J. (2010). Vapaa sivistystyö lintukodossaan. *Kansanopisto*, 5 (82), 20.
- Usher, R. & Bryant, I. (1989). *Adult education as theory, practice and research. The captive triangle*. London & New York: Routledge.
- Welton, M. (2002). Listening, conflict and citizenship: towards a pedagogy of civil society. *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), 197–208
- Vilen, T. (2010). *Being in Between. An ethnographic study of opera and dialogical identity construction*. Helsingfors: Svenska Handelshögskolan, Skrifter utgivna vid Svenska Handelshögskolan Nr 216.