

Tutkimuksen asema aikuiskasvatuksessa selkiytymätön

Eero Pantzar 1986. Tutkimuksen asema aikuiskasvatuksessa selkiytymätön. Aikuiskasvatus 6, 1, 11–16. Artikkelissa tarkastellaan tutkimuksen asemaa aikuiskasvatuksen teorian, suunnittelun ja käytännön määrittämässä kokonaisuudessa. Aikuiskasvatuksen alkuvaiheissa, vapaan kansansivistyksen kaudella tutkimusta ei vielä tehty. Vasta 1950-luvulla alkoi esiintyä aikuiskasvatukseen kiinnittynyttä tieteellistä tutkimusta. Sen jälkeen se on varsin nopeasti laajentunut. Tutkimuksen asema ja merkitys eivät kuitenkaan ole vakiintuneet. Erityisesti 1970-luvun voimakkaan koulutuspoliittisen kehittämisen aikana toimintaa ohjaava tutkimus näyttää jääneen vähäiseksi. Lähtötilanteissa tutkimuksen itsensä ja koko aikuiskasvatuksen kannalta on välttämätöntä pohdita, voidaanko aikuiskasvatusta ja sen teoriaa kehittää ilman edellä käyppää tutkimusta.

Aikuiskasvatustutkimusta aikaisemmin tarkastelllessani olen paneutunut erityisesti tutkimuksen pragmaattisuuteen (esim. Pantzar 1985a) tai tutkimuksen asemaan aikuiskoulutuspoliittisessa suunnittelussa ja kehittämis-työssä (Pantzar 1985b ja 1985c). Tällä tavalla on tullut esiin joitakin olennaisia asioita aikuiskasvatustutkimuksesta ja sen tilasta. Aiemmin käyttämäni tarkastelutapa ei ole kuitenkaan tuonut riittävästi valaistusta siihen, mikä on tutkimuksen paikka teorian ja käytännön määrittämässä aikuiskasvatuskokonaisuudessa. Siis, onko tutkimuksessa kysymys tieteellisyyteen perustuvasta suunnannäytöstä vai jo tapahtuneen monentasoisesta toteamisesta.

Aikuiskasvatuskokonaisuuteen liittyviä prosesseja tarkastellessa aikuiskasvatustutkimuksen voi havaita olevan vuorovaikutussuhteessa aikuiskasvatusteorian kehittämiseen, aikuiskasvatuskäytännön muutoksiin ja aikuiskoulutuspoliittiseen kehittämistoimintaan.

Aikuiskasvatustutkimus ja -teoria liitetään usein toisiinsa niin kiinteästi, ettei niiden välillä tehdä eroa. Aikuiskasvatustutkimuksella on kiistatta aikuiskasvatuksen teorianmuodostuksessa keskeinen asema. Kuitenkin teorianmuodostus saa aineksia muualtakin kuin tutkimuksesta (Siebert 1985) ja toisaalta tutkimus on vuorovaikutussuhteessa välittömästi myös teorian ulkopuoliseen aikuiskasvatuskokonaisuuteen. Näin nähtynä aikuiskasvatustutkimuksen ja teorian toisistaan erottaminen vuorovaiku-

tussuhteeksi on sittenkin perusteltua. (vrt. Tuomisto 1985, 181).

Tutkimuksen aseman voi paljastaa tutkimusongelmien suhde aikuiskasvatuksen historialliseen kehitykseen. On merkitsevää, ovatko käytännön suuntaa ohjanneet tieteellisen tutkimuksen tulokset vai onko tutkimus vain kirjannut muuttuneen ja kehittyneen käytännön.

Myös tutkimuksen ja aikuiskoulutuspoliittisen kehittämistoiminnan vuorovaikutussuhteen vaihtoehdot määrittävät aikuiskasvatustutkimuksen paikkaa. Ratkaisevaa ei yksinomaan ole se, pääseekö tutkimus mukaan kehittämistyöhön. Merkityksellistä on se, kumpi vuorovaikutussuhteen osapuoli on lähtökoh- tien määrittäjä.

Jos tutkimukselle hyväksytään aikuiskasvatuskokonaisuudessa tiennäyttäjän rooli, merkitsee se aikuiskoulutuspoliittisessa kehittämistoiminnassa tutkimukseen perustuvaa toimintamallia eli muun muassa sitä, että kehittämisestä vastuulliset organisaatiot laativat toimintaohjelmansa olemassa olevaan tai varta- vasten hankittuun tutkimustietoon perustuen.

1. Tutkimuksen asema aikuiskasvatuksen alkuvaiheissa

Tutkimuksen paikkaa aikuiskasvatuskokonaisuudessa määriteltäessä ei historiallista tarkastelua voi ohittaa.

Saksalainen *Hamacher* on kuvannut aikuiskasvatuksen alkuvaiheita ilmeisen osuvasti myös tutkimustoiminnan osalta todetessaan aikuiskasvatuksen syntyneen ilman tutkimusta yhteiskunnallisten liikkeiden läheisyydessä. *Hamacherin* mukaan aikuiskasvatustutkimus on varsin myöhäsyntyinen ilmiö. (*Hamacher* 1984, 9—11).

Aikuiskasvatus kansansivistystyönä kehittyi todellakin yhteiskunnallisen murroksen seurauksena, aikana jolloin kasvatustai yhteiskuntatieteellistä tutkimusta nykymuodossa ei edes vielä ollut. Kansansivistys toimintana sai suuntaviivansa arkikokemuksen kautta ja teorialtasolla aatefilosofisena määrityksenä (vrt. *Alanen* 1985).

Usein esitetty näkemys tieteellisen tiedon tarpeesta toiminnan laajentumisen myötä (esim. *Tuomisto* 1985, 171) ei näytä toteutuneen aikuiskasvatuksen (kansansivistystyön) alkuvuosikymmenillä. *Alanen* onkin todennut, että niin kauan kuin aikuiskasvatus käsitettiin korostuneesti vapaaksi kansalaistoiminnaksi ei järjestelmällistä teoreettisten perusteiden selvittelyä pidetty kovin tarpeellisena. (*Alanen* 1985, 45).

Toisaalta on huomattava, että vapaan sivistystyön kehitys eteni pitkään muutoinkin ilman ulkopuolista ohjailua. Vasta toiminnan vakiintuminen ja valtiotodellisuuden kiinnostus siihen aiheuttivat mm. valtionapulainsäädännön tarvetta. Ja pohtihan toiminnan suuntaviivoja laajemmin muun muassa *Castrén* (*Castrén* 1929). Sellaisenaan varhainen komiteatoiminta ja lainsäädäntötyö eivät kuitenkaan suoranaisesti liittyneet tutkimukseen. Aikuiskasvatuskäytäntöön kohdistuneena toimintana ne joka tapauksessa antoivat viitteitä tulevasta tarpeesta etsiä toiminnan perusteita syvällisemmin — myös tieteelliseen tutkimukseen tukeutuen.

Tutkimus oli vaatimatonta pitemmällekin aikuiskasvatustieteessä ehtineissä maissa 1950-luvulle saakka. Katsaus tutkimuksen kehittämiseen nykytilanteeseen — tässä se ymmärretään laajasti ajankohdaksi 1960- ja 1970-lukujen laitteesta alkaen — kertoo asian selkeästi.

Alanen on tarkastellut teorian ja tutkimuksen kehitystä vapaan sivistystyön alkua ajoista lähtien. Hän liittyy teorian ja tutkimuksen kehittämisen läheisesti alueen yliopistollisen opintapiireihin kehitykseen. (*Alanen* 1985, 45—47). Jo tämän, läheisyyttä korostavan käsityksen pohjalta voisi vetää laajoja johtopäätöksiä tutkimuksen historiallisesta kehityksestä. Tosin *Alanen* tarkastelee asiaa laajemmin, mikä sinänsä puolustaa esittämäni käsitystä tutkimuksen lukuisista vuorovaikutussuhteista ai-

kuiskasvatuskokonaisuudessa. Kansainvälinen tarkastelu todistaa aikuiskasvatuksen kehittyneen ilman tutkimuksellista suunnannäyttöä melko pitkään. Aikuiskasvatuksen empiirisen tutkimuksen voi Alasen mukaan katsoa alkaneen Yhdysvalloissa 1920-luvulla, Euroopassa myöhemmin ja aluksi varsin niukkana määrältään ja laadultaan (emt., 46; vrt. *Pantzar* 1985a, 81).

Toisen maailmansodan jälkeen näyttää alkaneen vaihe, jossa aikuiskasvatuksen tieteellisen perustan rakentaminen nojaa myös tutkimukseen. Kuitenkin vasta 1960-luvulla on havaittavissa laajamittaisempi tutkimuksen käyttöönotto aikuiskasvatuksen perusteiden rakentamisessa. (*Alanen* 1985, 47—48).

Tutkimuksen merkityksen yleinen huomautus aikuiskasvatuksen peruskysymysten selvittämisessä antoi aihetta tarkastella myös tutkimuksen paikkaa ja tehtäviä aikuiskasvatuskokonaisuudessa. Asiaa on pohdittu eri syistä myöhemminkin. Ilmeisesti 1970-luvun alusta alkaneen nykytutkimuksen kauden aikana tutkimuksesta on tullut toimintana jonkinlainen itsestäänselvyys. Sen paikka, tehtävät ja merkitys aikuiskasvatuskokonaisuudessa ovat vaihdelleet kokonaisuuden muiden osien merkityksen muutosten mukaan. Viime vuosina näyttää, erityisesti tutkijoiden keskuudessa, pohditun perusteellisesti aikuiskasvatustutkimuksen paikkaa ja luonnetta.

Ennen kuin siirryn tarkastelemaan aikuiskasvatustutkimusta nykytilanteessa, lainaan kahta käsitystä aikuiskasvatustutkimuksen tehtävästä ja paikasta. *Hamacher* näkee tutkimuksen merkityksen erityisesti suhteessa aikuiskasvatuskäytäntöön sen itseymmärryksen ja olemassaolon oikeutuksen selvittämisessä yhtä hyvin kuin toiminnan rationaalistamisessa. (*Hamacher* 1984, 9—11). *Hamacherin* näkemys on selvästi tutkimuksen suuntaa näyttävän aseman puolesta puhuva. *Alanen* luonnehtii yhdestä näkökulmasta tutkimusta käytäntöä ohjaavien itsestäänselvyysien problematisointina. Tutkimuksen tehtäväksi hän näkee ilmiöiden olennaisten merkityssuhteiden etsimisen. Yhteistyössä aikuiskasvatuskäytännön kanssa tutkimuksen tulee Alasen mukaan pyrkiä yhteiskunnallisen todellisuuden yhä syvällisempään ja totuudellisempaan tiedostamiseen. (*Alanen* 1985, 104). Tulkitseen myös Alasen näkevän tutkimuksen aikuiskasvatuskokonaisuudessa suunnannäyttäjänä.

Tutkimuksen luonteessa korostetaan teoreettisten perusteiden kehittämisen kautta tahtuvaa aikuiskasvatuskäytännön kriittistä tarkastelua ja merkityksellisen suunnan etsi-

mistä. Huolimatta monista, tutkimusta ohjailtuna välineenä pitävistä näkemyksistä, edellä mainitulla tutkimuksen kriittisenä suunnan näyttäjä ymmärtävällä käsityksellä on vankka asema erityisesti korkeakouluissa ja alan tutkijoiden keskuudessa (ks. esim. Siebert 1980; Kenny & Harnisch 1982).

2. Tutkimuksen vaihteleva nykyasema

1970- ja 1980-luvun aikuiskasvatustutkimuksen arviointi on kahdesta syystä ongelmallista. Ensiksikin lyhyestä aikavälisestä huolimatta aikuiskasvatuskokonaisuudessa on tapahtunut paljon sellaista, mikä on muuttanut aikuiskasvatuksen sisäisiä asetelmia, myös tutkimuksen paikkaa. Toinen ongelmia aiheuttava tekijä on *Alasen* mainitsema tiedeanalyysin ja omintakeisen teorijärjestelmän koostamisen nuoruus. (Alanen 1985, 47).

Aikuiskasvatustutkimuksen asemaa kansainvälisesti tarkastellessa on huomattava eri maiden väliset erot aikuiskasvatustieteen ja akateemisen oppiaineen luonteessa. Erityisesti niissä maissa, joissa aikuiskasvatusta on itsenäinen yliopistollinen oppiaine ja näin ollen sillä on myös itsenäistä tiedeidentiteettiä, aikuiskasvatuksen oman tutkimuksen arvostus ja merkityksen näkyminen ovat tärkeitä jatkuvan tarkkailun kohteita. (vrt. Jütting - Jung - Scherer 1984, 135—136).

Aikuiskasvatuskokonaisuuden kehittymisessä voidaan erottaa monin perustein erilaisia vaiheita. Näiden vaiheiden välitön heijastuminen tutkimukseen on yleensä vaikea osoittaa. Muun muassa saksalaisen *Siebertin* 1960-luvulta (Siebert 1981, 299—301) lähtevään vaiheiden jaoitteluun liittyvä vertailu osoittaa, että tutkimus, esimerkiksi Saksan liittotasavallassa, ei selvästi ole seurannut aikuiskasvatuksen yleissuuntauksissa havaittavia linjamuutoksia. Tämä osoittaa lähinnä sen, että tutkimus jostain syystä on irtautunut aikuiskasvatuskokonaisuudesta osittain omillaan toimeentulevaksi toiminnaksi.

Aikuiskasvatuksen voi katsoa 1970- ja 1980-luvuilla edustavan laajenevan aikuiskasvatuksen vaihetta, jolle on ominaista aikuiskasvatuksen määrällinen ja laadullinen kasvu. Määrällinen kasvu on näkynyt osallistumismahdollisuuksien, osallistumisen ja organisaation laajenemisena, laadullinen kasvu on ollut lähinnä ammatillisen aikuiskoulutuksen laajenemista.

Erityisesti jakson alkupuolella näyttää tutkimuksella olleen myös vahva asema kehityksen ohjaajana. Muun muassa monien osallistumistutkimusten joukossa on ollut sellaisia, jotka aikanaan ovat antaneet aikuiskasvatuksen tulleisuutta suuntaavia perustietoja.

Jo nyt nähtävissä olevat merkit viittaavat aikuiskasvatuksen uuteen kehitysvaiheeseen, eriytyvän aikuiskasvatuksen kauteen. Huomattakoon tässä yhteydessä, että Alanen käyttää termiä ”eriytynyt aikuiskasvatusta” toisessa yhteydessä ja eri merkityksessä (Alanen 1985, 22—25; vrt. Harva 1985, 122).

Uuden kehitysvaiheen merkittävin piirre on aikuiskasvatuksen aikaisempaa selkeämpi jakautuminen kiinteätavoitteiseksi, erityisesti ammatilliseksi aikuiskoulutukseksi ja väljätavoitteiseksi, harrasteopintoihin kiinnittyväksi aikuiskasvatukseksi. Kehityksen taustalla on toisaalta tietoisien koulutuspoliittisten kehittämisen vaikutus, toisaalta aikuiskasvatuksen eri lohkojen yhteiskunnallisten ja opetuksellisten tehtävien eriytyminen. Tieteellisen tutkimuksen tuleekin uudessa kehitysvaiheessa pystyä asettamaan tavoitteensa ja tutkimusongelmasa koko aikuiskasvatuksen lisäksi eriytyneitä alueita koskeviksi.

Kansainvälisesti ja kansallisesti 1970-luku ja osittain 1980-luku ovat aikuiskasvatuksessa olleet korostuneesti aikuiskoulutuspoliittisen kehittämistyön aikaa. Ja juuri kehittämistyön monet mutkat ovat hämärtäneet tutkimuksen paikanmäärittystä ja asemaa aikuiskasvatuskokonaisuudessa. Laajassa perspektiivissä tarkastellen voidaan todeta kehittämistoiminnan yleensä olleen ensisijaisesti koulutuspolitiikkaa suunnittelevien intressien mukaista toimintaa tutkijoiden näkemysten jäädessä taka-alalle. Tämä ei kuitenkaan ole merkinnyt täydellistä tutkimuksen sivuuttamista. Ongelmana on enemmänkin ollut tutkimuksen aseman vaihtelu kehittämistoiminnan eri vaiheissa ja muodoissa. Suomalaisessa kehittämistyössä 1970-luvun alkupuoli — aikuiskoulutuskomitean aika — on selvimmin ollut tieteellisen tutkimuksen keskeisen aseman oivaltamisen aikaa. Aikuiskoulutuskomitean perusti työskentelytään merkittävän osan useampaan tutkimukseen ja selvitykseen (esim. Lehtonen - Tuomisto 1973), joiden tulosten perusteella se kykeni antamaan mm. kuvan silloisesta aikuiskasvatuksesta. Aikuiskasvatustutkimuksen aseman tunnustamisen kannalta oli tärkeää se, että komitea perusti monet kehittämistä koskevat ehdotuksensa tieteellisen tutkimuksen tuloksiin. Komitean jälkeisessä kehittämistyössä on ollut selvästi aikaisempaa painottuneempi virka-

miestyön luonne. Kehittämistyön rutiineihin kohdistunut ajoittain kirpeä kritiikki (Sandelin 1983, 71—79) ei kuitenkaan koskenut asennoitumista tutkimukseen kehittämistyössä. Aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaation työssä on nähtävä myönteisenä ”Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelmaan” (Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1980) sisältyvä toiminnallinen lähtökohta. Se perustui aiempiin tutkimuksellisiin arvioihin tekijöistä, joiden merkittävimmin oletetaan tulevaisuudessa vaikuttavan yhteiskunnassa ja siten myös aikuiskasvatukseen.

Aikuiskoulutuskomitean tapaista selkeää tieteelliseen tutkimukseen nojautuvaa linjavettoa ja mahdollisuuksien arviointia ei kuitenkaan kehittämistyön myöhemmissä vaiheissa ole ollut nähtävissä. Saksan liittotasavallassa aikuiskoulupolitiikkaan liittyvää keskustelua kuvaa yhdestä näkökulmasta hyvin *Hamacherin* käsitys, jonka mukaan ”aikuiskasvatustutkimus on aikuiskoulutuspolitiikkaa, myös aikuiskasvatustutkimusta”. *Hamacherin* mukaan aikuiskasvatustutkimus edistää aikuiskasvatusta tukemalla, ohjaamalla ja suuntaa suuntamalla. Aikuiskoulutuspolitiittisessa suunnittelussa tutkimus on *Hamacherin* mukaan hyödyllistä vasta, kun tutkimuksen tulokset ovat riittävän eriytyneitä luomaan lähtökohtia pedagogiselle toiminnalle ja uusille tutkimusongelmille. (*Hamacher* 1984, 9-11) *Hamacherin* ajatuksissa on nähtävissä laajeminkin hyväksytty jako hyödylliseen ja hyödyttömään tutkimukseen. Hyödyllisyyden arvioon perustana, ei tosin ainoana, on tutkimuksen välinearvo aikuiskoulutuspolitiikassa ja suunnittelussa. Tutkimuksen hyödyllisyydelle voidaan asettaa ilman muuta muitakin arviointikriteerejä. Mutta tutkimuksen ja koulutuspolitiikan suhteeseen kytkeytyvän arvioinnin voi nähdä antavan tutkimukselle arvoa ja sijoittavan sen paikkaan, johon se aikuiskasvatustutkimuskokonaisuudessa vähintäänkin kuuluu.

Käytännön aikuiskasvatustyön ja tutkimuksen välisen suhteen ehkä myönteisimpänä kansallisena edistysaskeleena voi pitää 1970-luvulla alkanutta kansalais- ja työväenopistojen kokeilutoimintaa. Kokeilutoiminta näyttää nyt olevan laajentumassa myös kansalaisopistotoimintaa laajemmalle alueelle, mm. kansanopistoihin ja ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Kokeilutoiminnan merkitys ei ole kokeiluissa sinänsä eikä välttämättä aina saaduissa tuloksissa. Käsittäkseni oleellista on se, että perusteellisesti toteutettu kokeilutoiminta on myönnetytys käsityksille tieteellisen toiminnan tarpeesta käytännön aikuiskasvatuksen ohjaaja-

na. Kokeilutoimintaa voidaan harjoittaa varsinaisen tieteellisen tutkimuksen rinnalla sitä tukien ja siitä hyötyen. Laajentuva ja laadullisesti kehittyvä käytännön aikuiskasvatustoiminta ei voi perustua sattumanvaraiseen oikeiden ratkaisujen haeskeluun eikä kokemuksen tuomaan laajaan näköalaan.

1970- ja 1980-luvuilla aikuiskasvatustutkimukseen on vaikuttanut myös lähitieteiden alueella tapahtunut kehitys. Kiinnostus aikuiskasvatukseen tutkimuskohteena on lisääntynyt, mikä on merkinnyt uusien, aikuiskasvatukseen sellaisenaan väljemmin liittyvien tutkimusongelmien löytymistä. Toisaalta lähitieteiden oma kehitys on vaikuttanut aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen suuntaan (esim. Tuomisto 1985, 192—193). Ajatellaamme esimerkiksi vaikkapa sosiologisten elämäntapatai elämäntutkimusten vaikutuksia. Tieteellisen kiinnostuksen laajenemisella aikuiskasvatusta kohtaan on nähdäkseni ollut myönteinen vaikutus aikuiskasvatukseen omaan tutkimukseen, koska laajeneva perspektiivi voi irroittaa tutkimuksen liiasta sidonnaisuudesta aikuiskasvatustutkimukseen. Tutkimuksen uudet ulottuvuudet ovat mahdollistaneet yhä laajemman ja myös laadullisesti paremman tiedon käyttämisen aikuiskoulutuspoliittisen suunnittelun ja aikuiskasvatuksen käytännön ohjaajana.

Aikuiskoulutusneuvoston asettamista ja viime vuonna alkanutta toimintaa voi pitää mielenkiintoisena ja moniit tutkimukseen kohdistuvien ratkaisujen kannalta tärkeänä tapahtumana. Tutkimuksen asemaan viittaavilta osilta neuvoston tehtävät (VnP 1984) eivät oleellisesti poikkea valtion kansansivistyslautakunnalle aikanaan määritellyistä tehtävistä (ks. esim. Kom. miet. 1971, 65—66). Aikuiskoulutusneuvoston tutkimuksen seuraamista ja edistämistyötä koskeva tehtävänmääritys on niin väljä, ettei sen perusteella voi sanoa mitään tutkimuksen tulevasta asemasta tai aseman mahdollisista muutoksista aikuiskoulutuspoliittisen toiminnan seurauksena.

3. Tutkimuksen tuleva asema -keskustelu jo käynnissä

Aikuiskasvatustutkimusta tehdään tulevaisuudessa nykyistä enemmän ja sen ongelmakenttä tulee laajenemaan ja kohdistumaan uusille alueille. Kansainvälisesti keskustelu aikuiskasvatustutkimuksen asemasta on selvästi lisääntynyt. Saksalainen *Weymann* on toden-

nut — hänen käsitykseensä on helppo yhtyä — että aikuiskasvatuksen yhteiskuntatieteisiin samaistumisen hämärtyminen kytkeytyy aikuiskasvatuksen liittämiseen osaksi yhteiskunnan rationaalipolitiikkaa. Tällaisen politiikan vallitessa aikuiskasvatustutkimus kokee olemassaolonsa oikeutusta koskevia ja taloudellisia vaikeuksia. Weymann'in mukana tiedeyhteisön tuleekin itse hakea ulospääsyä tilanteesta. Esimerkkinä mahdollisuuksista Weymann mainitsee lähestymisen yhteiskunnallisiin liikkeisiin, mikä sinänsä on aikuiskasvatuksen syntyvaiheesta tunnistettava suhde. Hänen mukaan sitä vastaavana ilmiönä nykyhetkessä voi pitää muun muassa ajankohtaista naisliikkeeseen lähestymistä. (Weymann 1984, 169—171). Suomessa yhteiskunnallisiin liikkeisiin reagoiminen ei aikuiskasvatustutkimuksen piirissä ole ollut yhtä voimakasta ja välitöntä kuin esimerkiksi Saksan liittotasavallassa. Weymannin mukaan aikuiskasvatustutkimuksessa on ylipäänsä nyt tarkasteltava tiedetradiotiota ja yritettävä suunnata sitä tutkimustoiminnan yleistä asemaa ja tieteenalaa vahvistavaan suuntaan. (emt.).

Tutkimukseen kohdistuvan kiinnostuksen yksi ilmenemismuoto on lisääntyvä pyrkimys viedä tutkimus kentälle. Erityisesti muissa Pohjoismaissa näyttää vahvistuvan luottamus ns. amatööritutkimukseen (alkuperäisenä käsitettä on kuvattu monin termein: amatörforskning/ barfotaforskning/ gräsrotsforskning/ folklig forskning). Amatööritutkimuksessa on lähinnä kysymys varsinaisen akateemisen, tieteellisen tutkimuksen ulkopuolisesta tutkimuksesta aikuiskasvatuksen kentällä pyrkimyksenä lähiympäristön ongelmien kartoittaminen omia kokemuksia hyväksi käyttäen. (NFA 1985).

Amatööritutkimuksen esiinnousun vaikutuksista varsinaiseen akateemiseen tutkimukseen on vielä vaikea sanoa mitään. Jos ruohonjuuritasolla tehtävä amatööritutkimus ymmärretään tieteellisen tutkimuksen vertaiseksi kaikilta osin, on tutkimuksen ammattilaisten entistä voimakkaammin pyrittävä nostamaan tieteellisen tutkimuksen profiilia. Aikuiskasvatuksen tieteenala ei kestä taantumista tilanteeseen, jossa tieteellisen tutkimuksen tulokset saataisiin muilta tieteenaloilta ja aikuiskasvatuksen sisällä riittäväksi tulkittaisiin amatööritutkimus. Sen sijaan amatööritutkimuksen ymmärtäminen analyttisenä, tieteellisenä lähestymistapana käytännön aikuiskasvatuksen ongelmiin vahvistaisi tieteellisen ajattelutavan asemaa aikuiskasvatuksessa yleensä. Se osoitaisi käytännön aikuiskasvatuksen vaativan ar-

kiajattelua vankemman perustan.

Aikuiskasvatuksen nopean kehityksen ja muutoksen vaiheessa aikuiskasvatuksen tutkimus ja tutkijat saattavat kokea identiteettinsä epämääräiseksi. Silloin kun ei tiedä tarkalleen tehtävänsä ei myöskään tieteellinen itsetuntemus voi kehittyä. Oireellista tilanteelle esim. Saksan liittotasavallassa on se, että Saksan kasvatustieteellisen yhdistyksen aikuiskasvatustoimikunnan vuosipäivillä 1984 pohdittiin — eikä suinkaan sattumalta — kysymystä aikuiskasvatustieteen identiteetistä. (Schlutz - Siebert 1984). Sen pohtimisella tulisi olla keskeinen sija myös Suomessa tulevina vuosina käytävässä keskustelussa aikuiskasvatustieteen ja -tutkimuksen olemuksesta ja asemasta.

Lähteet

- Aikuiskoulutuksen johtoryhmä 1980. Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelma. Helsinki
- Alanen A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Yleisradio: Helsinki
- Castren Z. 1929. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Kansanvalistus- ja kirjastolehti. Eripainos.
- Hamacher P. 1984. Weiterbildung und Weiterbildungsforschung. In: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Universität Bremen. 7—21
- Harva U. 1985. Aikuiskasvatuksen käytäntö ja teoria. Aikuiskasvatustutkimus 3, 121—125
- Jütting D. - Jung W. - Scherer A. 1984. Bestimmungstücke zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung: Aufgabenverständnis und Ausbildungsaufgabe. In: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Universität Bremen. 125—148
- Kenny W. - Harnisch D. 1982. A Developmental Approach to Research and Practice in Adult and Continuing Education. Adult Education 1, 29—54
- Kom.miet. 1971. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. Komiteamietintö A:29. Helsinki
- Lehtonen H. - Tuomisto J. 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käyttö. Tampereen yliopiston tutkimuslaitos. A-tutkimuksia, n:o 45
- NFA 1985. Folklig forskning - vad är det? Nordens folkliga akademi. Rapport 3. Kungälv.
- Pantzar E. 1985a. Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa: Vertaileva tutkimus aikuiskasvatuksen tutkimustoiminnan yleisistä lähtökohdista ja tehdystä tutkimuksesta Saksan liittotasavallassa, Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 20.
- Pantzar E. 1985b. Aikuiskasvatustutkimuksen asema ja kehityssuunta Suomessa ja Saksan liittotasavallassa. Aikuiskasvatustutkimus 3, 96—101.
- Pantzar E. 1985c. Aikuiskasvatuksen kehittäminen ja tutkimus. Teoksessa: Manni E. — Tuomisto J. (toim.), Humanistin teemojen tuntumassa.

-
- Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 196, 198—206.
- Sandelin S. 1983. Suunnittelu, tulevaisuuden kuvat ja suunnittelevien ryhmien elämäntapa. *Aikuiskasvatus* 2, 71—79.
- Schlutz E. - Siebert H. (Hrsg.) 1984. Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Universität Bremen.
- Siebert H. 1980. Zur Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung. Ideologischer Verschleiss und offene Aufgaben In: Kurzdörfer K. (Hrsg.), Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung. Klinkhardt: Regensburg. 100—111
- Siebert H. 1981. Der Beitrag der Wissenschaft der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 4, 297—301.
- Siebert H. 1985. Stand der theoretischen Diskussion in der Erwachsenenbildung. *Pädagogische Rundschau*. Sonderdruck.
- Tuomisto J. 1985. Aikuiskasvatuksen kehittymisestä käytäntönä, oppiaineena ja tieteenä. Teoksessa: Manni E. - Tuomisto J. (toim.), *Humanistin teemojen tuntumassa*. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 196, 170—197.
- Weymann A. 1984. Bilanz und Perspektive einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: *Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung*. Universität Bremen. 169—172.
- Vnp 1984. Valtioneuvoston päätös aikuiskoulutusneuvostosta 18.10.1984