

# Suomen aikuiskasvatustutkimuksen nykynäkymiä

*Alanen, Aulis 1986. Suomen aikuiskasvatustutkimuksen nykynäkymiä. Aikuiskasvatus 6, 3, 109—115. — Aikuiskasvatukseen kohdistuva tutkimus on Suomessa ollut 80-luvullakin varsin vähäistä, mikä ei voimavarojen niukkuutta ajatellen ole yllättävää. Ilahduttavaa on että kasvuvauhti on viime vuosina selvästi nopeutunut. Yliopistoissa harjoitettu alan tutkimus on yleensä ollut teoreettisesti orientoitunutta. Muiden organisaatioiden toimeenpanemassa suunnittelututkimuksessa taas on kovin usein tyydytty pintaselvityksiin. Kun käytännön kehittämistyössä on haluttu tutkimuksen vetoapua, olisi huomattava että käytäntöä palvelee myös — ja ehkä parhaiten — sellainen teoreettisin tavoittein tehty tutkimus, joka luo suunnittelullekin yleistä tiedollista perustaa ja ajatteluvälineitä. Suunnittelututkimuksenkin olisi täytettävä tieteellisen tiedonhankinnan käsitteelliset ja metodiset alkeisvaatimukset.*

Aikuiskasvatukseen kohdistuvan tutkimuksen nykytila ansaitsisi perusteellisen tieteellisen arvioinnin. Käsittelen tässä kuitenkin tutkimuksen näkymiä pitäen seminaarin tehtävän mukaan silmällä yhteyksiä käytännön kehittämistyöhön. Tarkastelukulmasta seuraa että esitän vain vähän viittauksia yksittäisiin tutkimuksiin. Tekstiä on muokattu alkuperäisestä luentoesityksestä. Alkuperäinen alustuksen luonne ja viittaukset esittämissyhteyteen on säilytetty.

## **Määrä kasvaa — entä laatu?**

Aikuiskasvatusta käsitteleviä tutkimuksia on 1980-luvun Suomessa raportoitu tähän mennessä keskimäärin kymmenkunta vuotta kohti. Arvio edellyttää, ettei käsitettä aikuiskasvatustutkimus määritellä kovin tiukasti eikä tölle aseteta ankaria tieteellisyyden vaatimuksia. Jos kriteerejä vielä väljennetään, päästään kenties kaksinkertaiseen lukuyhdynt. Se tosiasia, että alan tutkimus on edelleen vähäistä, ei kriteerien väljennyksellä muuksi muutu. Havainto ei ole mitenkään yllättävä, kun tunnetaan tutkimusperinteen lyhyys ja kapeus sekä ennen muuta nykyisten voimavarojen pienuus. Kasvuvauhti on kuitenkin selvästi voimistunut: kymmenen viime vuoden aikana tehtyjen tutkimusten määrä on moninkertainen verrattuna siihen, mikä oli edeltäneiden kolmen vuosikymmenen aikaansaannos yhteensä.

Tieteellisestä tasosta on paljon vaikeampi esittää yleisarviota. Jo tradition ja nykyisten resurssien vaatimattomuudesta voi päätellä, ettei laadullinenkaan yleistaso ole päässyt kohoamaan kovin korkealle. Aikuiskasvatustutkimuksen kansainvälisessä vertailussa, esimerkiksi muita pohjoismaita mittapuuna pitäen, meillä ei luullakseni ole kuitenkaan pahemmin ujusteleminen aihetta. Seminaarimme ruotsalainen asiantuntija Kjell Rubenson suositti jokin vuosi sitten amerikkalaisille julkaisumme *Adult Education in Finland* seuraamista ja antoi siinä esitellyistä tutkimuksista näinkin mairittelevan lausunnon: "These studies are, with respect to standards in adult education, usually of an excellent quality" (Rubenson 1982). Pantakoon merkille Rubensonin varaus: ottaen huomioon että kysymys on aikuiskasvatuksesta. Näkymät muuttuvat, jos vertailukohtia haetaan lähimmistä perustieteistä, kuten psykologisen tai sosiologisen tutkimuksen teoreettisesta tasosta.

Tutkimuksen vauhtiin pääseminen lupailee joka tapauksessa tieteellisen tasonkin kohoamista. Sille luovat edellytyksiä oman tiedeyhteisön vahvistuminen, tutkimusryhmien muodostuminen ja niiden keskinäisen vuorovaikutuksen kuten myös käytännön laajentuvan kiinnostuksen vilkastuttama keskustelu. Alan huomioarvon kohoaminen parantanee mahdollisuuksia nuorten tutkijain rekrytoimiseen. Ratkaiseva kysymys on — niin jankkaavalta

kuin huomautuksen toistaminen saattaa kuulostaakin — paranevatko taloudelliset mahdollisuudet. Valtion aikuiskasvatukseen osoittamien tutkimusmäärärahojen kääpiömäisyys on yleisessä tiedossa. Vielä merkityksellisempänä pidän sitä, että yliopistoissa on aikuiskasvatukseen erikoistuneita tutkijoita ja opettajia kaikkiaan alle kymmenen.

## *Teoreettisesti orientoitua ja suunnittelututkimus*

Tiedepoliittisessa keskustelussa on ajankohdaisena huolen aiheena ollut soveltavan tutkimuksen suosiminen perustutkimuksen kustannuksella (esim. Allardt 1986). Varsinkin yliopistoväki on yrittänyt jälleen muistuttaa, että teoriaa kehittävä tutkimus on välttämätöntä myös käytännön ongelmiin suuntautuvan soveltavan tutkimuksen edistymiselle. Hallituskin on asettanut tavoitteeksi perustutkimuksen suhteellisen aseman vahvistamisen. Miten tämä kysymyksenasettelu sopii aikuiskasvatukseen ja sen tutkimustarpeiden arvioimiseen?

Käsitepari perustutkimus — soveltava tutkimus ei toimi kasvatustieteissä kovin hyvin niiden käytännöllisen perusluonteen vuoksi. Kun tarkastellaan aikuiskasvatustutkimuksen kaksijakoista suhdetta yhtäältä teoreettisiin ja toisaalta käytännön kehittämisen tavoitteisiin, on perustutkimuksen sijasta relevantimpaa käyttää käsitettä *teoreettisesti orientoitunut tutkimus* ja erottaa siitä käsitteellisesti *suunnittelututkimus*, jonka tehtävänä on käytännön suunnittelutarpeiden mukaan hankkia ja järjestää tietoja kulloistakin suunnittelukohdetta kuvaavista tosiseikoista sekä ennakoita tai arvioida muutoshankkeiden seurauksia pyrkimättä uusiin saavutuksiin ongelmien teoreettisen hallinnan suunnassa (vrt. käsitepariin research-oriented vs. policy-oriented).

Kun aikuiskasvatuksen teoreettisesti orientoitunut tutkija etsii ilmiöiden pinnan alta olennaisia merkitysyhteyksiä tai pyrkii kasvatustodellisuuden selkeämpään käsitteelliseen jäsentämiseen, hän saattaa käytännön kehittäjän näkökulmasta liikkua etäällä pikaista ratkaisua vaativista miten menetellä -kysymyksistä. Mutta myös käytännön innovaatioiden kehittelyyn tähtäävä tutkimus voi olla hyvinkin teoreettisesti orientoituvaa: käytännön toimintamalli muotoutuu sitä mukaa kuin sen teoreettiset perusteet vaihe vaiheelta selkeytyvät. Tuore esimerkki on kognitiivisille oppimisteorioille perustuva didaktinen kehittely, joka on lupaavalla tavalla ulottunut aikuisopetukseenkin (Miettinen 1985 kuvaa tämäläpaisen ke-

hittelyprosessin etenemistä).

Teoreettinen orientoituminen vaihtelee monenasteisesti tutkimuksesta toiseen eikä käyttämäni jaottelu ole mitenkään selvärajainen. Syventymättä tarkempaan käsitteiselvittelyyn vastaan edellä esittämäni kysymykseen lyhyesti: myös aikuiskasvatuksen kehittymisen kannalta on olennaisen tärkeää että teoreettisesti orientoituvaa tutkimusta painotetaan voimavarojen jaossa riittävästi.

## *Havaintoja 1980-luvun tutkimustoiminnasta*

Aikuiskasvatukseen kohdistuva tutkimus on määrällisen kasvun ohella sisällöllisesti monipuolistunut ja suuntautunut monille aikaisemmin tutkimatta jääneillekin alueille. Eero Pantzarin seminaaria varten kokoama tutkimusluettelo vahvistaa tämäläpaisia arvioita ja monin kiinnostavien esimerkein (Pantzar 1988). Pitemmälle meneviä yleistyksiä ei luettelon perustalla voida tehdä kuin selvin varauksin: siitä puuttuu aika joukko 80-luvulla valmistuneita ja vireillä olevia hankkeita, jotka olisivat täyttäneet asetetut kriteerit siinä kuin nyt mukana olevatkin.

Pitänee joka tapauksessa paikkansa, että pääosa 1980-luvun tutkimuksista on tehty korkeakouluissa mutta että kasvu on ollut nopeinta niiden ulkopuolella (vrt. Pantzar s. 3). Tarkastelen seuraavassa aluksi korkeakouluissa harjoitettua tutkimusta (kaikkiin valmistuneisiin raportteihin ja tutkimussuunnitelmiin en ole perehtynyt).

Kymmenen vuotta sitten Suomen Akatemian koulutustutkimuksen jaosto totesi, ettei aikuiskasvatusta ollut — gradu-töitä lukuunottamatta — tutkittu juuri muualla kuin Tampereen yliopistossa (Koulutustutkimuksen... 1977, 20). Samoihin aikoihin Helsingin yliopistoon tuli aikuiskasvatusta oppiaineeksi ja perustettiin kasvatustieteen, erityisesti aikuiskoulutuksen, professuuri. Tästä alusta on lyhyessä ajassa päässyt vauhtiin merkittävä aikuiskasvatukseen erikoistunut tutkimustoiminta (Kontiainen 1985). Viime aikoina on aikuiskasvatukseen liittyvä tutkimusta alettu enenevässä määrin harjoittaa muidenkin yliopistojen kasvatustieteellisissä laitoksissa, jossakin määrin myös muissa tiedekunnissa, samoin teknillisissä ja kaupporkeakouluissa.

Yliopistojen aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen laitoksissa 80-luvulla harjoitettua aikuiskasvatustutkimusta luonnehtivat pika-analyysini mukaan seuraavat sisällölliset tunnuspiirteet:

1) Valtaosa tutkimuksista on teoreettisesti orientoituneita; tavoitteeksi on asetettu teoriaa kehittävä uuden tieteellisen tiedon tuottaminen. Edellä suunnittelututkimuksiksi määriteltyjen töiden osuus on näissä laitoksissa ollut pieni. Yleensä tutkitut ongelmat ovat samalla käytännön kehittämistehtävienkin kannalta ilmeisen kiinnostavia ja tärkeitä. Tästä saa jonkinlaisen kuvan jo tutkimusteemoja silmäilemällä. Pöiminn Helsingin ja Tampereen aikuiskasvatustutkimuksen uusimmista ohjelmista muutaman sattumanvaraisen esimerkin: suunnitelmallinen muutos ja aikuiskoulutuksen suunnittelu, arkikokemuksesta oppiminen, toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus, koetun koulutustarpeen eriytyminen, henkilöstökoulutuksen mahdollisuudet teollisuusyrityksen kehittämisessä; teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen, aikuisten oppimistyyliä, teleasentajien ammatillisen lisäkoulutuksen vaikuttavuus, sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen.

2) Tutkimuskohteiden ja -ongelmien kirjo on laaja ja monipuolinen. Käänteisesti se merkitsee voimavarojen hajottumista; johonkin ongelmakokonaisuuteen pitkäaikaisesti ja usean tutkijan voimin keskittyviä, tutkimus tutkimukselta eteneviä hankkeita on toistaiseksi ollut vähän jos lainkaan. Hajottuminen on nykyisessä kehitysvaiheessa ollut ilmeisen väistämätöntä. Yliopistotutkijain omaa tehtävänvalintaa ei voida eikä pidä painoalue suunnitelmalla kiinteästi säädellä. Sen sijaan yliopistojen osallistuminen toimeksiantotutkimuksiin on aikuiskasvatuksen alueella ollut tähän saakka niin vähäistä, että sitä olisi käsitättäväksi mahdollista huomattavasti lisätä, kunhan sitä varten voidaan palkata omat tutkijansa ja taata riittävän tieteellisen tason edellytykset.

3) Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta tutkimukset ovat perustuneet eri tavoin hankittuun empiiriseen aineistoon. Metodologisessa otteessa ja menetelmien käytössä on havaittavissa avartumista. On irtauduttu ahtaimmasta positivistisesta empirismistä, jolla ei aikuiskasvatustutkimuksessa tosin ole ollutkaan selkeää valta-asemaa kuin pedagogisessa kasvatustieteessä (aikaisemmasta kehityksestä ks. Tuomisto 1985 ja Aaltonen 1982).

4) Käytännön tehtäväalueista on eniten tutkittu ammatillista aikuiskoulutusta, siitä erityisesti henkilöstökoulutusta. Yliopistojen oma avoin korkeakouluopetus on virittänyt tutkimustakin, sen merkitystä vain rajoittavat harmillisen usein suunnittelututkimukselle ominaiset heikkoudet. Vapaa sivistystyö on viime vuosina jäänyt suhteellisen vähälle niin yliopis-

tojen kuin muussakin tutkimuksessa. Tätä jaottelua arvioitaessa on tärkeä pitää mielessä, että huomattava osa tutkimuksista ei luokitunut käytännön tehtävälohkojen mukaan (vrt Pantzar 1986, 4). Mitä enemmän tutkimuksessa painottuu teoreettinen orientaatio, sitä laajemmin sen merkitys oletettavasti ulottuu käytännön eri alueille.

Yliopistojen ulkopuolella harjoitettu tutkimustyö on pääasiallisesti tuottanut suunnittelututkimukseksi katsottavia julkaisuja. Merkittävä poikkeus on Valtion koulutuskeskukseen julkaisusarja, joka ansaitsee muutenkin erityismaininnan. VKK:n raporttien sarja, joka on tähän asti keskittynyt didaktiikkaan ja henkilöstökoulutukseen, on karttunut nopeasti ja suuntautunut varsin vahvasti teoreettisiin tavoitteisiin.

Muut aikuiskasvatusta tutkineet laitokset ja järjestöt ovat tarkastelukaupana tuottaneet yleensä yhden tai pari raporttia kukin. Tämän tapaista "muiden organisaatioiden" suunnittelututkimusta on ilmeisesti harjoitettu paljon enemmän kuin sekundaarilähteiden perusteella tiedetään ja aktiivisuus on selvästi laajenemassa muihin valtion, kunnallisten ja yksityisen elinkeinoelämän laitoksiin sekä järjestöihin. Enimmäkseen on tosin tyydytty selvityksiin, jotka eivät täytä väljäkään tieteellisen tutkimuksen kriteereitä. Erikseen on syytä mainita ammattikasvatustutkimuksen ja kouluhallituksen kokeilutoiminta, jonka tieteellisen perustan vahvistamiseen olisi sekä tarvetta että mahdollisuuksia.

Valtion tilastokeskus ja jotkin muut laitokset, kuten lääninhallitusten kouluosastot ovat tehneet alamaamme käsitteleviä tilastaselvityksiä, jotka ovat hyödyllisiä käytännön suunnittelun lisäksi myös tutkimukselle ja opetukselle.

## *Suuntautuminen eri teoria-alueille*

Tutkimustiedon niukkuus ja aukollisuus tulee korostuneesti näkyviin, kun tarkastellaan sen sijoittumista laajan ongelmakentän eri teoria-alueille. Ulkopuolelta katsoen aikuiskasvatus saattaa näyttää kasvatustieteen suppealta ja suhteellisen yhtenäiseltä kohdealueelta. Tosiasiallisesti aikuiskasvatustutkimus jakautuu keskeisiin teoria-alueisiin samoin kuin pedagoginen kasvatustiedekin: tarvitaan aikuiskasvatuksen filosofista, psykologista, sosiaalipsykologista, sosiologista, historiatieteellistä ja didaktista tutkimusta. On muitakin tutkimusalueita, jotka eivät luokituta edellä lueteltuihin, kuten aikuiskasvatuksen taloustieteellinen ja vertaileva tutkimus (Alanen 1985, 44—100).

Kun teoreettisesti suuntautunutta tutkimusta on kaiken kaikkiaan vähän, sen kehitys ei millään yksittäisellä teoria-alueellakaan ole ollut kovin voimallista. **Aikuiskasvatuksen sosiologia** on viime vuosikymmeninä ollut muita suosittumpi tutkimusalue, mitä käytännön ongelmien luonteen lisäksi selittää tietty Tampeleen yliopiston perinne. On kyllä totta, kuten Vaherva seminaariesitelmässään viittasi, että läheskään kaikki osallistumisen ja muun aikuiskasvatuskäytännön yhteiskunnallisiin tekijöihin suuntautuneet tutkimukset eivät teoreettiselta otteeltaan ole olleet kovin sosiologisia.

**Aikuisopetuksen teorian** kehittäminen ja empiirinen tutkimus jota aikaisemmin harjoitettiin hyvin vähän, on viime aikoina päässyt lupavaan vauhtiin. Tätä aluetta käsittelee Jakkusihvonen esitelmässään, joten en jatka siitä pitempään.

Aikuiskasvatustoimintaan ja aikuisuuteen kasvatuksen näkökulmasta suuntautuva **psykologinen tutkimus** on näihin saakka ollut valitettavan vähäistä, kun ei oteta lukuun psykologis-pohjaista aikuisdidaktiikan kehittelyä. Sen sijaan aikuisten elämäntapaan, ikääntymiseen ja oppivuuteen kohdistuva muu psykologiatieteellinen tutkimus on viime aikoina merkittävästi voimistunut, mistä aikuiskasvatuksenkin teorianmuodostus ja tutkimus tulee hyötymään. Hyvä esimerkki on aikuisuuden kausiin ulottuva elämäntapa tutkimus, josta psykologien lisäksi ovat kiinnostuneet mm. gerontologit ja sosiologit. Samalla tavoin psykologinen ja sosiologinen elämäntapa tutkimus avartaa kokoavine tarkastelutapoineen aikuiskasvatuksen todellisuuden kuvaa, vaikka ei itse kasvatuksellisiin kysymyksenasetteluihin puutukaan.

Kaikkein vähimmälle on perustieteiden mukaan jäsenyvistä tutkimusalueista jäänyt **aikuiskasvatuksen historia**. Näin on laita siitä huolimatta, että kulttuurihistoriallisella tutkimuksella on historiatieteessämme vankka asema ja että kansansivistyksen osuutta suomalaisen yhteiskunnan kehittymiseen on yleensä pidetty tärkeänä. Vaikka yhteiskuntatieteellisessä aikuiskasvatuksen tutkimuksessa on alettu aikaisempaa enemmän hakeutua ilmiöiden historialliseen kehitystaustaan, se ei vähennä vaan pikemmin lisää varsinaisen historiatieteellisen tutkimuksen tarvetta. Tässä kohdin sopii todeta, että aikuiskasvatuksen **futurologiakin** on kiinnostanut joitakin tutkijoita.

**Filosofianharjoituksen** heiveröisyys on puolestaan, joka tulee näkyviin sekä empiirisen tutkimuksen teoreettisissa perusteissa että erillisen

teoreettisen analyysin vajauksena. Urpo Harva on jatkanut eläkevuosinaan aikuiskasvatuksen olemuksen, käsitteiden ja arvokysymysten pohdiskelua, mutta ketään muuta filosofisen koulutuksen saanutta vastaavien kysymysten selvittelijää ei toistaiseksi ole ilmaantunut. Vaikka käsitteellinen ja looginen hataruus on empiirisen tutkimuksen vakava puutos, pidän vielä pahempana arvofilosofisten kysymysten sivuuttamista. Tutkijain niinkuin käytännön kehittäjienkin taipumus jättää arvovalinnat perustelematta viittaa teknokraattiseen ajattelutapaan.

Aikuiskasvatuksen teorianmuodostus on perusluonteeltaan monitieteistä ja monet tutkimustehtävät ovat senlaatuista, että tutkijan olisi aikuiskasvatuksen perusteiden ja yhden perustieteen lisäksi hallittava jonkinvertaisesti kolmattakin tieteenalaa. Toisaalta perusteellinen paneutuminen aikuiskasvatuksen psykologisiin, sosiologisiin jne. ongelmiin vaatii erikoistumista. Ei ole kovin realistista asettaa edes tavoitteeksi, että Suomessa olisi omasta takaa vahvaa teoreettisesti orientoitunutta tutkimusta monella keskeiselläkään teoria-alueella. Meidän on perehdyttävä parhaaseen muissa maissa tehtyyn aikuiskasvatustutkimukseen (sama pätee tietysti perustieteisiin) ja käytettävä sitä hyväksemme. Viime aikoina laajentuneen kotimaisen tutkimuksen teoreettista ohuutta osoittaa että tekijät ovat usein kovin suppeasti ja sattumanvaraisesti käyttäneet alansa ulkomaista tutkimusta — sen näkee jo raporttien lähdeviitteistä. Näköpiiriin suppeutta tai laiskuutta osoittaa parin ulkomaisen tutkimuksen käyttäminen samoja ongelmia tutkivien keskuudessa kiertopalkinnon tapaan — toisinaan virheellisten tai muuten huonojen suomennosten toistuminen panee epäilemään, että alkuteokseen on tutustuttukin vain kollegan sitaattien välityksellä.

## *Pintaselvitykset ja hedelmätön teoriointi*

Antti Eskola on äskettäin kritikoinut kärkevästi Suomen yhteiskuntatieteellistä tutkimusta toisaalta näennäisesti tieteellisistä pintaselvityksistä, toisaalta hedelmättömästä teoriointista (Eskola 1986). Pinnallisen nimellistieteen vaara on Eskolan mukaan erityisen suuri niillä uusilla oppialoilla, joita on syntynyt perustieteiden väliin ja jotka vasta hakevat omia tieteellisiä perusteitaan. Tällainen tieteenala on aikuiskasvatustutkimus, joten Eskolaa kannattaa siteerata vähän pitempäänkin: ”Jos sanokaamme jokin kunnallistiede on tiedettä vain nimel-

lisesti, sillä ei yksinkertaisesti riitä keinoja tehdä muuta kuin lapsellisia pintaselvityksiä”, joihin mm. yksityiset ja valtion laitokset tutkijoita värväävät. ”Tällainen oppiaine joutuu syömään loputkin evänsä, kun aikaa ja mahdollisuuksia omaan tieteelliseen kehittymiseen ja vankistumiseen ei jätetä, ja tilaajaa olisi parempi neuvoa sanomalla, että tyhjän saa tutkimattakin.”

Kuten edellä tuli todetuksi, yliopistojen aikuiskasvatukseen erikoistunutta tutkimusta eivät ulkopuoliset toimeksiannot omine odotuksineen ole tähän saakka pahasti suitsittaneet. Pintaselvitysten paine ei kuitenkaan rajoitu tilaustehtäviin. Aikuiskasvatukseen tutkimisessa eivät pelkät lainaeväät riitä pitkälle; tarvitaan omaperäistä teoreettista kehittelyä.

Suunnittelututkimuksessa tyydytään helposti tieteellisesti merkityksellisiin pintaselvityksiin jo sen takia, että käytännön kehittäjät odottavat yksinkertaista, konstailematonta tietoa ”selvistä tosiasioista”. Suunnittelun tutkimuksista tai selvityksistä saama hyöty on kuitenkin kyseenalainen, jos niiden teoreettinen pohja pettää tai metodiset alkeisvaatimukset on sivuutettu. En suinkaan tarkoita että kaikille suunnittelututkimuksille olisi rakennettava kiinteiden teorianakenteiden viitekehys tai että niissä muuten olisi pyrittävä tieteellisten ongelmien syvälle käyvään selvittelyyn. On kuitenkin perusvaatimuksia, joita jo yksinkertaisen tilastollisen selvityksenkin tulisi täyttää. Niitä ovat tutkittavan ilmiökokonaisuuden — esimerkiksi aikuiskasvatusorganisaation tehtävien, rakenteiden ja toimintojen — relevantti käsitteellinen jäsentäminen ja tieteellisen tiedonhankinnan alkeissäätöjen noudattaminen.

Puutteet perusehtojen täyttämässä ovat tavallisia mm. *lomakekyselyissä*, joihin aikuiskasvatukseen suunnitteluun liittyvässä tiedonhankinnassa on turvaututtu kovin rutiinimaisesti (samanaikaisesti tahtoo käytännön toiminnassa kertynyt dokumenttiaineisto jäädä käyttämättä). Vaikka kyselymenetelmän rajoitukset ja virhelähteet ovat yleisesti tiedossa, niihin ei vielääkään kiinnitetä riittävästi huomiota tutkimuksia toteutettaessa ja tuloksia käytettäessä. Hyvin tavallinen puute on kysymysten huono käsittevaliditeetti. Jos lomakkeen kysymykset eivät tosiasiallisesti ”mittaa” sitä, mitä on tarkoitettu ja mitä niiden kaikesta huolimatta tulkitaan mittavaan, on monimutkaisten tilastomatemaattisten operaatioiden pyörittäminen, kuten reliabiliteettikertoimien laskeskelu, todellakin tyhjää tempuulua.

merkillä, jotka otan Tilastokeskuksen tutkimuksesta ”Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980” (Havén - Syvänperä 1983). Tutkimuksessa ja sen tulosten tulkinnoissa ovat sekoittuneet toisiinsa osallistumisen ammatilliseen koulutukseen ja osallistujien ilmaiset tavoitteet (”opintojen tarkoitus”). Näin on mm. tulkittu että naiset vuonna 1980 osallistuivat jopa jonkin verran useammin ammatillisiin aikuisopintoihin kuin miehet. Kun tilastoidaan niitä opintotilaisuuksia ja ohjelmia, jotka organisaatiot ovat suunnitelleet ammatilliseksi koulutukseksi, saadaan osallistumisesta ja sen jakautumisesta miesten ja naisten kesken, samoin kuin ammattiryhmittäin, aivan toisenlaisia lukuja. — Tilastokeskuksen raporttia julkistettaessa nostettiin päähavainnoksi, että aikuisten suurin osallistumisvaikeus on ajan puute. Tuloksella ei kuitenkaan ole paljon informaatioarvoa. Ajan puute on irrallisen otettuna selityksenä niin ylimalkainen, että se voi toisaalta sisältää monenlaisia ajankäyttöön liittyviä esteitä ja toisaalta merkitä että vapaita aikaa käytetään mieluummin muuhun kuin opintoihin. Helppona vastausvaihtoehtona se kerää rasteja (eritasoisten vaihtoehtojen rinnastamisesta ja irtovastausten oikoisesta vertailusta Alanen 1985, 137—139).

Vastaavia esimerkkejä relevantin käsiteperustan ja loogisen analyysin puutteista voisi poimia runsaasti niin kyselyä kuin muitakin menetelmiä käyttäneistä tutkimuksista. Tarvitaan myös jonkinvertaista perehtymistä kohteeksi otettuun käytäntöön ja sen ilmiöiden merkitysyhteyksiin, jotta tutkimus onnistuisi. Jos esimerkiksi kasvatus-tieteilijä yrittää soveltaa koulupedagogisia käsite- ja teorianakenteita suoraan aikuiskasvatukseen, kuten on tapahtunut, tulosten arvo jää vähäiseksi. Tämmäntapaiset yritykset tuovat mieleen Benjamin Franklinin vanhan viisastelun: ”He was so learned that he could name a horse in nine languages but so ignorant that he bought a cow to ride on”.

Näennäisen tieteellisyyden tavallisin ja helpoimmin tunnistettava muoto on asetetun teoreettisen kehikon irrallisuus oman aineiston keräämisestä ja käsittelystä: ulkokohtaisesti omaksuttuja teoreettisia käsitteitä ja rakenteita kuljetetaan rituaalisesti läpi työn ilman että niitä pystyttäisiin todella käyttämään ongelmien jäsentelyyn ja havaintojen tulkitsemiseen. Pahimmillaan teorian keinotekoisista ympäristä esiintyy suunnittelututkimuksissa, joissa toisinaan on ilmeisesti pyrittykin vain näölliseen silaukseen, mutta eriasteisena sitä tapaa — kuten mm. kasvatustieteelliset asian-tuntijalausunnat toistuvasti todistavat — niin väitöskirjoissa kuin varttuneempienkin tutkijain töissä. Tutkijakoulutuksella täytyy olla

osuutensa siihen, että teoreettisten telineiden pystytys niin usein on väkinäistä ja ulkokoh- taista.

Mutta myös aito ja altis innostus voi viedä eksyksiin. Edellä mainitussa tarkastelussaan Eskola kääntää kritiikkinsä pintaselvityksistä tähän suuntaan seuraavasti: ”Vaihtoehdoksi en kuitenkaan suosittelisi siirtymistä pelkkään sanalliseen askarteluun erilaisten ’postmoder- nien diskurssien’ parissa. Se voi aikansa olla viihdyttävää ja pitää mielen virkeänä, mutta johtaneeko sekään tieteen edistymiseen?” Ky- symys ei ole mitenkään uusi. Kun 25 vuotta sitten yritin ensi kerran arvioida Suomen ai- kuiskasvatustutkimuksen tilaa ja kehittämis- tarpeita, huomautin uusien teoreettisten väli- neiden herättämästä entusiasmista, jossa ei si- nänää ole pahaa. ”Harhassa ollaan vasta sit- ten, kun teorit ja menetelmät tulevat tosi- asioita ja tutkittavia rakkaammiksi tai kun lii- kutaan sillä tieteellisyyden asteella, jolla ilmi- öiden selitykseksi riittää niiden nimittäminen viisaanmakuisilla sanoilla.” (Alanen 1962, 20).

Eskolan viittaus ”postmoderneihin diskurs- seihin” muistuttaa siitä tosiasista, että tutki- muskin on muutisidonnaista. Heilahtelu tie- tyistä käsityksistä ja toimintamalleista vastak- kaiselle laidalle tulee korostuneesti näkyviin kasvatusteorioista johdetuissa menettelyoh- jeissa (vrt. Lahdes 1983, 206—209). Kun esi- merkiksi noin 25 vuotta sitten pidettiin suhteel- lista arvostelua tieteen nimissä ainoana oikea- na, niin 1970-luvulla käännettiin yhtä jyrkästi vaatimaan absoluuttista arvostelua. Viimeai- kainen suuntautuminen tulkinnalliseen lähes- tymiseen ja kvalitatiivisiin menetelmiin on — kaikkine myönteisine puolineen — toinen esi- merkki heiluriliikkeestä, jossa on ilmeisiä muotivirtauksen rasitteita: esiintyy pinnallista vulgaarihermeneutiikkaa ja kvalitatiivisten menetelmien summittaista yliarvostusta. Sur- kuhupaisinta on, kun vanhaan hyvään empi- rismiin sekoitetaan hermeneuttisuuden pyhi- tyksellä irrallisia arkiajatteluun nojaavia apri- koiteja ja päätelmiä.

Aikuiskasvatustutkimuksessa ei ole haitaksi asti esiintynyt yltiöpäistä teoreettista seikkai- lua. Intomielisiä uskalikkoja olisi sen vuoksi varaa pikemmin rohkaista kuin ruveta verek- seltään palauttamaan järjestykseen. Liian tut- tua on sen sijaan sellainen teoriaa väkinäisesti päälleliimaava näennäistieteellisyys, jota edellä kuvattiin. Ehkäpä siihen on erityistä taipumus- ta uudella oppialalla, jonka teorianmuodos- tus on alussaan. Kuinka tahansa, tämän taso- kynnksen alentamiseen tarvitaan tutkijakou- lutuksen lisäksi yleistä tutkimuksesta käytävää

keskustelua. Pienessäkin maassa, jossa tuttuus ja muut sidonnaisuudet kehottavat vaikenemi- seen, olisi saatava aikaan avointa keskinäistä kritiikkiä.

## *Tutkimuksen suhde käytännön kehittämiseen*

Valtion aikuiskoulutuspoliittisessa suunnit- telutyössä on pitkän tauon jälkeen otettu esille kysymys tutkimuksen aseman ja kehittymis- mahdollisuuksien parantamisesta. Tutkimuk- sen merkityksen arvioinnissa on, ymmärrettä- vää kyllä, painottunut käytännön kehittämisen näkökulma. Viimeaikaisesta keskustelusta on jäänyt mieleen seuraavantapainen iskevä luon- nehdinta: ”Tutkimuksen pitäisi olla kehittä- mistyön veturi mutta tähän saakka se on pi- kemminkin tullut perässä”. Väittämä sisältää kaksi peruskäsitystä, joihin on helppo yhtyä. Ensinnäkin käytännön kehittämishankkeiden tulisi perustua niin vankalle tutkimustiedolle kuin mahdollista. Toiseksi aikuiskasvatuksen tieteellisen tutkimuksen keskeisenä tehtävänä on omalla tavallaan auttaa tutkimansa käytän- nön kehittämistä. Sekin pitää paikkansa, että kehittämishankkeita suoranaisesti palvelevaa valmista tutkimustietoa on ollut niukasti tar- jolla. Aikuiskasvatukseen perehtyneitä tutkijoita olisi kyllä ollut käytettävissä, jos vä- liaikainen kehittämisorganisaatio olisi itse ha- lunnut työnsä tueksi teettää tutkimuksia laa- jemmassa mitassa kuin tapahtui.

Veturivertausta voidaan kuitenkin tulkita liian yksioikoisesti. Ne odotukset, joita hallin- to ja muu aikuiskasvatuskäytäntö tutkimuk- seen kohdistavat, saattavat olla liian suuria ja suoraviivaisesti välittömistä käytännön tar- peista lähteviä. Yliarvioivat mielikuvat tieteel- lisen tiedon mahdollisuuksista ovat vain hai- taksi. Elleivät ne johda yksinkertaistavaan ”tutkimus on osoittanut” -varmuuteen, ne herkästi kääntyvät tutkijain tosiasiallisten ai- kaansaannosten väheksymiseksi. Kiistattomia tutkimustuloksia saavutetaan sitä vähemmän, mitä merkityksellisempiin kysymyksiin etsi- tään vastausta. Odotusten ylimittaisuuden li- säksi käytännön edustajilla on taipumusta ar- vioida tutkimusten arvoa yksipuolisesti sen mukaan, kuinka välitön yhteys niillä on kul- loinkin ajankohtaisiin käytännön pulmiin ja niiden ratkaisemiseen. Veturivertaus antaa ai- hetta muistuttaa, että tutkimus voi antaa käy- tännön kehittämiseksi vetoapua kahdella pää- tavalla, suunnittelutyöhön kiinteästi liittyvänä ja kehittämällä suunnittelussa tarvittavaa tie- dollista perustaa ja ajatteluvälineitä.

Teoreettisesti orientoituvaa tutkimus on käy-

tännön kehittämisen tukijana omimmillaan, kun se auttaa jäsentämään käsiteltäviä ilmiökokonaisuuksia taustoineen, selkeyttää käsityksiä asiain olennaisista merkitysyhteyksistä ja antaa tältä pohjalta viitteitä ratkaisuvaihtoehtojen havaitsemiseen ja arvioimiseen. Tutkimuksen tämälntapainen potentiaalinen panos tulee käyttöön vain suunnittelijain oppimisprosessien ja soveltavan psyykkisen työn välityksellä. Vaikka on totta että kehittämisen kannalta valmista tutkimustietoa on ollut niukasti käytettävissä, niin suurempana puutteena pidän sitä, että monen kehittämistyöhön osallistuneen perustiedot ja -käsitykset aikuiskasvatuskäytännöstä ovat olleet hataria, jopa virheellisiä. Valmiudessa kuulla tutkimuksen edustajia on ollut toivomisen varaa.

Oma ongelmansa on, miten tieteellisen tutkimuksen *yhteiskuntakriittinen asennoituminen* sointuu käytännön edustajien vetoapuo-dotuksiin. Kun tutkija asettaa kyseenalaisiksi aikuiskasvatuskäytännön vakiintuneet arvotukset, käsitykset ja menettelytavat, hän parhaassa tapauksessa viitoittaa suuntaa uudistuksille. Kriittisen tutkimuksen ja sen kohteeksi joutuvan käytännön välille syntyy kuitenkin melkein väistämättä jonkinlaista jännitettä ja kitkaa. Jos tutkimus osuu arkoihin kohtiin, se on omiaan aiheuttamaan käytännön edustajissa turhaumareaktioita; tutkija alkaa näyttää jopa kehittämisjunaa sabotoivalta terroristilta.

Ruotsissa ei yliopistollinen tutkimus ollut 1960-luvun loppuun mennessä kohdistunut aikuiskasvatukseen juuri lainkaan. Kun sitten 1970-luvulla ilmestyi kokonainen sarja aikuiskasvatuksen ongelmia käsitteleviä väitöskirjoja ja muita tutkimusraportteja, monet niistä nostattivat kiivaita protesteja; käytännön johtohenkilöt epäilivät niin tutkimusten pätevyyttä kuin tutkijain motivaatiotakin. Tosiasiallisesti havainnot eivät mielestäni olleet järin yllättäviä eivätkä päätelmät rohkeita. Meilläkin on vuosikymmenten kuluessa sattunut muutamia vastaavantapaisia yhteenottoja. Yleensä alan ammattiväen suhtautuminen tutkimukseen on Suomessa kuitenkin ollut selvästi ennakkoluulottomampaa ja myönteisempää kuin Ruotsissa. Eroa selittänee se tosiasia, että tutkijain yhteydet kenttään ovat täällä olleet kiin-

teämmät ja että monet kentän vaikuttajat ovat perehtyneet aikuiskasvatuksen teoreettisiin perusteisiin.

Käytännön ja tutkimuksen edustajien läheinen vuorovaikutus on tästä eteenkin päin paras tae molemminpuolisen ymmärtämyksen vahvistumiselle ja kritiikin sietorajan kohoamiselle.

## Lähteet

- Aaltonen, R. 1981. Lähtökohtia aikuiskasvatuksen historian tutkimukselle. Taskinen, J. & Tuomisto, J. (toim.) Aikuiskasvatus 80-luvulla. Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 16.
- Alanen, A. 1962. Vapaa kansansivistystyön tutkimustehtäviä. Vapaa kansansivistystyö X. Otava.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Yleisradio.
- Allardt, E. 1986. Suomen Akatemian lähiajan kehittämiskohteista. Suomen Akademia tiedottaa 3, 1986.
- Eskola, A. 1986. Nimellistiede ei edisty. Tiede & Edistys 2, 1986.
- Havén, H. & Syvänperä, R. 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980. Tilastokeskus. Tutkimuksia n:o 92.
- Konttinen, S. (toim.). 1985. Näkökulmia aikuiskoulutuksen tutkimukseen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 107.
- Koulutustutkimuksen kehittämisohjelma. 1977. Suomen Akatemian julkaisuja 1, 1977.
- Lahdes, E. 1983. Didaktiikkamme näkymiä vuositamme lopulla. J. Luukkonen (toim.). Kasvatuksen tulevaisuus. Otava.
- Miettinen, R. 1985. Kognitiivisesta kurssididaktiikasta kehittävään työntutkimukseen. Aikuiskasvatus 4, 1985.
- Pantzar, E. 1986. Katsaus suomalaisen aikuiskasvatustutkimukseen 1980-luvulla. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Aikuiskasvatuksen tutkimusseminaarin aineistoa.
- Rubenson, K. 1982. Adult Education Research: In Quest of a Map of the Territory. Adult Education (USA) Vol. 32, No 4.
- Tuomisto, J. 1985. Aikuiskasvatuksen kehittymisestä käytäntönä, oppiaineena ja tieteenä: Manni, E. & Tuomisto, J. (toim.) Humanistin teemojen tuntumassa. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A, vol. 196.