

Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta

Rubenson, Kjell. 1988. *Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta*. Aikuiskasvatus 8,2. 4—12.
— Artikkelissa analysoidaan aikuiskasvatustutkimuksen kehitystä eri puolilla maailmaa sekä käsitellään joitakin ongelmia, jotka liittyvät tähän tutkimuskenttään. Artikkelin perustuu Törnebohmian aluekäsitteeseen, jonka mukaan mitä tahansa tieteenalaa voidaan tietoteoreettisella tasolla kuvata sen kattaman alueen termein.

Kirjoittajan mukaan aikuiskasvatustutkimus joutuu vastaamaan kritiikkiin, jota ovat esittäneet toisaalta käytännön aikuiskasvattajat ja toisaalta akateemiset piirit. Kentän syytökset relevanssin puutteesta johtuvat kirjoittajan mielestä tutkimukseen kohdistuneista "vääristä" odotuksista. Kenttä odottaa vastauksia käytännön työssä tulleisiin ongelmiin. Akateemisten piirien epäilyihin aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta voitaisiin kirjoittajan käsityksen mukaan vastata siten, että aikuiskasvatusta pyrittäisiin tietoisesti kehittämään poikkitieteellisenä tutkimusalueena. Sitä voitaisiin kuvata poikkitieteellisen tutkimusalueen "ytimestä", jota ympäröivät eri tieteenalat. Näin liitetäisiin yhteen kaksi perinteistä näkemystä: aikuiskasvatus käytännönläheisenä tieteenä ja aikuiskasvatus perinteisenä tieteellisen tutkimuksen alueena.

Johdanto

Aikuiskasvatus on kahden viimeisen vuosikymmenen aikana päässyt eroon marginaalisesta roolistaan ja se on kohonnut koulutuspoliittisessa keskustelussa etualalle. Yhä yleisemmin sitä on alettu pitää yhteiskuntapolitiikan olennaisena osana. Eräänä osoituksena tästä on joko elinikäisen kasvatuksen (*lifelong education*), jatkuvan kasvatuksen (*permanent education*) tai jaksottaiskoulutuksen (*recurrent education*) käyttäminen tärkeimpänä käsitteenä organisoitaessa eri maiden koulutusjärjestelmiä.

Aikuiskasvatuksen uusi rooli on lisännyt myös mielenkiintoa tämän sektorin vakavaa ja systemaattista tutkimusta kohtaan. Tilanne vastaa 1960-lukua, jolloin kouluihin ja yliopistoihin käytetyt julkiset tutkimusvarat kasvoivat valtavasti. Se, miten näihin tutkimusvaatimuksiin on vastattu, on vaihdellut riippuen eri maiden akateemisista perinteistä, instituutionaalisista rakenteista sekä hallituspolitiikasta.

Tässä artikkelissa pyritään lyhyesti kuvaamaan ja analysoimaan aikuiskasvatustutkimuksen kehitystä sekä käsittelemään joitakin

tähän tutkimuskenttään liittyviä ongelmia. Artikkelin perustuu Törnebohmian aluekäsitteeseen (*concept of territory*), jonka mukaan mitä tahansa tieteenalaa voidaan tietoteoreettisella tasolla kuvata sen kattaman alueen termein.

Tutkimus koskee aina tiettyä osaa todellisuudesta ja sitä tietoa, jonka tutkimus tuottaa tästä alueesta, voidaan täten pitää alueen hyväksyttynä karttana (Törnebohm, 1974). Törnebohmian tietoteoreettisesta näkökulmasta poiketen ensimmäinen tutkittava ongelma aikuiskasvatuksen kohdalla koskee kysymystä siitä, onko aikuiskasvatuksella tällaista karttaa vai ei. Tästä kysymyksestä esitetyt erilaiset näkökannat liittyvät tutkimuksen historialliseen kehitykseen. Sen vuoksi käsittelen aikuiskasvatustutkimuksen syntyprosessia. Pohdin tutkimuksen nykyistä suuntaa ja tilaa sekä esittelen joitakin tulevaisuuden suuntauksia, joiden avulla aikuiskasvatustutkimusta pyritään voimistamaan.

Koko maailman aikuiskasvatustutkimuksesta ei voida tietenkään antaa edustavaa kuvaa tällaisessa artikkelissa. Niinpä rajoitun muutamaani laajoihin, yleisiin havaintoihin aikuiskasvatustutkimuksen asemasta sekä yritän tuoda esiin eri maiden ja maanosien välisiä eroja.

Houle (1964, 89) huomautti: On kenties ollut melkein yhtä paljon keskustelua ja erimielisyyttä siitä, onko aikuiskasvatus tieteenala kuin siitä, voidaanko sitä kutsua ammatiksi. Mikäli hyväksemme tieteenalan määrittelyn Websterin New Collegiate Dictionarin mukaan "tiedonhaaraksi, johon sisältyy tutkimusta", aikuiskasvatus näyttää täyttävän tieteenalalle asetetut vaatimukset.

Houlen näkökanta, joka on vallitseva Pohjois-Amerikassa, on saanut vähemmän kannatusta eräissä muissa osissa maailmaa. Koska siitä, onko aikuiskasvatus tiede vai ei, on keskusteltu hyvin vähän, kirjallisuudesta heijastuu hyvin erilaisia ja voimakkaita näkemyksiä siitä, voidaanko aikuiskasvatuksen piirissä kehittää omaa ainutlaatuista tietokokonaisuutta ja miten sen tulisi tapahtua. Pöhtönsaan ongelmia, jotka liittyvät korkea-asteen koulutukseen tutkimuksen kohteena, Premfors (1987, 147) toteaa jotakuinkin yksinkertaistettuun tapaan, että puhuttaessa tieteenalojen roolista on olemassa kolme päänäkökohtaa:

1. Eri tieteenalat voivat tehdä tutkimusta tietensisäisesti eristäytyneinä käyttäen korkea-asteen koulutusta ja tutkimusta vain eräänä monista ajateltavissa olevista empiirisistä havainnollistamistavoista. Lähtien perinteisten tieteenalojen näkökulmista tietoa korkean asteen opetuksesta kasautuu tällöin vain paloittain ja osasina.
2. Eri tieteenalaperspektiivit voivat toisaalta muodostaa sellaisen yhtenäisen tieteenvälisen kokonaisuuden, joka oikeuttaa korkeakoulututkimuksen luonnehtimisen uudeksi tieteenalaksi. Tieto voi tällöin kumuloitua laajalti tämän uuden tieteenalan ansiosta.
3. Prosessit 1 ja 2 ilmenevät — vaikkakin rajoitetusti — samanaikaisesti. Eri tieteenalojen sisäisistä ja poikkitieteellisistä tuloksista koostuvaa "ydintä" ympäröi erillistieteen tutkimustulosten laajempi "kehä". Tieto lisääntyy kummankin prosessityypin välityksellä, mutta myös "ytimen" ja "kehän" välisen vuorovaikutuksen kautta. Erityisesti voi odottaa liikettä jälkimmäisestä edelliseen.

Ensimmäistä näkökantaa voi tuskin löytää aikuiskasvatustutkimuksesta, mutta kriittisiä äänenpajonoja kuullaan usein kentän ulkopuolelta. Koska tässä artikkelissa pyritään pikemminkin antamaan yleiskuva kuin esittämään tietty näkemys nykyisestä tilanteesta, en halua kiistellä ensimmäisestä näkökannasta. En kuitenkaan

voi olla mainitsematta, että perustieteet eivät ole osoittaneet tähän mennessä juuri minkäänlaista mielenkiintoa aikuiskasvatukseen liittyviä kysymyksiä kohtaan. Itse asiassa voi havaita tieteellisen uteliaisuuden puutetta ja käyttämättömiä tilaisuuksia. Esimerkin mainitakseni: eräs kasvatussosiologian keskeisiä kysymyksiä on koko yhteiskunnan ja koulutussektorin välinen suhde. Näyttää siltä, että tätä suhdetta ja siihen vaikuttavia rakenteellisia prosesseja voitaisiin lähestyä erittäin tuloksellisesti aikuiskasvatuksen näkökulmasta.

Aikuiskasvatustutkimus on keskittynyt pääasiassa 2. ja 3. näkökohdan ympärille. Näin ollen olennainen kysymys on aikuiskasvatuksen asema suhteessa muihin tieteenaloihin. Kranjc (1987, 75) mukaan aikuiskasvatustutkimusta on organisoitu kolmesta erilaisesta perusolettamuksesta lähtien:

1. Aikuiskasvatuksen tutkimus ja teoria pysyvät pedagogiikan rajojen sisäpuolella.
2. Aikuiskasvatustutkimus on lähitieteenalojen kohtauspiste.
3. Erillistieteen — andragogiikan — muodostamisesta.

Kranjc kuvailee näitä kolmea kategoriaa seuraavasti. Ensimmäinen malli esiintyy maissa, joissa pedagogia on laajentunut horisontaaliseksi. Tällöin kiinnitetään päähuomio yleensä siihen, mikä on aikuiskasvatuksen asema yhteiskunnan formaalisessa kasvatusjärjestelmässä. Vähemmän huomiota kiinnitetään sen sijaan satunnaisoppimiseen ja informaaliseseen aikuiskasvatukseen.

Kranjc mukaan "tieteidenvälinen" lähestymistapa (kohta 2) voi antaa vain mosaiikkimaisen kuvan erillisistä yksityiskohdista; sirpalemainen kuva voi tällöin koostua joko sosiologisista, psykologisista tai biologisista ongelmista. Tämän vuoksi hän väittää, että "aikuiskasvatustutkimus ei voi saavuttaa laajaa ja monipuolista alan ymmärtämistä pelkästään tieteenvälisellä tutkimuksella".

Kolmas kategoria: ajatus erillistieteen muodostamisesta, jota usein kutsutaan andragogiikaksi, on peräisin pääasiassa Jugoslaviasta ja Puolasta, mutta sillä on kannattajia myös Yhdysvalloissa.

Nykyään aikuiskasvatustutkimuksesta käytävässä kiistassa esiintyy kaksi vastakkaista näkemystä. On niitä, joiden mielestä andragogiikalla ei ole kerrassaan mitään tieteellistä asemaa ja niitä, jotka näkevät sen ainoana keinona kehittää sisällöllisesti aikuiskasvatuskäsitettä.

Andragogiikkaan kohdistetussa kritiikissä on lähdetty sekä mikro- että makroperspektiivistä. Mm. Houle kiistää erillisen tieteenalan tarpeen ja perustelee sitä todeten, että kasva-

tus on yksi ihmiselämän perusprosesseista ja ettei miesten ja naisten oppiminen poikkea niin olennaisesti poikien ja tyttöjen oppimisesta. (Houle 1972, 221).

Makroperspektiivistä katsoen on taas todettu, ettei kulttuurin ja yhteiskunnallisten arvojen siirtoprosessia sukupolvelta toiselle voida erottaa kahdeksi erilliseksi tutkimusalueeksi. Tämän näkökannan edustajat sen sijaan väittävät, että nämä kaksi kenttää liittyvät läheisesti toisiinsa. Prosessiin ei kuulu ainoastaan perinteen siirtyminen sukupolvelta toiselle, vaan myös tiedon sekä kulttuuristen- ja sosiaalisten käyttäytymismallien siirto keneltä tahansa joka tietää, kenelle tahansa, joka ei tiedä (Rubenson, 1980, 25).

Andragogiikan puolesta esitetyt väitteet nousevat pääasiassa mikroperspektiivistä ja ne perustuvat oletuksiin aikuisopiskelijan erityisistä ominaispiirteistä. Tämä pitää erityisesti paikkansa Pohjois-Amerikassa esitettyihin väitteisiin. Sivumennen sanoen minusta on kummallista, että erillisen tieteenalan kannattajat ovat laiminlyöneet makroperspektiivin. Marxin ja Gramscin kasvatusta käsittelevissä kirjoituksissa avain poliittisen kasvatustieteen teoriaan on aikuisten, erityisesti työläisten kasvatuksessa, joka tapahtuu työn yhteydessä (Entwistle, 1979). Samalla tavoin andragogiikan kannattajat olisivat voineet käyttää ”ammuksina” Giddensin analyysia kansanliikkeiden roolista sosiaalisessa muutoksessa sekä suurelta osin Habermasin sosiaaliteorioita (Giddens 1985; Habermas 1987).

Usein kiistellään Kranjcin taksonomian kategorioihin kaksi ja kolme läheisesti liittyvästä kysymyksestä, eli saako aikuiskasvatustutkimus lainata muilta tieteenaloilta teorioita, käsitteitä ja tuloksia. Pohtiessaan Yhdysvaltain tilannetta Jensen (1964) ehdotti, että aikuiskasvatus voisi kehittää omiin tarkoituksiinsa sopivan ainutlaatuisen tietokokonaisuuden käyttäen kahta menetelmää:

- a) käytännön kokemuksia voidaan käyttää hyväksi muotoiltaessa yleisiä periaatteita ja lainalaisuuksia ja
- b) muilla tieteenaloilla kehitetyt tiedot voidaan lainata ja muokata aikuiskasvatuksen tarpeisiin sopiviksi.

Jensenin ehdotuksen näkökulmasta asiaa tarkastellen on mielenkiintoista havaita, että aikuiskasvatuksen tutkijat, jotka kirjoittavat Yhdysvaltain johtavassa koulualan lehdessä, luottavat yhä enemmän aikuiskasvatuksen omaan kirjallisuuteen. Vuonna 1968 vain 20 % lainauksista viittasi aikuiskasvatustutkimukseen. Vuoteen 1977 mennessä tämä luku oli kasvanut lähes 60 %:iin (Boshier & Pickard, 1979). Tämän kehityksen taustana on näkemys, jonka mukaan muiden tieteenalojen lainaaminen ei

ole ainoastaan vähäarvoista aikuiskasvatukselle, vaan myös vahingollista.

Kun Boyd ja Apps (1980) määrittelivät uudelleen aikuiskasvatusta tieteenalana, he väittivät, että olisi virhe etsiä tukea jo yleisesti hyväksytyiltä tieteenaloilta ennen kuin aikuiskasvatuksen oma alue on selvästi ymmärretty. Asian ydin näyttää olevan pelko, että lainaamalla käsitteitä muilta tieteenaloilta, nuo alat ryhtyvät määrittämään aikuiskasvatusta. Tätä ajattelutapaa voidaan arvostella, koska juuri pyrkimyksessä ymmärtää aikuiskasvatuksen rakennetta, toimintaa ja ongelmia tarvitaan useiden tieteenalojen apua.

Tämä asenne muista tieteenaloista lainaamista kohtaan liittyy kiinteästi institutionaaliseen taustaan. Maissa, joissa on riittävästi ”sosiaalista kysyntää” sekä voimavaroja moniin aikuiskasvatukseen erikoistuneisiin laitoksiin kuten Pohjois-Amerikassa, korostetaan muita maita enemmän aikuiskasvatuksen omaa asemaa ainutlaatuisena tieteenalana. On huomattava, että nämä erikoislaitokset ovat pääasiassa suuntautuneet aikuiskasvattajien ammatilliseen koulutukseen. Tämä vaikuttaa niiden näkemykseen siitä, mitä tämä tieteenala käsittää. (ks. jatkossa seuraavaa pohdintaa). Kantavana voimana aikuiskasvatuksen kehittämisessä tieteenä näissä laitoksissa voidaan katsoa olevan a) näiden ryhmien halu kohottaa ammatillista statustaan ja b) laillistaa olemassaolonsa yliopistoyhteisössä.

Skandinavian maissa samoin kuin monissa muissa maissa, missä erikoistuminen ei ole mennyt yhtä pitkälle kuin Yhdysvalloissa tai Jugoslaviassa, yritykset ”tieteenalaistaa” aikuiskasvatus ja tutkimus erilliseksi tutkimusalueeksi nähdään epärealistisina ja ei-toivottavina.

Yhteenvetona voidaan todeta, että aikuiskasvattajien keskuudessa vallitsee voimakas erimielisyys siitä, onko — tai oikeammin, pitäisikö aikuiskasvatuksen olla — erillinen tieteenala. Tämä ristiriita heijastaa osittain aikuiskasvatustutkimuksen historiallista kehitystä. Tähän kysymykseen siirryn seuraavaksi.

Aikuiskasvatustutkimuksen kehittämisen taustavoimat

On olemassa runsaasti kirjallisuutta siitä erikoistumisprosessista (*the process of specialization*), jonka kautta uudet tieteenalat ja/tai tutkimusalueet syntyvät. Elzinga (1987, 19) on esittänyt kolme innovaation päätyyppiä, joiden kautta uusi tutkimusalue voi vakiintua:

1. uusi tieteenala voi kehittyä sellaisen tutkimuksen seurauksena, joka kohdistuu johonkin uuteen todellisuuden alueeseen;
2. uusi tieteenala voi kehittyä, kun jotakin vakiintunutta tutkimusalueetta aletaan tarkastella uudesta näkökulmasta (perspektiivin vaihdos);
3. uusi tieteenala voi kehittyä, kun alan kehittämiseksi tarvitaan uudenlaisia tietoja ja taitoja.

Elzingan mainitsemista kohdista 2 ja 3 liittyvät siihen eriytymisprosessiin (*the process of differentiation*), jonka kautta uudet tieteenalat lisääntyvät ja vakiintuvat. Tieteiden näkökulmasta tämä voidaan nähdä uusien tieteenalojen pirstoutumisena vanhemmista tieteenaloista. Kohta 3 on sen sijaan yhteydessä sosioekonomisten vaatimusten ja poliittisten ratkaisujen sekä näiden yhdistelmien aiheuttamiin yhteiskunnallisiin seurauksiin.

Tarkasteltaessa aikuiskasvatustutkimuksen kehitystä globaalisesti voidaan havaita erilaisia kehitysmalleja Elzingan kaavan mukaisesti. Vertailuvan tutkimuksen tekeminen näistä kehitysmalleista ja niiden vaikutuksesta tutkimustyöhön olisi erittäin arvokasta, mutta sitä ei voida tehdä tämän artikkelin puitteissa. Niinpä rajoitun esittämään vain joitakin omasta mielestäni mahdollisia tulkintoja aikuiskasvatustutkimuksen kehityksestä ja siitä, mitä seurauksia eri kehitysmallien valinnasta on aiheutunut.

Yleisesti tarkastellen aikuiskasvatusta on kehittänyt erityisenä oppiaineena vastaamaan laajoihin sosio-ekonomisiin vaatimuksiin (ks. kohta 3 Elzingan luokittelussa). Yhdysvalloissa, missä yliopistoilla on pitkät perinteet aikuiskasvatustutkimuksen ammatillisessa koulutuksessa, tutkintoon tähtäävät aikuiskasvatustutkimuksen koulutusohjelmat aloitettiin 1930-luvulla. Ensimmäinen koulutusohjelma aloitettiin Columbian opettajakorkeakoulussa vuonna 1930 ja ensimmäinen tohtorinarvo myönnettiin vuonna 1935. Tämä ohjelma kehittyi Edwin L. Thorndiken tekemän aikuisten kehittymistä ja oppimista koskevan tutkimuksen pohjalta ja sillä pyrittiin vastaamaan aikuiskasvatuksen ohjaajakoulutuksen kasvaviin tarpeisiin. Täten onkin mielenkiintoista, että ensimmäisen ohjelman aloittamisessa on havaittavissa sekä eriytymisprosessin (*the process of differentiation*) että sosiaalisten uudistamispyrkimysten vaikutus tutkimukseen. Pian tämän jälkeen myös muut yliopistot aloittivat vastaavia ohjelmia. Niiden suurin kasvu sijoittuu kuitenkin 1950-luvun loppupuolelle ja 1960-luvun alkupuolelle. Columbian ensimmäistä koulutusohjelmaa lu-

kuunnottamatta koulutusohjelmien perustamisella ei näytä olleen mitään yhteyttä alan tutkimukseen. Johtajatuksena oli sen sijaan ammattimaisten aikuiskasvatustutkijain kouluttaminen.

Länsi-Euroopassa on havaittavissa eräänlainen sekamalli. Yhdysvaltoihin verrattuna aikuiskasvatustutkimus on melko uusi ilmiö. Tämä voidaan selittää kahdella seikalla. Ensinnäkin, Euroopan yliopistot eivät perinteisesti ole olleet yhtä nopeita ja herkkiä reagoimaan erillisiin yhteiskunnallisiin uudistuspaineesiin kuin yhdysvaltalaiset yliopistot ja sen vuoksi ne ovat kiinnittäneet vähemmän huomiota mm. ammattimaisten aikuiskasvatustutkijain kouluttamiseen. Toiseksi, aikuiskasvatuksen järjestäjät, jotka usein ovat mukana jossakin kansanliikkeessä, ovat olleet epäluuloisia yliopistoja ja niiden välittämää elitististä henkeä kohtaan. Heidän tarkoituksenaan on ollut säilyttää kansanliikkeen alkuperäinen luonne ja tästä syystä ne ovat kapinoineet aikuiskasvatuksen ammatillistamista vastaan (Titmus, 1985).

Tilanne muuttui 1960-luvulla, mistä lähtien tutkimukseen on paneuduttu yhä voimakkaammin. Tämän kehityksen taustalla olevana vaikuttimena, mikä tosin on joissakin tapauksissa ilmaistu eri tavoin kuin Yhdysvalloissa, on ollut tarve saada tietoa aikuiskasvatustutkijain kouluttamiseksi. Tästä yleisestä suuntauksesta on olemassa muutamia poikkeuksia, jotka on syytä mainita, koska ne ovat vaikuttaneet tutkimuksen suuntaan. Esimerkiksi kun Suomessa perustettiin aikuiskasvatuksen oppituoli vuonna 1946, niin se tapahtui alan eriytymiskehityksen kautta muista yhteiskuntatieteistä. Käyttäen Elzingan luokittelua kysymys oli siitä, että uusi tieteenala kehittyi, koska tutkimusta alettiin suunnata kokonaan uudelle todellisuuden alueelle (kohta 1). Tämä suuntaus näyttää säilyneen edelleen Suomessa. Yliopistotasoinen tutkimus on keskittynyt pääasiassa teorianmuodostukseen ja vain vähemmässä määrin käytännön sovellutusongelmiin (ks. seuraavaa).

Ruotsin tarkastelu on myös mielenkiintoista, koska tutkimuksen kehitys, joka on verrattain uusi ilmiö, liittyy hyvin selvästi siihen, että aikuiskasvatuksesta on tullut tärkeä yhteiskuntapolitiikan osatekijä. Ruotsissa, kuten useimmissa maissa, ulkoiset sosiaaliset uudistusvaatimukset ovat olleet toiminnan kehittämisen lähtökohdana (kohta 3). Tuetun aikuiskasvatustutkimuksen määrän räjähdysmäinen kasvu ei johdu niinkään alan professionalistumisesta, vaan tarpeesta saada tietoa laajojen sosiaalisten uudistustoimenpiteiden taustaksi.

Itäisen ja läntisen Euroopan välisistä peruseuroista huolimatta on kuitenkin havaittavissa monia yhtäläisyyksiä siinä, miten aikuiskasvatusta on sijoitettu tieteen kenttään. Ennen 1960-

lukua lähes kaikki merkittävä aikuiskasvatusta käsittelevä julkaisu toiminta keskittyi teorian muodostukseen ja käsitteenmuodostus perustui marxilais-leniniläiseen yhteiskuntateoriaan. Nämä artikkelit sisälsivät selvästi ideologisia mielipiteitä (Kulich, 1984, 127). Elzingan termejä käyttäksimme tästä kehityksestä heijastuu, kuinka suuret yhteiskunnan muutokset vaikuttavat uutta moraliteettia muodostettaessa tutkimuksen suuntaan.

1960-luvulla aikuiskasvatustutkimus lisääntyi nopeasti. Läntisen Euroopan tapaan tutkimuksella oli ensisijaisesti välineellinen tehtävä. Tutkimus kohdistui pääasiassa ammatillisen koulutuksen ongelmiin, erityisesti työnjohdon ja johtajien koulutukseen (Kulich, 1984; Livecka 1985). Aikuiskasvatustutkimuksen välineellinen luonne on vielä ilmeisempi kehitysmaissa, missä tutkimus on kehittynyt tarpeesta rakentaa aikuiskasvatuksen infrastruktuuri.

Se, kuinka suuressa määrin aikuiskasvatustutkimus on seurausta yhteiskunnallisista uudistustarpeista — pikemminkin kuin spesifin tieteenalan sisäistä kehitystä — näkyy myös kansainvälisten ja kansallisten organisaatioiden tärkeässä merkityksessä tutkimustyössä. Yleensä tutkimustyötä tehdään etupäässä yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa. Aikuiskasvatuksen kohdalla tilanne on vähän erilainen. Kansalliset ja kansainväliset organisaatiot, joiden ensisijainen tehtävä on edistää käytännön aikuiskasvatusta, ovat näyttelleet tärkeää roolia uuden tiedon luomisessa. Valtioiden väliset organisaatiot kuten UNESCO, OECD ja Euroopan Neuvosto ovat sekä välillisesti että suoraan vaikuttaneet merkittävästi aikuiskasvatuksen systemaattiseen tutkimustyöhön.

European Centre for Leisure and Education (Euroopan vapaa-ajan ja kasvatuksen keskus) on myös eräs kansainvälinen organisaatio, jolla on ollut keskeinen merkitys erityisesti vertaillevan aikuiskasvatustutkimuksen alueella. Myös valtiollisesti riippumattomat organisaatiot ovat osallistuneet aikuiskasvatuksen tutkimukseen. Mainittakoon näistä International Council of Adult Education (Kansainvälinen aikuiskasvatustutkimusneuvosto ICAE), the European Bureau of Adult Education (Euroopan aikuiskasvatustoimisto EBAE) ja eräät kansalliset keskusjärjestöt kuten Deutscher Volkshochschulverband (Saksan kansalaisopistojen liitto DVV) Saksan liittotasavallassa sekä Ranskassa Institut National d'Education Populaire (Kansallinen koulutusinstituutti).

Tiivistäen voidaan todeta, että prosessi, jonka seurauksena aikuiskasvatuksesta on muodostunut oma erityinen tutkimusalue on liittynyt harvoja poikkeuksia lukuunottamatta aikuiskasvatuksen ammatillistumiskehitykseen.

On tapahtunut "tieteellistymistä" sellaisissa perinteisissä käytännön ammateissa, jotka ovat aivan viime aikoihin saakka tulleet varsin hyvin toimeen ilman tutkimusyhteyksiä tai ilman tieteellistä "perustaa" (Elzinga 1987, 7). Joissakin maissa ovat jotkin keskeiset yhteiskunnalliset valtaorganisaatiot esittäneet vaateita poliittisesti suuntautuneesta tutkimuksesta. Tämä prosessi, jonka kautta aikuiskasvatuksen tutkimusalue on kussakin maassa luotu ja vakiinnutettu, on alkanut ohjata myös aikuiskasvatuksen "kartan" piirtämistä.

Tutkimusalueet

Edellä olevasta aikuiskasvatustutkimuksen kehityksen kuvauksesta käy selvästi ilmi kaksi seikkaa. Ensiksi, tiedon kasautuminen on perustunut melkein yksinomaan pyrkimykseen parantaa käytännön aikuiskasvatustyön mahdollisuuksia ja toiseksi, eri tieteenalojen yhteistyö on ollut harvinaista. Jensen (1964, 106) tuo esille vallitsevan käsityksen tutkimusalueesta, kun hän väittää, että aikuiskasvatustutkimus on käytännöllinen tiede. Sen perimmäisenä päämääränä on antaa aikuiskasvattajille parempia keinoja hallita kohtaamiaan ongelmia. Tämä näkemys on suurelta osin määrännyt, mitä kysymyksiä on pidetty tieteenalaan kuuluvina. Tarkastellessaan Yhdysvaltain tilannetta kaksikymmentä vuotta Jensenin jälkeen Knox (1985, 183) kuvailee samanlaista asennetta toteamalla: "Eräs aikuiskasvatustutkimuksen tärkeimmistä tehtävistä on auttaa aikuiskasvattajia käytännön työssä".

Vaikka tutkimuksen saama vastakaiku vaihtelee maasta maahan, kaikkialla voidaan havaita sama painotus käytännöllisyyteen ja kentän tarpeisiin.

Longin ja Agyekumin (1974) analyysi Yhdysvaltojen Adult Education (Aikuiskasvatustutkimus) -lehden artikkelien sisällöstä vuosina 1964—73 osoittaa, että kolme yleisintä tutkimusaluetta olivat opetuksen suunnittelu ja hallinto, oppimateriaalit ja opetusmenetelmät sekä aikuisten oppiminen. Ne muodostivat yhdessä 55 % Adult Education -lehdessä julkaistusta artikkeleista. Tässä tutkimuksessa havaittiin myös, että nämä tutkimusalueet tulivat yhä hallitsevimiksi vuosien 1964 ja 1973 välillä. Tämän suuntauksen jatkumisen vahvistaa vielä Lee (1979).

Pantzar (1985) löysi samanlaisen mallin vertaillen aikuiskasvatustutkimuksen sisältöä Pohjoismaissa ja Saksan liittotasavallassa.

Taulukko 1. Yliopistoissa ja muualla suoritetujen tutkimusten kohdistuminen aikuiskasvatuksen perusosiin eri maissa (%). (Pantzar 1985, 32)

Aikuiskasvatuksen perusosa	L-Saksa yliop./kaikki		Suomi yliop./kaikki		Ruotsi yliop./kaikki		Norja yliop./kaikki		Tanska yliop./kaikki	
aikuiskasvatuksen aate- ja teoriaperusta	13	10	41	18	13	12	12	4	13	7
toiminnalliset edellytykset ja suunnittelu	29	28	12	31	32	44	50	40	48	35
opetustoiminta	58	62	47	51	44	43	38	56	35	58
% yhteensä	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
projektien lukumäärä	185	271	12	61	34	86	24	71	31	71

Taulukko 1 osoittaa, että tarkastelluissa maissa tutkimustyö oli suurelta osin keskittynyt opettamis-oppimis -prosessiin ja sen tuloksiin. Tutkimuksensa perusteella Pantzar päätteli, että se, mitä aikuiskasvatuksessa tutkitaan, liittyy enemmän tutkimusprojektia suorittavaan laitokseen kuin maahan, jossa tutkimus tehdään. Ruotsia lukuunottamatta valtaosa aikuiskasvatustutkimuksissa tehdyistä tutkimuksista liittyy opetustoimintaan. Siinä määrin kuin ideologiselta ja teoreettiselta pohjalta lähteviä tutkimusprojekteja esiintyi, ne oli tehty pääasiassa jossakin yliopistossa. On kuitenkin todettava, että yliopistoissa tehdyissä tutkimuksissa — Suomea lukuunottamatta — kohdistettiin selvästi vähemmän huomiota tähän tutkimuselementtiin kuin niihin kahteen kategoriaan, jotka liittyvät suoranaisemmin aikuiskasvatuksen käytännön työhön.

Se tosiasia, että suuri osa Ruotsin ja Norjan tutkimuksesta sijoittuu ”toiminnallisen” suunnittelun kategoriaan, on yhteydessä näiden maiden perinteeseen, jonka mukaan koulutus uudistukset perustuvat niitä edeltäviin virallisiin tutkimuksiin. 1970-luvun suuret aikuiskasvatustutkimukset lisäsivät poliittisesti orientoitunutta tutkimusta, jonka kohteena oli aikuiskasvatuksen roolin selvittäminen yhteiskunnallisessa muutoksessa.

Valitettavasti en ole löytänyt yhtään maailman muita osia käsittelevää samankaltaista tutkimusta. Aikuiskasvatustutkimukset noudattavat kuitenkin samaa yleistä suuntausta sekä muissa Länsi-Euroopan maissa (Titmus 1985) että Itä-Euroopassa (Kulich 1984; Livecka 1985). Selostamatta tarkemmin eri alueilla tehtyjen tutkimusten kokonaismääriä voidaan todeta, että tutkimuksissa tunnetaan jatkuvaa kiinnostusta aikuiskasvatuksen työtapoja ja menetelmiä kohtaan. Näin on usein nimenomaan ammatillisen koulutuksen yhteydessä.

Vaikka lähes kaikki Euroopan sosialistimaat

painottavat samoja teemoja aikuiskasvatustutkimuksessaan, kullakin maalla on myös omat kansallisen kiinnostuksen kohteensa (Livecka 1985). Kun esimerkiksi Saksan demokraattisessa tasavallassa yleinen tutkimusteema on työntekijöiden henkilökohtaisen elämän kehittäminen niin Unkarissa taas kiinnitetään erityistä huomiota aikuisten opettamiseen ja oppimiseen. 1980-luvun alussa Neuvostoliiton aikuiskasvatustutkimus keskittyi historiallisiin, sosiologisiin, didaktisiin, taloudellisiin ja organisatorismenettelmällisiin kysymyksiin. Useimmat näistä aiheista ovat esillä myös Jugoslaviassa, vaikkakin andragogia -nimikkeen alla. Puolalaiset tutkijat ovat kiinnittäneet erityistä huomiota ei-muodolliseen kasvatukseen ja omaehtoiseen oppimiseen.

Vaikka sekä Pohjois-Amerikan että Itä-Euroopan aikuiskasvatustutkimus on luonteeltaan yhtä välineellistä, on niiden välillä melko selviä tietoteoreettisia eroja. Pohjois-Amerikassa tutkimuksen painopiste on selvästi voimakkaammin psykologisesti suuntautuneissa teorioissa, kun taas Euroopassa ollaan suhteellisesti ottaen enemmän kiinnostuneita yhteiskunnallisista teorioista (ks. esim. Rubenson 1982; Siebert 1979).

Tätä eroa tulisi tarkastella laaja-alaisesti lähtien näiden maiden ja maanosien erilaisista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista perinteistä sekä niiden vaikutuksesta omaksuttuihin tutkimustraditioihin (Popkewits 1984, 6).

Yhdysvalloissa on hajautettu poliittinen ja taloudellinen järjestelmä, jossa korostetaan yksilöllistä sosiaalista liikkuvuutta. Tämä on vaikuttanut siihen, että tutkimuksessa on keskitytty yksilöön. Pohjois-amerikkalaiset aikuiskasvatustutkijat painottavat voimakkaasti psykologisesti suuntautuneita teorioita, mikä vastaa yleisesti vallitsevaa koulutustutkimuksen traditiota. Käyttäen Kuhnin paradigma -käsitettä

metatasolla aikuiskasvatustutkimuksen perinne on osa vallitsevaa "Weltanschauungia". Tämä pitää tietysti paikkansa myös Euroopan tutkimuksessa. Ainoana erona on "Weltanschauung", joka ohjaa täällä tutkimusperinnettä.

Kun Pohjois-Amerikan kirjallisuudessa puhutaan käytännön työntekijöistä, kohderyhminä ovat tavallisesti aikuisopettajat ja/tai alan hallintomiehet. Eurooppalaiset ottavat kuitenkin suuressa määrin huomioon myös toiminnan laajemman poliittikka -tason.

Aikuiskasvatuksen määrittäminen käytännöllisesti tieteenalaksi ja tästä määrittämisestä johtuneet tutkimuksen suunnanvalinnat ovat synnyttäneet jatkuvan kiistan tutkimuksen kvaliteeteista ja niistä kriteereistä, joilla tuota kvaliteettia tulisi arvioida.

Tutkimuksen laatu

Aikuiskasvatustutkimuksen laadullisen kypsyneisyyden arvioiminen on subjektiivista ja johtopäätökset riippuvat käytetyistä arvosteluperusteista. Aikuiskasvatuksen piirissä on erilaisia näkemyksiä siitä, millaisia näiden arvosteluperusteiden tulisi olla.

Yksi leiri kannattaa perinteisten tiedekriteerien käyttöä, jolloin keskeinen kysymys on se, miten tutkimus edistää tieteenalan kehitystä. Tämän näkökannan edustajat korostavat jatkuvasti, ettei aikuiskasvatuksesta puutu ainoastaan teorioita, vaan että suuri osa alan yliopistoyhteisöistä vastustaa aikuiskasvatuksen vakavaa teoreettista kehittämistä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että tilannekuvaus ei ole vailla pohjaa. Esimerkiksi Dickinsonin ja Rusnellin (1971) Yhdysvaltain johtavan aikuiskasvatuksen tutkimusta käsittelevän lehden (Adult Education) sisällön analyysi osoitti, että vuosien 1950—1970 välisenä aikana vain kolmessa prosentissa lehden artikkeleista käsiteltiin teoreettisia kysymyksiä.

Vaikka Crossin (1981), lähinnä Yhdysvaltojen perspektiivistä tekemien havaintojen mukaan viimeaikaiset artikkelit painottavat aikaisempaa huomattavasti enemmän tutkimusta, niin teoriaa koskevat artikkelit ovat yhä edelleen harvinaisia aikuiskasvatuksessa. Oma käsitykseni on, että suomalaisista alan tutkimusjulkaisua (Aikuiskasvatus) lukuunottamatta tilanne muissa maissa on samanlainen kuin Yhdysvalloissa. Syystä voidaan päätellä, että useimmilla aikuiskasvatustutkimuksilla on vain vähän poikkitieteellistä arvoa; toisin sanoen, tutkimukset eivät tue perusteorioiden ja -menetelmien kehittämistä.

Tämä ei tarkoita, etteikö aikuiskasvatustutki-

muksen laatu olisi suuresti parantunut siten 1950-luvun. Dickinsonin ja Rusnellin (1971) mukaan aikuiskasvatuksen asteittainen muotoutuminen tieteenalaksi (vuosien 1950 ja 1970 välisenä aikana) ilmeni mm. siinä, että Adult Education -lehdessä julkaistiin yhä enemmän artikkeleita, jotka luokiteltiin empiriseksi tutkimukseksi (8—44 prosenttiin), arvioivia kirjallisuuskatsauksia (3—12 prosenttiin) sekä historiallisia tutkimuksia (1—8 prosenttiin). He havaitsivat lisäksi, että alan tutkimusmetodologia oli monipuolistunut. Kokeellisten tutkimusten määrä nousi nollostasta 35 prosenttiin ja Survey-tutkimukset olivat muuttuneet luonteeltaan vähemmän deskriptiivisiksi.

Myös Long ja Agyekum (1974) kiinnittivät huomiota vuosien 1964 ja 1973 välillä tapahtuneeseen tutkimuskiinnostuksen kasvuun. Vaikka kuvailevien tutkimusartikkeleiden määrä ja osuus pysyi tällä ajanjaksolla melko samanlaisena, niin Long ja Agyekum havaitsivat, että niiden taso oli parantunut. Ne olivat kehittyneet aikaisemmista melko irrallisista case-raporteista ja tilanekartoituksista analyttisemmiksi ja monipuolisemmiksi. He väittävät, että kuvailevien tutkimusten tasoa on nostanut tehokkaampien tilastollisten testien kehittäminen sekä se, että yhä useimmissa tutkimuksissa on teoreettinen viitekehys. Knox (1985) kuvailee tilannetta paljolti samalla tavoin väittäen, että jokainen tutkimus korostaa objektiivisuutta, toistettavuutta ja tietoihin pohjautuvia johtopäätöksiä.

Edellä kuvatun perusteella on ilmeistä, että aikuiskasvatustutkimuksen lisääntynyt poikkitieteellisyysvaatimus on pääasiassa tapahtunut sen tähden, että tutkimukset ovat muuttuneet yhä empiirisemmiksi ja niissä on käytetty kehittyneitä tilastollisia menetelmiä. Ensijainen huomion kohde näissä ja vastaavissa katsauksissa ei ole ollut tutkimusalueen oleellisten ongelmien käsitemuodostuksessa, ts. sellaisten teorioitten kehittämässä, jotka voisivat antaa vastauksia alan elintärkeisiin kysymyksiin. Pikemminkin ne ovat olleet hyödyksi monipuolisemman metodologian kehittymiselle.

Viime vuosina on tapahtunut myönteistä kehitystä. Loogisen positivismin sopivuudesta yhteiskuntatieteisiin käyty tietoteoreettinen keskustelu on vaikuttanut myös aikuiskasvatukseen ja aikuiskasvatuksessa esiintyvien ilmiöiden käsitemuodostukseen. Eräs osoitus tästä on amerikkalaisten aikuiskasvatuksen tutkijoiden viime aikoina osoittama mielenkiinto kriittistä teoriaa kohtaan. Länsi-Euroopassa ja Latinalaisessa Amerikassa on havaittavissa samanlaista kehitystä. On liian aikaista sanoa, missä määrin tällä tulee olemaan vaikutusta tutkimukseen. Ei kuitenkaan ole epäilystä siitä, etteikö muutos tutkimusparadigmoissa tai oikeammin vaihtoehtoisten paradigmojen sovel-

tamisessa stimuloi teorianmuodostusta.

Ne jotka kannattavat aikuiskasvatuksen tutkimuksessa perinteisiä tieteellisiä arvoja ovat usein lähtöisin muiden tieteenalojen piiristä ja he ovat tulleet aikuiskasvatuksen pariin tutkimalla jotain tiettyä aikuiskasvatukseen liittyvää ilmiötä. Kuitenkin suuri osa yliopistojen aikuiskasvatuksen laitosten opettajista on otettu toimeensa heidän merkittävän kenttäkokemuksensa perusteella. Tämä ryhmä asettaa kyseenalaiseksi perinteisen tieteellisen koulutuksen kapea-alaisuuden. Heidän mielestään yliopistojen aikuiskasvatushjelmat pitäisi nähdä ammatillisina kouluina, joissa annettavan tiedon tulisi olla erilaista kuin tieteellisillä laitoksilla.

Kuten Thomas (1987, 57) osoittaa, akateemiseen loppututkintoon johtavien aikuiskasvatustaitosten perustaminen on ollut yleensä tulos teknisten ja "akateemisten" kurssien hankalasta yhteensovittamisesta. Lisäksi tiedekunnan jäsenet ovat jakautuneet niihin, jotka työskentelevät perinteisen tiedeajattelun pohjalta ja niihin, jotka ovat keskittyneet opettamaan ammattia.

Lisäksi yliopiston yleisesti hyväksymien tieteellisten arvojen ja aikuiskasvatustutkimuksissa esiintyvien suuntauksien välillä on ollut jännitystä. Kun otetaan huomioon tämä aikuiskasvatusta hallitseva käytäntöä korostava näkökulma, niin on tärkeätä kysyä, missä määrin tehdyt aikuiskasvatustutkimukset antavat sitten tietoa käytännön työlle.

Jatkuvasti kiistellään siitä, onko aikuiskasvatustutkimus hyödyllistä vai ei. Knoxin (1985, 183) mukaan on turhauttavaa, että niin harvoja tutkimuksia ja evaluaatioreportteja luetaan ja että monet käytännön aikuiskasvatijat eivät tunne saatavissa olevia heille relevantteja tutkimuksia. Ilmeisesti tilanne on melko samantapainen myös muualla maailmassa. On mielenkiintoista havaita, että erään ruotsalaisen koulutustutkimuskomitean mukaan koulutuspoliittiseen päätöksentekoon osallistuvat tuntevat ja käyttävät tutkimustuloksia hyväkseen, kun taas opettajat ja hallintovirkamiehet suhtautuvat epäillen niiden hyöllisyyteen (SOU 1980:2). Kuten edellä todettiin, näitä kahta jälkimmäistä ryhmää pidetään Amerikassa tutkimustiedon pääasiallisina vastaanottajina. Eräs merkittävistä syistä käytännön aikuiskasvatustutkimuksen ja tutkimusyhteisön väliseen jännitykseen saattaa olla se, etteivät monet käytännön työntekijöiden eteen tulevista ongelmista ole tutkimusongelmia.

Aikuiskasvatuksen ongelmana on, että vaikka aikuiskasvatusta pidetään voimakkaasti "käytännönläheisenä tieteenalana", sitä kohtaan esitetään arvostelua kahdelta taholta. Akateemiseen loppututkintoon tähtääviä ohjelmia uhkaa erityisesti Pohjois-Amerikassa se, että akateemiset yhteisöt pitävät niitä tieteellisesti

kehittymättöminä, kun taas aikuiskasvatuksen käytännön työntekijät samanaikaisesti epäilevät alan tutkimuksen hyödyllisyyttä.

Johtopäätökset

Aikuiskasvatustutkimuksella on edessään haaste vastata kaksoisongelmaansa: sekä kentän että akateemisten piirien esittämään kritiikkiin. Ensimmäiseksi tulisi ymmärtää, että on olemassa kaksi ongelmaa ja että ne vaativat erilaiset ratkaisut. Käytännön aikuiskasvatustutkimuksen relevanssin puutteesta johtuvat osittain väärin tai harhaanjohtaviin odotuksiin siitä, mitä tutkimuksella voidaan saada aikaan, ts. tutkimukseen ja käytännön väliseen yhteyteen. Ongelman ytimenä on perinteisesti käytännöllisten ammattien "tieteellistäminen". Kuten edellä todettiin, ne ovat tulleet pitkään toimeen ilman yhteyttä tieteseen. Sen sijaan aikuiskasvatuksen kehittämistä vastuuta tulisi antaa enemmän eri laitoksille ja niille henkilöille, jotka ovat suoraan tekemisissä aikuisten opettamisen kanssa. Tämän kehittämistoiminnan tulisi ottaa lähtökohdakseen ne arkipäivän ongelmat, joita kenttätyöntekijät kohtaavat toistuvasti ja tästä kehittämistoiminnasta pitäisi tulla kiinteä osa laitosten toimintaa.

Se kritiikki, joka kohdistuu perinteisen tieteellisyden puutteeseen, uhkaa aikuiskasvatukseen keskittyneitä tutkimuskeskuksia (ks. esim. Thomas 1987). Pohtiessaan korkeakoulutuksen tilannetta Premfors (1987) vastustaa korkeakoulututkimuksen kehittämistä uudeksi integroituneeksi tieteenalaksi sillä perusteella, että parasta tutkimusta ei tällä alueella saada aikaan pysyvien tai puolipysyvien organisaatioiden avulla. Sen sijaan hän väittää, että hyvää tutkimusta syntyy sellaisten tutkijoiden ja tutkimusryhmien keskuudessa, jotka ovat tekemisissä laajempien tutkimusyhteisöjen kanssa. Näitä ovat mm. perinteiset yliopistojen laitokset ja instituutit, jotka tekevät muutakin kuin vain korkea-asteeseen liittyvää tutkimusta. Sama saattaisi päteä aikuiskasvatukseenkin, kuitenkin sillä erolla, että perinteiset tieteenalat ovat tähän mennessä kiinnittäneet aikuiskasvatukseen vähemmän huomiota kuin korkea-asteen koulutukseen.

Muutamia Suomen kaltaisia poikkeuksia lukuunottamatta aikuiskasvatukseen erikoistuneiden yliopiston laitosten ongelmana on ollut se, että ne on perustettu tiedon levittämistä eikä tiedon tuottamista varten. Jos hyväksytään ammatillisten koulutusohjelmien tarpeellisuus ja tunnustetaan, että poikkitieteellisyttä kohtaan tunnetaan vain rajoitettua mielenkiintoa, eräänä ratkaisuna voisi olla se, että aikuiskas-

vatusta pyrittäisiin tietoisesti kehittämään poikkitieteellisenä tutkimusalueena. Kuten Kranjc (1987) on huomauttanut (ks. edellä) tähän ei päästä vain yksinkertaisesti lähestymällä ongelmia useiden tieteenalojen näkökulmista, sillä tästä on tuloksena vain eri tieteenalojen luoma mosaikki. Sen sijaan tarvitaan todellisia ponnisteluja poikkitieteellisen tutkimuksen edistämiseksi. Aikuiskasvatusta voitaisiin kuvailla poikkitieteellisten tutkimushankkeiden ”ytimeksi”, jota ympäröivät eri tieteenalat. Tämän strategian päätarkoituksena on liittää kiinteästi yhteen kaksi perinteistä näkemystä: aikuiskasvatus käytännönläheisenä tieteenä ja aikuiskasvatus perinteisenä tieteellisen tutkimuksen alueena.

Lähteet

- Boshier, R. & Pickard, L. 1979. Citation Patterns of Articles in Adult Education 1968—1977. *Adult Education* 30: 1, 34—51.
- Cross, P. 1981. *Adult as Learners*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Dickinson, G. & Rusnell, D. 1971. A Content Analysis of Adult Education. *Adult Education* 21: 3, 177—185.
- Elzinga, A. 1987. International and External Regulations in Research and Higher Educational Systems. In Premfors, R. (ed.) (1987), *Disciplinary Perspectives on Higher Education and Research*. Stockholm University, Department of Political Science Report 37, Stockholm.
- Entwistle, H. 1979. *Antoni Gramsci*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Giggens, A. 1985. *The Nation State and Violence*. Polity Press, Cambridge.
- Habermas, J. 1975. *Legitimation Crisis*. Beacon Press, MA.
- Houle, C. 1964. The Emergence of Graduate Study in Adult Education. In Jensen, G., Liveright, A. A. and Hallenbeck, W. (eds.) (1964), *Adult Education—Outlines of an Emerging Field of University Study*. AEA, Washington, D.C.
- Houle, C. 1972. *The Design of Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Jensen, G. 1964. How Adult Education Borrows and Reformulates Knowledge of other Disciplines. In Jensen, G., Liveright, A.A. and Hallenbeck, W. (eds.) 1964. *Adult Education—Outlines of an Emerging Field of University Study*. AEA, Washington, D.C.
- Knox, A. 1985. Adult Education Research: United States: In Husen, T. & Postlethwaik, T. N. (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 1, 181—184. Pergamon Press, Oxford.
- Kranjc, A. 1987. Research in Adult Education: Major Areas of Theory and Inquiry. In Duke, D. (ed.) 1987, *Adult Education: International Perspectives from China*. Crom Helm, London.
- Kulich, J. 1984. Approaches to Theory-Building and Research in Adult Education in Eastern Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 3: 2, 127—136.

Toinen tärkeä toimenpide poikkitieteellisen kehityksen vahvistamiseksi olisi kansainvälisen tutkimusvaihdon lisääminen. Tällä hetkellä melkein kaikki alan kansainväliset organisaatiot ovat suuntautuneet aikuiskasvatuksen käytäntöön. Korkeatasoisen tieteellisen aikuiskasvatus-lehden puute on yksi kansainvälisen tutkimusvaihdon ensisijaisia esteitä. Tällainen julkaisu voisi toimia tutkijoiden poikkitieteellisenä foorumina maailmanlaajuisesti. Sitä tosiasiaa, että Amerikan aikuiskasvatustutkimuskonferenssi (American Adult Education Research Conference) pidetään ensi kertaa Pohjois-Amerikan mantereen ulkopuolella Englannissa vuonna 1988 voidaan pitää kuitenkin merkinä muutoksesta oikeaan suuntaan.

- Lee, J. A. 1979. The Contribution of Graduate Research to the Body of Knowledge in Adult Education. Paper presented to Graduate Student Section of the AEA (USA) Conference, Boston, Nov. 5—9.
- Livecka, E. 1985. Adult Education Research: Eastern Europe. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (eds.) 1985, *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 1, 173—176. Pergamon Press, Oxford.
- Long, H. B. & Agyekum, S. 1974. Adult Education 1964—1973: Reflections of a Changing Discipline. *Adult Education* 24: 2, 99—120.
- Pantzar, E. 1985. The Contents of Adult Education Research in Five Countries. *Adult Education in Finland* 22: 3, 25—36.
- Popkewitz, T. S. 1984. *Paradigm & Ideology in Educational Research*. The Falmer Press, London.
- Premfors, R. 1987. Are Some Disciplines More Relevant Than Others? In Premfors, R. (ed.). 1987. *Disciplinary Perspectives on Higher Education and Research*. Stockholm University, Department of Political Science Report 37, Stockholm.
- Rubenson, K. 1980. Background and Theoretical Context. In Höghielm & Rubenson, K. (eds.). 1980. *Adult Education for Social Change: Research on the Swedish Allocation Policy*. Studies in Education and Psychology, Vol. 9. Liberläromedel, Stockholm.
- Rubenson, K. 1982. Adult Education Research: In Quest of a Map of the Territory. *Adult Education Research* 32: 2, 57—74.
- Siebert, H. (ed.) 1979. *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Burgbücherei Scheider, Baltmannsweiler.
- SOU 1980: 2 Skolforskning och Skolutveckling.
- Thomas, A. 1987. Academic Adult Education. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 1: 1, 51—58.
- Titmus, C. J. 1985. Adult Education Research: Western Europe. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (eds.). 1985. *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 1, 184—187. Pergamon Press, Oxford.
- Törnebohm, H. 1974. *Scientific Knowledge Formation*. Department of Theory Science, University of Göteborg, Göteborg.

Rubenson, Kjell 1988. The Discourse on Adult Education.

The purpose of this article is to briefly describe and analyze the development of adult education research and discuss some of the issues within this field of study.

There are two opposing views in the present controversy surrounding adult education research. There are those that deny andragogy has any scientific status whatsoever and those that see it as the only way to develop a comprehensive concept of adult education.

The dilemma facing adult education is that despite strong emphasis on adult education as a "practical discipline" there are criticism from two directions. The graduate programmes are threatened by the academic establishment for lack of scholarly sophistication while at the same time the practioners are somewhat doubtful of usefulness of the research.

To respond to the double dilemma is a challenge for adult education research. The criticism from the practioners about lack of relevance has partly to do with false or misleading expectations of what can be achieved through research, that is the link between research and practice. The basis of the problem lies in the "scientification" of traditional practioner vocations.

The criticism for lack of traditional scholarship poses a threat for specalized centres of adult education. The dilemma for specialized departments is that they are created for the dissemination of knowledge not the generation of knowledge. Accepting the necessity for professional programmes and recognizing the limited attention to intradisciplinary concerns, one solution could be to consciously develop adult education as an interdisciplinary area of study.