

JUKKA TUOMISTO

Uutta tietoa aikuisten opiskelusta

Simpanen, Matti & Blomqvist, Irja 1992. Aikuiskoulutustutkimus 1990. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskus. Tutkimuksia 192. Helsinki.

Risto Rinne, Osmo Kivinen & Sakari Ahola 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto, Koulutus sosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10.

Ensimmäinen valtakunnallinen aikuisten opiskelua koskeva osallistumistutkimus tehtiin meillä Suomessa 1970-luvun alussa Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisessä tutkimuslaitoksessa (Lehtonen & Tuomisto 1973). Aloitteentekijänä ja tutkimuksen tilaajana oli Aikuiskoulutuskomitea. Tutkimus oli suhteellisen laaja-alainen ja sen teoreettisena viitekehysenä oli aikuisten opiskelua kuvaava prosessimalli. Vertailun vuoksi mainittakoon, että vastaava tutkimus oli tehty USA:ssa 1960-luvun puolessavälissä (Johnstone & Rivera 1965). Ruotsissa tällainen tutkimustoiminta käynnistyi 1970-luvun alkupuolella samoinkuin Iso-Britanniassakin. Olemme siis olleet alusta saakka osallistumistutkimuksen kärkimaita.

1980-luvun alussa Tilastokeskus teki toisen aikuisten opiskelua koskevan valtakunnallisen tutkimuksen (Havén & Syvänperä 1983; ks. myös Katajisto 1984). Siinä noudatettiin eräiltä osin aikaisemmin tehdyn tutkimuksen kysymyksenasetteluja, jolloin saatuja tietoja voittiin

vertailla 1970-luvun alun tutkimukseen. Toinen tutkimus oli lähinnä tilastollinen selvitys, joka antoi kuvailevaa perustietoa aikuisten opiskelusta ja siinä 1970-luvulla tapahtuneista muutoksista.

AKU-90

Aikuiskoulutustutkimus 1990 (AKU 90) on siis jo kolmas sarjassaan. Opetusministeriö ja Tilastokeskus tekivät vuonna 1988 tutkimusta koskevan yhteistyösopimuksen ja sen suunnittelu käynnistyi 1989. Tutkimuksen suunniteltuun osallistui aktiivisesti myös Turun yliopiston koulutus sosiologian tutkimusyksikkö. Asiantuntija-apua saatiin myös monilta muilta tahoilta, esim. Suomen Akatemian Jatkuvan koulutuksen tutkimusprojektilta. Tilastokeskuksen tutkijoina toimivat Matti Simpanen ja Irja Blomqvist. Tutkimusraportti on kuvaileva selvitys aikuisten opiskelusta ja siinä tapahtuneista muutoksista 1980-luvulla. Se sisältää samaan tapaan kuin aikaisemmatkin tutkimukset myös aikuisten opiskelusyitä ja -esteitä koskevat kartoitukset. AKU 90 aineistosta on tehty myös vaativampiin tieteellisiin tavoitteisiin pyrkivä tutkimus, jota esitellään jäljempänä.

Tutkimusaineistosta julkaistaan myös aikuiskoulutuksen ja työ elämän suhdetta (ks. Simpanen 1993) sekä aikuisopiskelua sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta käsittelevät raportit. Lisäksi tutkimusaineiston luotettavuudesta ja laadusta julkaistaan (?) erillinen kuvaileva raportti. On merkillepantavaa, että AKU 90 aineisto on myös muiden alan tutkijoiden käytettävissä tietyin ehdoin. Tämä on järkevää, koska tällaisen aineiston kerääminen on suhteelli-

sen vaivalloinen prosessi ja se tulee luonnollisesti melko kalliiksi. Kerätty tutkimusaineisto sisältää runsaasti tietoa, jota voidaan käyttää hyväksi monissa erilaisissa tutkimushankkeissa, joten se kannattaa hyödyntää mahdollisimman hyvin ja monipuolisesti.

Tutkimuksen kohteena olivat 18—73 -vuotiaat suomalaiset. Tutkimuksen kokonaisotanta oli 4991. Kun siitä vähennetään vastaamaan kykenemättömät, ulkomailla asuvat yms., niin netto-otokseksi jäi 4891 henkilöä. Hyväksytyjä haastatteluja saatiin kerättyä 3990. Näin vastausprosentiksi tuli 82. Tilastokeskuksen julkaisussa todetaan, että kun vastausprosentti on näinkin korkea, voidaan tutkimuksen tuloksia pitää luotettavina. Näin epäilemättä onkin asian laita.

Raportin alussa on lyhyt kuvaus aikuisten opiskeluun liittyvistä käsitteistä ja tutkimuksen toteutuksesta. Sitten siirrytään varsinaiseen asiaan, eli aikuiskoulutukseen osallistumiseen. Ensin tarkastellaan aikuiskoulutusmuotoja ja koulutuksen sisältöjä, osallistumisen esteitä ja vaikeuksia, koulutushalukkuutta, koulutuksen järjestämistä ja opintososiaalisia kysymyksiä. Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta on oma lukunsa samoin kuin muusta koulutuksesta ja opiskelusta.

Tutkimuksen mukaan noin 1,6 miljoonaa henkilöä eli 44 prosenttia aikuisista osallistuu vuosittain aikuiskoulutukseen. Vastaava osallistumisprosentti oli vuonna 1970 suoritettussa tutkimuksessa 20 ja vuonna 1980 noin 26 (Katajisto 1984, 139). AKU 90 -raportissa tosin mainitaan vuoden 1980 osallistumisprosenttina 29,5 prosenttia (Simpanen & Blomqvist 1992, 10), mutta tämä luku on sikäli virheellinen, että se perustuu ilmeisesti Havénin ja Syvänperän raporttiin, jossa osallistumisajanjaksona käytettiin 1 1/2 vuotta, eikä yhtä vuotta niinkuin muissa tutkimuksissa. Katajiston artikkelissa tämä ”virhe” on korjattu. Joka tapauksessa aikuisten osallistuminen näyttää kohonneen vuoden 1970 osallistumislukemasta 1980-luvun alkuun mennessä 6 prosenttiyksikköä ja 1990-luvun alkuun mennessä siitä edelleen 18 prosenttiyksikköä, eli kaiken kaikkiaan peräti 24 prosenttiyksikköä. Aikuisten opintoihin osallistuminen on siis parissakymmenessä vuodessa reilusti kaksin-

kertaistunut. Kasvu on ollut erityisen voimakasta 1980-luvulla, mikä ei liene kellekään sinällään yllätys, sillä tällöin uudistettiin erityisesti ammatillista aikuiskoulutusta ja parannettiin merkittävästi aikuisten opintososiaalista asemaa. Kasvun rajuus osoittaa, että uudistus-toimenpiteillä on todella ollut toivottua vaikutusta.

Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole tutkittu kovin systemaattisesti aikuisten itseohjattuja, eli organisoidun aikuiskoulutuksen ulkopuolella tapahtuvaa opiskelua (vuonna 1970 suoritettussa tutkimuksessa oli tosin osittain tätä mitaava kysymys), mutta AKU 90 -tutkimus sisälsi myös tällaista opiskelua koskevan kysymyksen. Jos itseohjattu opiskelu otetaan huomioon niin voidaan todeta, että aikuisista opiskelee vuosittain noin 56 %. Näiden itseohjattuun opiskeluun osallistuvien määrä oli vuonna 1990 yli 600 000 henkilöä.

Aikuiskoulutukseen osallistuneiden määrä on meillä Suomessa kansainvälistä huippuluokkaa. Ruotsissa, jota pidetään eräänlaisena aikuiskoulutuksen mallimaa, on vuosittainen osallistumisprosentti kohonnut nykyisin jo hiukan yli 50 prosenttiin, mutta useimmissa kehittyneissä teollisuusmaissa osallistumisprosentti on kuitenkin jossain 20 ja 40 prosentin välillä. Tosin on huomattava, että eri maiden tutkimustulokset voivat vaihdella hiukan sen mukaan, mitä kukin maa katsoo aikuiskoulutukseen kuuluvaksi samoin kuin sen mukaan, mitkä ikäryhmät otetaan tutkimukseen mukaan.

AKU 90:n mukaan aikuiset ovat osallistuneet eniten työpaikalla tai erillisessä täydennyskoulutusyksikössä annettuun koulutukseen (25 prosenttia). Toiseksi eniten on osallistuttu kansalaisopistojen (13 prosenttia) järjestämään opintotoimintaan. Seuraavaksi suurin yksittäinen aikuiskoulutusmuoto on järjestökoulutus (10 prosenttia).

Tutkimuksessa todetaan jälleen kerran se jokaisessa osallistumistutkimuksessa toistettu tosiasia, että lyhyen peruskoulutuksen saaneet ovat vähemmän kiinnostuneita opiskelusta kuin muut ja että he osallistuvat myös vähiten aikuisopintoihin. Tätä ”itsestäänselvyyttä” ei problematisoida eikä täsmennetä millään lailla.

Uutisarvoltaan tämä tulos ei ole minkään arvoisen, koska sehän on vähän samaa kuin toteaisi, että rikkaat käyttävät enemmän rahaa ostoksiin kuin köyhät. Tästä huolimatta esim. julkinen sana toistelee vuodesta toiseen — aina kun on puhetta aikuisten opiskelusta — juuri tätä itsensänselvyyttä. Mielenkiintoa tähän tulokseen tuo tällä kertaa havainto, että erot hyvin koulutettujen ja huonosti koulutettujen välillä ovat 1980-luvulla entisestään vain kasvaneet. Tämä pakottaa kysymään, onko harjoitettu aikuiskoulutuspolitiikka sittenkään toiminut kaikilta osin niin hyvin kuin on kuviteltu? Näyttää siltä, että ei ole.

Tutkimuksesta käy ilmi, että kaikilla aikuiskasvatuksen sektoreilla on tapahtunut lisäystä 1980-luvulla, mutta selvästi suurinta kasvu on ollut ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tulos on ymmärrettävä, koska kehittämistyön painopiste oli viime vuosikymmenellä juuri tällä alueella. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuneiden määrä lähes kaksinkertaistui tänä aikana.

Yhteiskunnallis-yleissivistävässä ja harrastusopiskelussa ei ole tapahtunut näin dramaattista kehitystä, vaikka sielläkin osallistuminen on koko ajan lisääntynyt. Vapaan sivistystyön sektorilla lähtötaso oli jo 1980-luvun alussa niin korkea, että kattovaikutus alkaa tietysti jo hidastaa kasvua. Joka tapauksessa aikuisten omaehtoiseen vapaa-ajan opiskeluun osallistuu nykyään määrällisesti enemmän aikuisia kuin koskaan aikaisemmin. — Tämä kehitys näyttää vain voimistuneen, mikäli on luottamista syksyn 1993 lehtitietoihin. Näin siitä huolimatta, että opintomaksut ovat kohonneet viime aikoina myös tällä sektorilla.

Raportin luettavuutta helpottavat erilaiset pylväs- ja ympyrädiagrammit. Siinä on pyritty tuomaan selkeästi esiin keskeiset perustiedot aikuisten opiskelusta ja tässä pyrkimyksessä on myös onnistuttu varsin hyvin. Kokemuksen kertyessä Tilastokeskuksen raportti on saanut selkeämmän muodon kuin edellinen raportti. Ote on koko ajan kuvaile, selitysmallien etsintä on jätetty alan tutkijoille. Varsinaisten tulosten ohella liitetaulukot tarjonnevät kaikille aikuiskasvatuksesta kiinnostuneille mielenkiintoista luettavaa.

Osallistumistutkimuksen rakennemuutos

Olen aikaisemmin todennut (Tuomisto 1986), että osallistumistutkimuksessa voidaan erottaa ainakin kolme kehitysvaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa (ns. asiakasanalyysi) osallistujia tarkasteltiin yksittäisten taustamuuttujien mukaan. Tilastokeskuksen edellä kuvattu raportti edustaa tällaista tutkimusta. Osallistujia vertailtiin usein myös osallistumattomiin ja/tai asuinalueen muihin asukkaisiin. Toisessa vaiheessa alettiin kehittää erilaisia osallistumismalleja, joihin koottiin keskeiset osallistumiseen vaikuttavat osatekijät ja yritettiin asettaa ne johonkin loogiseen järjestykseen.

Mallit erosivat jossain määrin toisistaan sen suhteen, minkälaisia muuttujia — yksilöllisiä vai yhteiskunnallisia — ne pääasiallisesti sisälsivät. Amerikkalaisissa mallikehitelmissä korostuivat yleensä yksilöpsykologiset tekijät (esimerkiksi itsekäsitys), kun taas esimerkiksi pohjoismaisissa malleissa yhteiskunnan rakennetekijöille ja aikuisten sosiaalisella asemalla on annettu huomattavasti keskeisempi asema. Hiukan kehittyneempiä ovat näistä edelleen kehitellyt prosessimallit, joissa osallistumista tarkastellaan eräänlaisena systeemisena mallina ja tietyllä lailla etenevänä prosessina. Suomessa tehty ensimmäinen valtakunnallinen osallistumistutkimus edustaa tällaista mallia (Lehtonen & Tuomisto 1975).

Kolmantena kehitysvaiheena, josta tuolloin oli vasta jonkinlaisia ituja nähtävissä, on osallistumistutkimuksen sitominen tiukemmin ihmisen toimintaa selittäviin yhteiskuntatieteellisiin perusteorioihin. Lähtökohdaksi tulisi ottaa esim. joku sosiologinen tai psykologinen teoria, jota sitten sovellettaisiin tutkimukseen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tällaisina teorioina voisivat tulla kysymykseen esimerkiksi vierantumisteoria, kvalifikaatioteoria, sosialisaatioteoria, statusryhmäteoria, intressiteoria, kulttuuripääoman teoria jne. Toisena mahdollisuutena on lähteä tarkastelemaan sitä, miten ihmiset kokevat itse oman opiskelunsa ja minkälaisia merkityssisältöjä he sille antavat elämänsä eri vaiheissa. (Tuomisto 1986)

Osallistumistutkimus näyttää edenneen pitkälti siihen suuntaan kuin 1980-luvun lopulla hahmottelin. Nykyään on meneillään kolmas kehitysvaihe. Sille on ominaista, että tutkimus alkaa irtautua aikaisemmasta koulutussuunnittelun apuvälineroolistaan, jota erilaiset prosessimallitkin vielä edustivat. Niiden lähtökohtana oli aikuiskasvattajien ja koulutusviranomaisten halu löytää tutkimuksen avulla sellaisia keinoja, joilla aikuisten opiskelua saataisiin lisättyä ja suunnattua sellaisiin väestöryhmiin, joiden katsottiin olevan erityisesti opiskelun tarpeessa.

Viime aikoina on perinteisiä osallistumistutkimuksia kohtaan esitetty lisääntyvää ja aivan aiheellista kritiikkiä (ks. esimerkiksi Manninen 1989; Eskola & Suoranta 1993). Aikuiskasvatuksen tutkijoidenkin täytyy seurata aikaansa ja etsiä tutkimukseensa uusia ja tieteellisesti mielenkiintoisempia lähestymistapoja.

Kaikessa yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa pyritään nyt entistä enemmän ymmärtävään lähestymistapaan, jossa yksilön ja yhteiskunnan keskinäissuhteet tulevat uudella tavalla tarkasteltaviksi. Aikuiskasvatuksen tutkijat eivät voi tarkastella aikuisopiskelijaa enää yksistään koulutussuunnittelun objektina, vaan itsenäisiä päätöksiä tekevänä subjektina. Alan tutkimuksessa on nähdäkseni erotettavissa tällä hetkellä kaksi pääsuuntausta, yksilöllistä näkökulmaa korostava ja yhteiskunnallisten rakennetekijöiden merkitystä korostava.

Ensimmäisessä suuntauksessa opiskelua halutaan tarkastella aikuisten yksilöiden elämänhallinnan välineenä ja opiskelu liitetään entistä tiukemmin aikuisten elämänkaariproblematiikkaan (ks. esimerkiksi Nieminen 1989; Antikainen 1991). Yhteiskunnan ja sen kehityksen täytyy tietysti olla tällaisessakin tutkimuksessa mukana, mutta se on mukana lähinnä siksi, että yksilöiden elämänkaaren kehitysvaiheet ja valinnat — myös opiskelu — tulevat paremmin ymmärretyiksi. Tällaisessa tutkimuksessa yhdistyvät usein yksilöpsykologinen ja makrososiologinen lähestymistapa toisiinsa.

Toinen, puhtaammin sosiologinen suuntaus pyrkii liittämään aikuisten opiskelun ja kouluttamisen kiinteämmin yhteen yhteiskunnan rakenteen ja sen muutoksen kanssa. Tällaisissa

tutkimuksissa haetaan selitystä aikuisten opiskelulle enemmän koulutuksen yleisistä yhteiskunnallisista tehtävistä, sellaisista kuin sosiaalisuus, valikointi, legitimointi, ”cooling out”, varastointi, reproduktiosta, kulttuurisen pääoman tuottaminen jne. Tätä kautta pyritään ymmärtämään aikuisten opiskelua ja kouluttamista omana ilmiönään.

Tätä jälkimmäistä lähestymistapaa edustaa Turun yliopistossa vuonna 1989 käynnistynyt Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke Rakenne muutoksen koulutusstrategiat. Sitä on tehty lähinnä Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimusyksikön (RUSE) tutkijoiden toimesta. Projektin yhtenä osana valmistui vuonna 1992 tutkimus ”*Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit*”. Raportin kirjoittajina ovat turkulaiset koulutussosiologit Risto Rinne, Osmo Kivinen ja Sakari Ahola.

Tutkimuksen aineistona on käytetty Tilastokeskuksen Aikuiskoulutus 1990 (AKU 90) aineistoa. Aikaisempiin aikuisten opiskelua selvitteleviin tutkimuksiin verrattuna aineisto oli poikkeuksellisen suuri. Turkulaiset ovat perustelleet sitä lähinnä alueellisten analyysien vaatimalla suuremmalla tutkimusaineistolla. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö onkin julkaissut aineistosta erillisen raportin Aikuiskoulutukseen osallistumisen alueelliset erot (ks. Hypén, Kivinen & Rinne 1993). Tätä raporttia ei kuitenkaan tässä käsitellä.

Tutkimuksen suorittamista koskevat perusteet on esitelty turkulaisten 1992 julkaisemassa raportissa hyvin ylimalkaisesti. Vaikka nämä tiedot löytyvätkin Tilastokeskuksen julkaisusta, niin olisi ollut paikallaan, että myös tässä raportissa olisi kerrottu lyhyesti tutkimusaineiston koosta, vastausprosentista, edustavuudesta jne. Raportissa ei kerrota edes tutkimuksen lopullista vastausprosenttia. Siinä todetaan vain, että ”Kato oli kohtalaisen suuri, mutta tällaisessa tutkimuksessa varsin odotettu”.

AKU 90 haastatteluaineistoon on ”linkattu” myös mm. väestölaskentojen pitkittäistiedosto, josta tutkijoiden mukaan saadaan jatkossa tiedot haastateltujen työ- ja kouluhistoriasta. Pyrkimys erilaisten aineistojen yhdistelyyn on hyvä, mut-

ta epäilen vahvasti palvelevatko tällaiset laajat aineistot sittenkään parhaiten erityisalojen tutkimusta. Esimerkiksi aikuisten työ- ja kouluhistorioiden selvittämiseksi on nähdäkseni järkevämpää haastatella heitä itseään, jolloin tästä kehityksestä saadaan elävämpi ja todellisempi kuva kuin pelkkien työ- ja kouluhistoriaan liittyvien tilastotietojen perusteella.

Tutkijoiden mukaan Tilastokeskus tavoitteli tutkimuksella koko aikuisväestöä kuvaavaa osallistujatietoa ja opetusministeriö haikaili 'todellisten' osallistumisehtojen ja -esteiden perään. Tutkijat puolestaan penäsivät itsestäänselvyyksien ja arkikäsitteiden taustalla olevia yleisempiä ja teoreettisestikin kiinnostavia aikuiskoulutuksen yhteiskunnallisia yhteyksiä (s. 54). Eri-laiset tavoitteet ovat nähdäkseni ymmärrettäviä ja kunkin tehtäväkuvasta lähtien perusteltuja. Tutkijoiden itselleen asettama tavoite on järkevä ja oikeastaan ainoa mahdollinen. Raporttia on arvioitava sen suhteen, miten tutkijat ovat tässä pyrkimyksessään onnistuneet.

Kirjan johdannossa tekijät toteavat, että yhteiskunnallinen murros oli rankkaa jo 1960-luvulla, mutta vasta 1980-luvun rakennemuutos kohotti koulutuksen keskeiseen asemaan muutoksen hallinnan välineenä. He käyttävät kirjassaan termiä uusi koulutustrategia, jolla he tarkoittavat sitä, ettei nuorisokoulutuksen keinoin enää ole mahdollista ladata ihmisiin ammattitaitoja koko työiän kestäviksi ominaisuuksiksi. He toteavat, että tästä syystä ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittäminen nostettiin esiin. Tutkimuksessaan tekijät pyrkivät vastamaan kysymykseen, missä määrin "uuden" aikuiskoulutusstrategian keinoin on mahdollista ratkoa rakennemuutoksen ongelmia.

Paul Lengrand muotoili tämän "uuden" kasvatustrategian vuonna 1965 Unescolle valmistamassaan elinikäistä kasvatusta käsittelevässä muistiossa (ks. Elinikäinen...). Meillä tämän ajatuksen toi selkeästi esille myös KoulutusraKEN-NEKOMITEA (1969) joka totesi, että pelkästään nuoruusiän koulutusjärjestelmää kehittämällä ei voida enää vastata yhteiskunnan nopeaan muutokseen, vaan koulutusjärjestelmän kehittämisessä on painopiste asetettava aikuisväestön kouluttamiseen. Uudessa strategiassa on korostettu myös sitä, ettei kasvatusta pitäisi tar-

kastella enää vain koulutuksen näkökulmasta, vaan eri ikävaiheissa tapahtuvana elinikäisenä oppimisprosessina, joka voi sisältää hyvin monimuotoista ja -tasoista koulutusta ja oppimista. Tämä näkemys jää raportissa vähälle huomiolle.

Tutkijoiden näkökulma on korostetun ammatti- ja työmarkkinakeskeinen. He eivät tarkastele juuri lainkaan aikuisten omaehtoista yhteiskunnallis-yleissivistyksellistä ja muuta harrastusopiskelua, vaikka myös tällaisella opiskelulla voi olla suuri merkitys yksityiselle aikuiselle erityisesti nykyisessä tilanteessa, jossa yhteiskunnan perusrakenteet muuttuvat ja jossa suuri osa työikäisestä väestöstä on jäänyt työmarkkinoiden ulkopuolelle. Tämä on ymmärrettävää, sillä tutkijoiden käyttämät koulutussosiologiset teoriat, joissa koulutus nähdään ensisijaisesti työvoiman valikoinnin, sijoittelun ja uralaetenemisen sekä legitimoinnin välineenä, eivät sovellu kovin hyvin aikuisten omaehtoisen opiskelun selittämiseen. Ammatilliseen aikuiskoulutukseen ne soveltuvat tietysti paljon paremmin.

Tutkijat mainitsevat toki yksilölliset kehitystavoitteet ja emansipaatiopyrkimykset aikuiskasvatuksen tavoitteina, mutta ikäänkuin vain ohimennen ja välttämättömänä liturgiana. Mitään laajempaa merkitystä ja asemaa näille pyrkimyksille ei anneta koko raportissa. Tekijät tosin huomauttavat, että paineita elämänmittaisen koulutuksen (hirveä ajatus) laventamiseen on tullut muualtakin kuin työelämästä. He toteavat mm., että tieto ja oppiminen on yksi tie valtaan. Niiden avulla voi hankkia sekä sanan- että päätöksentekovaltaa yhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen valtopoliittiset aspektit tulevat esille lähinnä koulutus pääoman tarkastelun yhteydessä.

Toisessa luvussa esitellään varsin hajanaisesti erilaisia käsityksiä aikuiskoulutuksen tehtävistä ja sen yhteiskuntakytkennöistä. Kirjoittajat korostavat aikuiskasvatuksen yhteyksiä yhteiskunnalliseen uusintamiseen, legitimointiin, sosiaaliseen osallistumiseen, valikointiin jne. Lukija odottaa mielenkiinnolla, miten tekijät onnistuvat soveltamaan näitä lähestymistapoja omaan tutkimukseensa.

Aikuiskasvatuksen erityispiirteenä tekijät tuovat esiin vain sen muuta koulutusta läheisemmän kiinnittymisen työmarkkinoihin. Koska tutkijat tarkastelevat aikuiskoulutusta lähinnä ammatillisesta ja työmarkkinanäkökulmasta, niin aikuis- ja muun koulutuksen erot eivät nouse selkeästi esiin. Jos he olisivat kiinnittäneet enemmän huomiota myös aikuisten omaehtoiseen opiskeluun, niin he olisivat varmasti törmänneet konkreettisemmin näihin eroihin. Aikuiskasvatuksen yhteiskuntakytkentöjä havainnollistava kuvio tuo hyvin esiin sen monipuoliset kytkennät työelämään ja -markkinoihin, mutta jättää muut kytkennät huomiotta. Tekijöiden pyrkimys liittää aikuiskasvatusta kiinteästi yhteiskuntaan ja yhteiskuntatieteellisiin teorioihin on hyvä, mutta pyrkimys toteutuu vain osittain.

Mainittakoon, että käsite *adult and continuing education* on syytä suomentaa yksinkertaisesti joko aikuiskasvatukseksi tai -koulutukseksi. Tekijöiden käyttämä käänös jatkuva (aikuis)koulutus (s. 17) on huono. Englanninkielinen termi on nimittäin rakennettu kahdesta osasta; alkuosan sanalla *adult (education)* viitataan aikuisten omaehtoiseen ja vapaa-aikana tapahtuvaan opiskeluun (*liberal adult education*), jälkiosa *continuing (professional) education* taas viittaa ammatilliseen lisäkoulutukseen. Vaikka käsite (*adult and continuing education*) on viime aikoina yleistynyt niin amerikkalaisessa kuin brittiläisessäkin kirjallisuudessa, niin kaikki eivät pidä sitä onnistuneena. Viimeisessä laajassa amerikkalaisessa aikuiskasvatuksen käsikirjassa (1989) on S. Courtneyn kirjoittama artikkeli *Defining adult and continuing education*. Hän toteaa, että tämä uusi termi on vain aikuiskasvatuskäsitteen (*adult education*) kömpelömpi muoto. Niinpä hän käyttää artikkelinsa otsakkeesta huolimatta pelkästään käsitettä aikuiskasvatusta.

Luvussa Aikuiskoulutus tutkimuskohteena tekijät esittelevät runsaasti erilaisia näkemyksiä aikuiskasvatustutkimuksesta ja sen tilasta, mutta oma synteesi jää tekemättä. Luvun pelastaa se, että tekijät ovat käyttäneet keskeisimpinä lähteinä mm. *Odd Nordhaugin, Kjell Rubensonin ja Peter Jarvisin* tekstejä. Nämä edustavat suunnilleen samanlaista sosiologista tutkimusorientaatiota kuin tekijätkin. Näin ollen tutkijoiden on ollut helppo yhtyä edellämainittu-

jen kirjoittajien esittämään kritiikkiin, joka kohdistuu alan tutkimuksen teoriattomuuteen, ongelmien psykologisointiin ja yhteiskunnallisten kytkentöjen puutteeseen.

Kaikki painotukset eivät osu kuitenkaan aivan kohdalleen. Tutkijoiden tekstistä syntyy vaikutelma, että aikuiskasvatuksen tutkimus on kaikkialla tällaista. Näin ei asian laita ole, vaan esim. meillä Suomessa samoin kuin Norjassa ja Ruotsissa tutkimus on ollut lähinnä sosiologista luonteeltaan ja tutkimuksissa on tuotu melko usein esiin myös aikuiskasvatuksen kytkennät yhteiskunnan tuotantoelämään ja poliittiseen järjestelmään. Nordhaugin ja Rubensonin kritiikki — johon tekijät näkemyksensä lähinnä perustavat — kohdistuu ensisijaisesti pohjoisamerikkalaiseen ja osittain myös englantilaiseen aikuiskasvatustutkimukseen.

Tekijät valittavat, että aikuiskasvatuksen käsitteistä on kovin kirjava. Tämä on varmasti totta, mutta tilanne ei ole meillä mitenkään muista maista poikkeava. Samanlaista käsittekeskustelua käydään parhaillaan muissakin maissa. Tilanne aikuiskasvatuksessa poikkeaa tuskin kovinkaan paljon myöskään muusta kasvatusalan keskustelusta. Monien rinnakkaisten ja sisäkkäisten käsitteiden ymmärtäminen edellyttää aina niiden synty- ja kehityshistorian tuntemusta. Vain tällä tavalla on mahdollista pysyä käsitteiden muuttuvien merkitysten perässä. Niiden merkityssisältöjen ymmärtämiseen ei ole valittavissa olemassa mitään oikotietä.

Tekijöiden käyttämät käsitteet perustuvat lähinnä koulutushallinnon ja -suunnittelijoiden käyttämään terminologiaan sekä koulutus sosiologisessa kirjallisuudessa käytettyihin käsitteisiin. Tämä sallittanee tiukoille koulutus sosiologeille, vaikka terminologia ei ”istukaan” kaikilta osin kovin hyvin aikuiskasvatuksen perinteeseen. Erityisen huonosti se soveltuu aikuisten omaehtoiisiin opintoihin, mutta sitähan tutkijat eivät juuri käsittelekään.

Tekijät eivät tuo omalta osaltaan helpotusta alan käsiteviidakkoon, päinvastoin. He käyttävät tekstissään runsaasti uusia käsitteitä, joiden käyttöä ei juuri perustella eikä niiden sisältöä selitetä. Koulutus sosiologiaan perehtynyt lukija ymmärtää ne varmaan ainakin jollakin tavalla,

mutta luulen, että muille lukijoille ne tekevät tekstin ymmärtämisen paikka paikoin vaikeaksi.

Kasvatus-käsité on korvattu raportissa kauttaaltaan koulutuksella. Koulutus-termin yksipuolinen käyttö tuntuu joskus jopa mielikuvituksen köyhyydeltä, mutta ilmeisesti termin valinta on ollut tietoinen ratkaisu. Tutkijat puhuvat aikuiskoulutuksesta, koulutusuomista, koulutuskursseista, kouluttautumisesta, koulutus-pääomasta, koulutuspreferensseistä jne. Esimerkiksi aikuisten kouluttautuminen-käsitteen olisi voinut nähdäkseni useissa yhteyksissä korvata aivan hyvin käsitteellä opiskelu.

Se, miten kouluttautuminen ja opiskelu eroavat tutkijoiden ajattelussa merkityssisällöltään toisistaan, selviää vasta aivan raportin lopussa (s. 222). He toteavat kouluttautumisella yleensä tarkoitettavan erityisessä instituutiosta tai ainakin työstä erillään tapahtuvaa aikuisten opiskelua. Käsitteellään tutkijat haluavat siis erottaa jossakin instituutiosta tapahtuvan opiskelun muusta opiskelusta. Erottelu on järkevä, mutta käsitteenä kouluttautuminen kuulostaa ainakin minun korvaani varsin kömpelöltä. Esimerkkinä tästä voidaan esittää sivulta 109 alkava teksti:

"Näiden ryhmien aikuiskouluttautuvista kaksi kolmesta ilmoitti opiskelevansa kansalais- ja työväenopistoissa. Kouluttautuvista alemmista toimihenkilöistä opiskeli näissä laitoksissa vajaa kolmannes...".

Kouluttautumis-käsitteen käytössä voi nähdä kuitenkin myös positiivisia puolia. Sen voi ajatella nimittäin kuvaavan implisiittisesti aikuisten itsekasvatuspyrkimyksiä, eli heidän asettumistaan vapaaehtoisesti jonkun toisen koulutettavaksi. Kysyä kuitenkin sopii, minkälaiselle ihmiskäsitykselle rakentuu sellainen kasvatus- ja opintotoiminta, joka puhuu vain koulutuksesta ja kouluttautumisesta. Koulu-käsité yhdistyy ainakin minun ajattelussani varsin vahvasti formaaliin kasvatukseseen eli siihen osaan kasvatusjärjestelmäämme, joka on hierarkisesti jäsenetty systeemi ja jonka tavoitteena on tutkintojen (yleensä viranomaisten hyväksymien) tuottaminen. Työelämässä tapahtuvasta opiskelusta ja oppimisesta suurin osa (esimerkiksi henki-

löstökoulutus) jää tämän järjestelmän ulkopuolelle.

Tekijät ovat perehtyneet melko perusteellisesti aikaisempiin aikuiskasvatuksen osallistumistutkimuksiin ja opiskelua kuvaaviin malleihin. Niiden perustalta he laativat oman mallinsa, joka ei tosin poikkeakaan kovin paljon aikaisemmista malleista. Loppujen lopuksi malli ei näytä vaikuttaneen kovinkaan paljon raportin sisältöön. Sen eri osa-alueet tulevat kyllä raportissa käsitellyiksi, mutta vain toisistaan irrallisina osina. Mallin prosessiluonne ei sen sijaan tule millään lailla esille.

Tutkimustulosten raportointi on tehty yllättävän perinteisellä tavalla. Se on pääasiassa hyvin kuvailevaa. Tulokset jäävät melko irralleen yhteiskunnallisesta todellisuudesta ja yhteiskuntatieteellisistä teorioista. Vaikka tutkimuksessa on sovellettu joitakin uudenlaisia analyysimenetelmiä, niin niiden tuottamat ryhmittelyt ja tyyppitelyt eivät juuri innosta. Ne tuntuvat lähes itsestäänselvyyksiltä. Yhteydet koulutusosiologiisiin teorioihin jäävät varsin löyhiksi. Esimerkiksi koulutuspääoma-teoria latistuu pelkäksi koulutustasoryhmittäiseksi tarkasteluksi. Koulutusuomat taas osoittautuvat pelkästään erilaisiksi aikuiskoulutusorganisaatioiksi. Erityisesti jälkimmäisen termin käyttö saattaa johtaa lukijan jopa harhaan, koska sitä käytetään raportissa dynaamisuudesta huolimatta hyvin staattisesti.

Vielä 1970-luvulla osallistumismuutokset olivat meillä varsin vähäisiä eri koulutus- ja sosioekonomisten ryhmien välillä. Kansakoulutuskinnon suorittaneiden osallistuminen jopa kohosi tuolloin seitsemän prosenttiyksikköä, kun sensijaan peruskoulun ja lukion suorittaneiden osallistuminen väheni kaksi prosenttiyksikköä. Koulutuksellinen tasa-arvo siis edistyi vielä 1970-luvulla. Sen sijaan 1980-luvulla kehitys kääntyi päinvastaiseen suuntaan. Tällöin osallistumisessa tapahtui kasvua kaikissa väestöryhmissä, mutta se oli kaikkein suurinta ylempien ja alemmien toimihenkilöiden sekä hyvin koulutettujen keskuudessa.

On kuitenkin huomattava, että osallistujamäärissä tapahtuneet absoluuttiset muutokset ovat suurimpia lyhyen koulutuksen saaneiden

keskuudessa, koska heidän lukumääränsä muihin ryhmiin nähden on selvästi suurin. Tämän seikan muistamista olisi helpottanut, jos raportin taulukkoihin olisi aina merkitty eri ryhmien koko (n), kuten yleensä on tapana. Tutkijoiden mukaan aikuisväestö jakautuu kovenevilla aikuiskoulutusmarkkinoilla entistä selkeämmin menestyjiin ja häviäjiin. On selvää, että nykyinen markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikka vahvistaa entisestään polarisaatiokehitystä.

Näyttää siltä, että vapaa sivistystyö on tutkijoiden sokea piste. Päätuloksissaan he nimittäin toteavat mm., että traditionaalisen vapaan kansansivistystyön anti ei osu nykysuomalaisen elämänmuodon keskiöön. — Joutuu kysymään, mihin he perustavat väitteensä? Tosiasiahan on, että vapaan sivistystyön opiskelijamäärät ovat jatkuvasti lisääntyneet ja raportistakin käy ilmi, että kansalais- ja työväenopistot ovat osallistujamäärällä mitattuna heti toiseksi suurin yksittäinen aikuiskoulutusmuoto ja kaikkiin vapaan sivistystyön työmuotoihin osallistuneiden määrä on tutkimuksen mukaan noin 840 000. Vaikka otetaan huomioon osallistumisen osittainen päällekkäisyys, niin vapaan sivistystyön opiskelijoiden määrä on ilmeisesti ainakin noin 600 000 opiskelijaa (vrt. esimerkiksi opetushallituksen julkaisemat Aikuiskoulutuksen tilastot vuodelta 1991). On tutkijoiden omaa rajoittuneisuutta, jos he eivät katso tällaisen suosion saaneiden opintomuotojen kuuluvan ”nykysuomalaisen elämänmuodon keskiöön”.

Myös ammatillisessa aikuiskasvatuksessa tutkijoilla näyttää olevan omat ennakkokäsityksensä, joista heidän on vaikea irtautua. Tutkijat näyttävät ajattelevan, että ammatillinen aikuiskoulutus tähtää aina uralla etenemiseen. He toteavat toimihenkilöiden pyrkivän koulutuksen kautta lähinnä uralla etenemiseen ja työvalifikaatioiden parantamiseen (s. 208). Ainakaan minä en löytänyt raportista vahvistusta väitteen ensimmäiselle osalle. Sen sijaan tuloksista käy ilmi, että toimihenkilöt ilmoittavat opiskelunsa keskeisimmäksi syyksi ammattitaidon ja itsensä kehittämisen (s. 118). Tämä ei ole sama asia kuin eteneminen ammattiuralla. Parempi palkka ja työ (urallaeteneminen) näyttölee toimihenkilöillä selvästi vähäisempää roolia opiskelusyynä. Sen sijaan työntekijöillä urallaeteneminen (pa-

rempi palkka) on lähes yhtä keskeinen opiskelun syy kuin ammattitaidon ja itsensä kehittäminen.

Opiskelusyiden ja -esteiden olisi luullut kiinnostavan tutkijoita siinä kuin opetusministeriötäkin. Niitä ei ole kuitenkaan käsitelty missään yhtenäisesti, vaan syitä ja esteitä koskevat analyysit on hajautettu useisiin eri lukuihin. Niitä ei ole myöskään analysoitu esimerkiksi sellaisten keskeisten taustamuuttujien kuten sosioekonomisen aseman ja koulutuksen mukaan, vaan jostain syystä mm. aikaisemman opiskelun tai opinto-organisaatioiden mukaan. Näin kokonaiskuva opiskelun syistä ja esteistä jää hajanaiseksi.

Jako aikuiskoulutuksen suurkuluttajiin ja kieltäytyjiin ei ole kovin onnistunut. Ensinnäkin mukana ovat vain työelämässä mukana olevat, miksi? Työelämän ulkopuolella olevissakin saattaa olla ”suurkuluttajia”. Toiseksi luokittelun pohjana on ollut vain ammatillinen aikuiskoulutus (mikäli tulkitsen tekstiä oikein); miksi ihmeessä — kyllä muullakin koulutuksella voi olla merkitystä yhteiskunnassa. Kolmanneksi, termi kieltäytyjät ei ole onnistunut. Ovatko he päässeet koskaan edes kieltäytymään koulutuksesta? Työnantaja ei ole välttämättä edes tarjonnut heille koulutusta. Kun tarkastelee taulukkoa 53 ja 56 (s. 164 ja 166), niin ”kieltäytyjät” osoitautuvat varsin erikoiseksi ryhmäksi. Lukion suorittaneista lähes 40 prosenttia ja alemmista toimihenkilöistä 45 prosenttia on kieltäytyjiä. Mitenkähän tämä tulos selittyi?

Tutkimuksen lopussa tekijät tarkastelevat kriittisesti omaa tutkimustaan. He muistuttavat uudelleen, että osallistumistutkimukset ovat verraten harvoin pyrkineet tarkastelemaan aikuiskoulutusta yhteydessä sosiaalisiin ja taloudellisiin rakenteisiin. Turkulaiset eivät näytä olevan kovinkaan tyytyväisiä omaan tutkimukseensa. He toteavat: ”Tunnustamme toki, ettei tässäkin tutkimusraportissa ole vielä kyetty otamaan riittäviä askelia `aikuiskoulutuksen sosiologian` suuntaan, vaan on pitäydytty aikuiskoulutukseen osallistumisen, kasautumisen ja preferenssien käsittelyyn ja analyysiin mm. väestön yhteiskunnallisiin jakoihin sitoen verraten perinteisellä tavalla.” Itsekritiikki on kieltämättä oikeaan osuvaa. Tämä herättää kysymyk-

sen, miksi hyvä yritys ei sitten tuottanutkaan toivottua tulosta ?

Ainakin yksi syy on se, että tekijät ovat jostain syystä innostuneet liaksi aikaisemmista osallistumismalleista ja he kehittivät itsekkin tällaisen mallin. Se näyttää paremminkin kahlehtineen heidän "sosilogista mielikuvitustaan" kuin pistäen heidän harmaat aivosolunsa liikkeelle. Luulen, että tutkijat olisivat onnistuneet paljon paremmin, jos he olisivat pysyneet selkeämmin omalla koulutussosiologian "kentällään" ja rakentaneet raporttinsa tiukemmin tältä pohjalta. Raportti perustuu kyllä selkeästi koulutussosiologiseen tutkimusperinteeseen, lähinnä Bourdieu'n kulttuuripääoma- ja kenttäteoriaan, mutta näiden teorioiden käyttö on jäänyt jotenkin pinnalliseksi ja epäsystemaattiseksi. Ilmeisesti tästä syystä lukijalle jää raportista hajanainen ja jäsentymätön kuva.

Tutkimuksen lopussa tekijät esittelevät tutkimuksen päätuloksia, aikuiskoulutuksen lohkoutumista, tutkintojärjestelmää, työvoiman käytön joustavoittamista sekä koulutuksen vaikutavuutta ja kompetenssien tuottamista. Tutkijoiden teksti etenee tässä loppurutistuksessa selvästi taas jouhevammin ja mielenkiintoisia visioita esiin nostaen. Keskeiset tutkimustulokset avautuvat varmasti jokaiselle lukijalle.

Joiltakin osin herää tosin kysymys, perustuvatko tutkijoiden visiot suoranaisesti tämän tutkimuksen tuloksiin vai heidän aikaisempiin tutkimuksiinsa ja kirjoituksiinsa. Luku, jossa esitellään Nordhaugin (1991) luokittelu koulutuksen tuottaman kompetenssin (kapealaisuuden/laajuuden) sekä koulutuskustannusten keskinäisestä problematiikasta on mielenkiintoinen, mutta sen tarkoitus tutkimuksessa jää epäselväksi. Sen yhdistäminen käsillä olevaan tutkimusaineistoon ei voi onnistua, koska aineisto ei sisällä typologian edellyttämiä muuttujia (tehtäväspesifisyys, organisaatiospesifisyys). Tällaisten yritysspesifien muuttujien sisällyttäminen tällaiseen laaja-alaiseen tutkimukseen olisi ollut mahdotonta. Nähdäkseni Nordhaugin typologia soveltuu vain spesifien organisaatioiden koulutusstrategioiden tutkimiseen, koska koulutuksen tehtävä- ja organisaatiospesifisyyden mittaaminen on mahdollista vain tietyn organisaation sisällä.

Loppusanoissaan tekijät laajentavat perspektiiviään formaalin koulutuksen ulkopuolelle työssä oppimiseen eli elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen suuntaan. Tämä tapahtuu kovin myöhään ja yleisellä tasolla. Kaiken kaikkiaan tutkijoiden yritys kahmaista kerralla haltuunsa koko aikuisten opiskeluun liittyvä problematiikka ja tuoda esiin kaikki siihen liittyvät yhteiskunnalliset kytkennät on ollut selvästi liian laaja ja vaativa tehtävä. Keskittyminen johonkin selkeään osakokonaisuuteen olisi tuottanut varmasti kiinteämmän ja syvällisemmän raportin.

Toisaalta rohkea yritys on aina parempi kuin vanhojen latujen orjallinen seuraaminen.

Tutkimuksen keskeisin ansio lienee se, että siinä tarkastellaan aikuiskasvatusta kytkeytyneenä yhteiskunnan tuotantoelämään ja työmarkkinapolitiikkaan. Tämä olisi kannattanut ottaa vielä selkeämmin tutkimuksen teemaksi, jolloin teoreettinen viitekehyskin olisi voitu rakentaa tälle pohjalle. Aikuiskasvatus on nykyisin eriytynyt niin moniin eri osa-alueisiin, että sen tarkastelu kokonaisuudessaan yhdestä ainoasta teoreettisesta viitekehyksestä on mahdotonta. Tässä suhteessa voi todeta, että elämme postmodernissa yhteiskunnassa, jossa aikuiskasvatukseen on hajonnut niin moniin osa-alueisiin ja tavoitteisiin, että yhtä yhteistä kantavaa ajatusta (teoriaa) on enää vaikea löytää (Westwood 1991).

Lopuksi

Meillä on nyt kolme noin kymmenen vuoden välein tehtyä valtakunnallista tutkimusta tai selvitystä aikuisten opiskelusta. Tässä suhteessa maamme tutkimus on kansainvälisestikin arvioiden korkealla tasolla. Kun valtakunnallisia tutkimuksia on meillä tehty kymmenen vuoden välein, niin esimerkiksi 1980-luvun kehityksestä saamme vain suhteellisen ylimalkaisen kuvan. Lisäystä tapahtui, mutta milloin ja mistä syystä?

Luulisin, että vuosikymmenen alkupuolella kehitys oli hitaampaa ja että rajumpi kasvu ajoitui vasta vuosikymmenen jälkimmäiselle puoliskolle. Joistakin aikuiskoulutuksen osa-alueista tietoja kerätään jo vuosittain tai muutaman vuoden välein. Tämä onkin välttämätöntä toimin-

nan jatkuvan kehityksen ja arvioinnin helpottamiseksi. Nämä selvitykset eivät vähennä kuitenkaan yleiskartoitusten tarvetta. Tulevaisuudessa tällaista perustietoa olisi ilmeisesti syytä kerätä useammin, esimerkiksi noin viiden vuoden välein. Näin kehityksestä saataisiin yksityiskohtaisempi kuva ja erilaisten kehittämistoimenpiteiden vaikutuksia voitaisiin seurata välittömämmin.

On ilmeistä, että Euroopan yhdentymiskehitys lisää mielenkiintoa tällaisia tutkimuksia kohtaan, koska ne tekevät mahdolliseksi vertailun Euroopan eri maiden kesken. — Erinomainen asia on se, että Tilastokeskus on antanut tutkimusaineistonsa vapaammin myös tutkijoiden käyttöön kuin aikaisemmin. Tämän käytännön toivoisi jatkuvan myös tulevaisuudessa. Näin laaja ja ilmeisesti melko kallis aineisto kannattaa käyttää mahdollisimman perusteellisesti ja niin, että siitä laaditaan myös tieteelliset mitat täyttäviä tutkimuksia.

LÄHTEET

Aikuiskoulutuksen tilastot vuodelta 1991. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 17/1992.

Courtney S. 1989. Defining adult and continuing education. Teoksessa Merriam & Cunningham eds., *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Elinikäinen kasvatus 1969. Yhdistyneitten kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön UNESCO:n raportti. Teoksessa Elinikäinen kasvatus. Vapaan sivistystyön XVI vuosikirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1993. Uudistaisimmeko osallistumistutkimusta? Remes (toim.), *Aikuisten positii-vinen valinta: Työssä vai koulussa oppiminen?* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 78. Jyväskylä.

Havén H. & Syvänperä, R. 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskuksen tutkimuksia 92. Helsinki: Tilastokeskus.

Hypén, Kivinen & Rinne 1993. Aikuiskoulutukseen osallistumisen alueelliset erot. Turun yliopisto. Koulutusso-siologian tutkimuskeskus, raportteja 14.

Johnstone, J. & Rivera, R 1965. *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. Chicago: Aldine.

Katajisto, Jukka 1984. Osallistumismuutokset Suomen aikuiskasvatuksessa 1972—1980. Aikuiskasvatus 2.

Katajisto, Jukka 1984. Aikuisopintoihin osallistumisen kasautuminen ja esteet. Aikuiskasvatus 3.

Komiteanmietintö 1969: A 13. Koulutus rakennekomitean mietintö. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Lehtonen, Heikki & Tuomisto, Jukka 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käyttö. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, tutkimuksia A 45. Tampere.

Manninen, Jyri 1989. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Osallistumista selittävien mallien tarkastelua. Teoksessa Poikela & Tuomisto (toim.), *Aikuiskasvatuksen 1. tutkija-tapaaminen —seminaariraportti*. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 25. Tampere.

Nieminen, Heli 1990. Aikuisopiskelu naisen elämäkokonaisuudessa, opiskeluun liittyvät motiivit ja niiden muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 26. Tampere.

Simpanen, Matti & Blomqvist, Irja 1992. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskus. Tutkimuksia 192. Helsinki: Hakapaino Oy.

Simpanen, Matti 1993. Aikuiskoulutus ja työelämä. Tilastokeskus. Tutkimuksia 201. Helsinki.

Tuomisto, Jukka 1986. Aikuiskasvatuksen osallistumistutkimuksen lähtökohdat, uudet ongelmat ja kehittämismahdollisuudet. Kasvatus 6, ss. 469—473.

Westwood, Sallie 1991. *Constructing the Future: A post-modern agenda for adult education*. Teoksessa Westwood & Thomas (eds.) *The Politics of Adult Education*. Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education.