

## Aikuislukion eetosta etsimässä

Ari Sivenius & Risto Ikonen

*Aikuislukio – johon tässä artikkelissa luetaan kuuluvaksi myös lukion aikuislinja ja iltalukio – sijoittuu mielenkiintoisella tavalla osaksi suomalaisen koulutuksen kenttää. Se on yleissivistävän aikuiskasvatuksen ja perinteisen lukiokoulutuksen yhdistelmä, jossa eri sukupolvet voivat kohdata toisensa opiskeluarjen käytännöissä. Artikkelissa valotetaan aikuislukion kulttuuri- ja oppihistoriallisia juuria sekä näiden heijastumista nykypäivän lainsäädäntöön ja koulutyön käytänteisiin. Lähtökohdiana on ajatus, että se mikä omassa ajassamme on abstrakti ajatus tai itsestäänselvyys, on usein seurausta vuosia ja vuosikymmeniä kestäneestä kehkeytymisprosessista, jonka myötä käytänteet ovat joko osittain tai kokonaan irtautuneet kulttuuris-historiallisista yhteyksistään. Nykypäivän aikuislukio sisältää linjauksia ja käytänteitä, joiden merkitystä voi olla vaikea hahmottaa vain oman aikamme ehdoilla.*

Suomalaisessa koulujärjestelmässä lukio on perinteisesti avannut väylän akateemisiin opintoihin ja sitä kautta arvostettuihin virkapositiioihin. Aina 1900-luvun jälkipuoliskolle saakka koulutusuran valinta tapahtui varhaisella iällä, usein jo kansakoulun neljännen luokan jälkeen. Kun päätös oli kerran tehty, sitä oli vaikea enää perua. Asetelma muuttui, kun oppikoulun ja sittemmin myös lukion rinnalle muodostui vaihtoehtoinen, nimenomaan aikuisväestölle suunnattu opintie. Iltaoppikoulua ei enää ole mutta aikuislukio on edelleen voimissaan. Vuonna 2010 Suomessa toimi 49 aikuislukiota ja lukioiden aikuislinjaa, joista pohjoisin oli Rovaniemen aikuislukio ja eteläisin Kirkkonummella toimiva Porkkalan lukion aikuislinja. Näiden lisäksi aikuisille suunnattua lukio-opetusta annettiin viidessä kansanopistossa. Aikuislukion opiskelijan on oltava täyttänyt 18 vuotta, joskin erityisistä syistä tätä nuorempia voidaan ottaa opiskelijaksi. Opetusta järjestettäessä pyritään ottamaan huomioon opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja erilaiset elämäntilanteet. Usein tarjolla on myös etäopiskelumahdollisuus. Aikuislukiot antavat samanlaisen kelpoisuuden jatko-opintoihin kuin nuorisoasteen oppilaitokset. (Opetushallitus 2010.) Toiminnan puitteet ovat sinällään selkeät. Tässä artikkelissa kurkistetaan, mitä noiden puitteiden takaa mahtaa löytyä.

Kuten kaikissa instituutioissa, aikuislukionkin toimintaa säätelevät kirjoitettujen ohjeiden, suositusten ja määräysten lisäksi kirjoittamattomat, oppilaitoksen kehityshistoriasta kumpuavat hyväksyttävän toiminnan suositukset ja kriteeristöt. Voidaan jopa puhua eräänlaisesta instituution alitajunnasta, joka paitsi tarjoaa rungon oppilaitoksen toimintarutiineille myös suuntaa niitä tulkintoja, joita opettajat ja opiskelijat virallisuontoisille ohjeistuksille antavat. Näistä toimintaa ohjaavista rakenteista, käytänteistä ja uskomuksista käytetään tässä artikkelissa yhteisnimeä 'aikuislukion eetos'. Juuri tuossa eetoksessa realisoituvat toimintaa ohjaavat arvostelmat, joiden avulla voidaan erottaa arvostetut päämäärät vähäarvoisista, hyväksyttävä toiminta paheksuttavasta ja toivottavat lopputulokset kartettavista (ks. Liukko 2005, 13; Kunnari 2008, 94–96)

Tämän artikkelin tarkoitus on selvittää, millaisista aineksista aikuislukion eetos mahtaa koostua. Aihetta lähestytään hyödyntämällä kolmea erilaista aineistoryhmää, nimittäin virallistekstejä, historiallista materiaalia ja opettajahaastatteluja. Aineiston analyysi ei tukeudu mihinkään ennalta annettuun teoriakehykseen. Itse asiassa suunta on tismalleen käänteinen, sillä tarkoituksena on rakentaa aineiston pohjalta aikuislukion eetosta koskeva

teoreettinen kuvaus. Lähestymistapa liittyy väljästi hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen (erityisesti Gadamer 1979), jossa tutkijan ensisijainen velvollisuus on pyrkiä ymmärtämään kohdettaan ja samalla ylittämään oman esiyymmärryksensä asettamat karsinat.<sup>[1]</sup>

Lähestymme aikuislukion eetosta kolmelta suunnalta. Ensimmäisen näkökulman tarjoavat virallistekstit, joissa määritetään toiminnan raamit. Instituution ilmiöpintaa edustavat lait, asetukset ja määräykset esitellään lyhyesti artikkelin alussa. Historiallisen näkökulman avulla yritetään mennä pintaa syvemmälle. Artikkelin toisessa osassa tarkastellaan aikuislukioon johtanutta koulutusjärjestelyjen kehitystä lähinnä lehtiaineistoon tukeutuen. Kolmannen näkökulman tarjoavat nykypäivän opettajien näkemykset ja uskomukset, joiden pitäisi periaatteessa noudattaa virallisteksteissä tehtyjä linjauksia mutta joissa on nähtävissä jään- teitä koulutyyppin kehityshistorian kuluessa muodostuneista käsityksistä ja käytänteistä.

Kahden jälkimmäisen näkökulman osalta aineistoa käytetään näytteenomaisesti. Artikkelia voikin pitää ennen kaikkea metodologisena kokeiluna, jossa rakennetaan diakronisen ja synkronisen lähestymistavan yhdistävä teoreettinen malli, jonka uskomme rikastuttavan instituution eetosta koskevia tarkasteluja.

### **Ensimmäinen näkökulma: viralliset tekstit**

Opettaja ja opiskelijat muodostavat sosiaalisten suhteiden verkoston, joka toimii heidän opiskeluympäristönään. Virallisen asemansa tähden opettajalla on opiskeluympäristön muotoutumisessa päätävä vaikutus. Siksi hän on avainasemassa luotaessa oppilaitoksen opiskeluympäristöä ja -ilmapiiriä. (Pietarinen & Rantala 1998, 225–241; Ruohotie 1994, 21; myös Jarvis 1995.) Aikuislukion osalta opettajan toimivaltaa rajaa lukiolaki. Siinä lukio- koulutuksen tarkoitus tiivistetään kolmeen pääkohtaan: hyväksi, tasapainoiseksi ja sivistyneeksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen, myöhemmän elämän kannalta tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen sekä elinikäisen oppimisen ja itsensä kehittämisen tukeminen. Käytännön elämän kannalta tärkeintä lienee se, että lukio antaa valmiuden jatkaa opintoja yliopistossa, ammattikorkeakoulussa ja lukion oppimäärään perustuvassa ammatillisessa koulutuksessa. (Laki 629/1998, § 1–2.)

Vaikka toimintaa säätelee sama laki, aikuislukio ja lukion aikuislinjat poikkeavat niin opiskelija-aineiden kuin opintojen organisoinninkin osalta muista lukiotasoin oppilaitoksista. Aikuislukioasetuksen 15 §:n mukaan aikuislukion opiskelijaksi voidaan ottaa 18 vuotta täyttänyt henkilö, "jollei koulun rehtori opiskelijaa koskevasta erityisestä syystä myönnä poikkeusta". Pääsääntöisesti opiskelijat ovat siis täysivaltaisia Suomen kansalaisia. Opintojen tarkoitus on lukion oppimäärän suorittaminen, minkä tähden opiskelijaksi hakeutuvalla täytyy olla suoritettuna peruskoulun oppimäärä. Päästötodistuksen puuttuminen ei kuitenkaan ole opintojen este, sillä peruskoulun oppimäärään kuuluvia opintoja voi edistää lukio- opintojen rinnalla. (As 660/1994, § 15.) Asetuksessa on aikuisena suoritettavien lukio- opintojen aloituskynnys haluttu pitää mahdollisimman matalana.

Opetussuunnitelmaan kirjatut aikuisten lukiokoulutuksen arvolähtökohdat muistuttavat suuresti nuorisolukion opetussuunnitelmassa esitettyä arvoperustaa. Tavoitteena on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus. Opiskelijan on opittava edistämään tasa-arvoa ja hyvinvointia. Hänellä on oltava valmiudet toimia yhteiskunnassa paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti. Opiskelijan on kyettävä kriittisesti arvioimaan suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen mahdollisuuksia ja epäkohtia. Pieniä eroavuuksiakin löytyy. Lukion opetussuunnitelmassa todetaan, että kasvatustyössä pitää korostaa muun muassa rehellisyyttä ja että tavoitteena on opiskelijan kasvu "aikuisen vastuuseen omista valinnoistaan ja teoistaan". Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen pitää taas "ylläpitää ja

vahvistaa osallistuvaa demokratiaa sekä vahvistaa opiskelijoiden sitoutumista elinympäristöstä huolehtimiseen ja luonnon monimuotoisuuden säilyttämiseen". Molemmissa teksteissä todetaan arvojen perustuvan suomalaiseen sivistyshistoriaan, joka puolestaan on osa pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuriperintöä. (LOPS 2003, 12; AOPS 2004, 6.)

Lähestymistapojen ero näkyy selvemmin oppilaitosten tehtävää koskevassa osiossa. Molemmissa opetussuunnitelmissa todetaan muun muassa, että koulutuksen tarkoitus on antaa laaja-alainen yleissivistys, lisätä työelämävalmiuksia ja tukea opiskelijan itsetunteuksen kehittymistä. Nuorisolukion osalta mainitaan edelleen, että sen tulee ohjata opiskelijaa toimimaan niin yhteiskunnassa kuin työelämässäänkin "vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena" (LOPS 2003,12). Aikuislukiossa tämä yhteiskunnallinen painotus ilmenee hieman toisella tavoin. Siellä opetuksen pitää vahvistaa kansalaisyhteiskunnan toimivuutta ja ehkäistä syrjäytymistä (AOPS 2004, 6). Ero on vähäinen mutta merkittävä: aikuislukion osalta asiaa tarkastellaan yksinomaan yhteiskunnan suunnasta, kun nuorisolukion opetussuunnitelmassa painopiste on enemmän yksilön toiminnassa.

Vaikka lukiolaissa nuorisolukiota ja aikuislukiota ei juuri eroteta toisistaan, asetusteksteissä ja ennen kaikkea opetussuunnitelmissa oppilaitosten erityispiirteet alkavat vähitellen erottua. Myös opettajat tunnistavat aikuislukion erityislaadun:

*Työ- ja opiskeluyhteisönä, tämä on tällainen, voisiko sanoa päivän ja tämän hetken erinomainen kuvastin. [– –] Minusta iltalinja eli lukion aikuislinja on kansakoulu, mikä tarkoittaa, että tämä yksikkö reagoi hyvin nopeasti siihen, mitä yhteiskunnassa tapahtuu. Nuoret aikuiset ja vähän vanhemmatkin opiskelijat tulevat omasta elämäntilanteestaan ja lähtevät myös täältä oman elämäntilanteen johdosta, esim. työllisyyden ja työttömyyden vaihtuessa [– –]. Opiskelijat tulevat tänne omine tavoitteineen, ja siksi korostaisinkin oikeudenmukaista yhteisöllisyyttä, joka herättää luottamusta ja tuo tullessaan turvallisuutta. (O12) [2]*

Lainaus on peräisin haastattelututkimuksesta, jossa selvitettiin aikuislukion opettajien omaa työtään koskevia näkemyksiä (ks. Sivenius 2010). Haastattelujen antiin palataan tämän artikkelin lopussa. Katkelmasta käy ilmi, että opetuksen arjessa oppilaitoksen ilmapiiri ja sen erityispiirteet näyttäytyvät monisysteemisempinä ja rikkaampina kuin virallisteksteissä. Jokainen instituutio kantaa mukanaan oman kehityshistoriansa jälkiä, eikä aikuislukio ole tässä suhteessa mikään poikkeus. Seuraavassa luodaan katsaus niihin koulutuksen historian vaiheisiin, jotka aikaa myöten johtivat nykyisen aikuislukiolaitoksen kehkeytymiseen.

## **Toinen näkökulma: instituution kehityshistoria**

*Koulutus ja virkaura.* – Vielä 1800-luvun alkupuolella korkeampi opetus keskittyi tuottamaan osaavia työntekijöitä kirkon ja ennen kaikkea maallisen hallinnon palvelukseen. Virkamiesten koulutus oli kuulunut korkeamman opetuksen tehtäviin aina 1500-luvulta lähtien, kun Ruotsi irtautui Kustaa Vaasan johdolla Tanskan alaisuudesta. Tultuaan valituksi Ruotsin kuninkaaksi Kustaa Vaasa lujitti valta-asemaansa korvaamalla paavikeskeisen kirkkohierarkian luterilaisella kuninkaan ja kirkon liitolla. Hän toteutti myös hallinnonuudistuksen, jonka seurauksena päätöksenteko alkoi keskittyä Tukholmaan. Samalla syntyperään perustuva ylimystöjohto alkoi korvautua virkamiesjohdolla. Kun tuohon saakka koululaitoksen päätehtävä oli ollut tuottaa työntekijöitä kirkon tarpeisiin, Kustaa Vaasan toimeen-

panemien uudistusten jälkeen koululaitos alkoi tuottaa virkamiehiä myös maallista hallintoa varten. Tätä tarvetta tyydyttämään perustettiin satakunta vuotta myöhemmin myös Turun Akademia. (Ks. Kuikka 1993, 17–31.) Tilanne säilyi pääosin samankaltaisena aina 1800-luvun loppupuolelle saakka. Oppikoulu, lukio ja yliopisto valmistivat opiskelijoita lähinnä virkauralle. (Ikonen 1997, 280–283.)

Asetelma alkoi muuttua vasta 1800-luvun puolivälin tienoilla, kun suoranaiseksi muoti-ilmiöksi nousseen kansallisuusaatteen myötä yleistyi ajatus kansoista, jotka joutuivat jatkuvasti taistelemaan oman olemassaolonsa puolesta. Kansallista elinvoimaa vaalivien silmissä perinteinen oppikoulu näytti aikansa eläneeltä. Niin kauan kuin korkeamman opetuksen ainoa tarkoitus oli valmistaa oppilaita joko maallista tai hengellistä virkauraa varten, kaikki äly ja kyky uhkasi siirtyä elinkeinojen harjoittamisesta "tuottamattomille vaikutusaloille". Tämän seurauksena kaupan ja teollisuuden pelättiin jäävän ulkomaalaisten toimijoiden käsiin. (Koskinen 1868, 269–271.) Kansakunnan olemassaolon kannalta ongelmallista oli myös se, että korkeampiin opintoihin valikoituminen tapahtui ei niinkään oppilaiden kykyjen kuin vanhempien varallisuuden ja yhteiskunnallisen aseman perusteella. Tämä oli vastoin 1800-luvun loppupuolen edistyksellisiä pyrintöjä, joiden tarkoituksena oli kansakunnan henkisten voimavarojen mahdollisimman laaja-alainen hyödyntäminen.

Uudistusten läpivienti osoittautui kuitenkin vaikeaksi. Muutosvastarinnan katsottiin johtuvan siitä, että liian moni ihminen tahtoi säilyttää ikuisiksi ajoiksi ne olot, joissa he ovat itse eläneet ja viihtyneet. Tämän pyrkimyksen arkkityyppi oli Intian kastilaitos, jossa vallitseva säätyrakenne pysytettiin ennallaan pakkokeinoin. Samaan tapaan toimivat ylempien yhteiskuntaluokkien perheet, jotka yrittivät varmistaa jälkeläisilleen hyvän virka-aseman riippumatta näiden henkilökohtaisista kyvyistä. Yhteiskunnan kokonaisuutena tämä ei palvelut. Evoluutio-opin mukaisesti tähdenneettiin niin luonnon kuin kulttuurinkin olevan jatkuvassa liikkeessä. Yksilölliset kyvyt ilmenivät milloin missäkin, minkä tähden yhteiskunnan piti luontaisesti olla "lainehtivan, eikä suinkaan jääntyneen meren". (Palmén 1873, 8.) Koulutusjärjestelmän epäkohdat eivät saaneet tätä liikettä estää.

Autonomian ajalla toteutuneet koulureformit onkin nähtävä yrityksenä edistää kansakunnan elinvoimaa. Kansakoululaitos sai lainsäädännöllisen perustansa vuonna 1866. Samoihin aikoihin julkaisi mietintönsä alkeisoppilaitosten uudistamiseksi asetettu koulukomitea. Komitean ehdotuksen mukaan ylempi koulutus koostuisi primaari-, lyseo- ja reaalkouluista. Ensiksi mainittu oli valmistava koulu, lyseo taas tiedekoulu ja reaalkoulu taas käytännölliseen opetukseen painottuva oppilaitos. Komitean mukaan lyseoille ja reaalkouluille täytyi olla erilliset valmistavat eli primaarikoulut. Valmistava koulu oli määrä aloittaa 8 vuoden iässä. Valinnan tiede- ja reaalkoulun välillä oli määrä tapahtua 10 vuoden iässä. Tiedelukiota käyvät ja kirkon palvelukseen aikovat voivat valita ylimmällä luokalla oppiainekseen heprean kielen. Lisäksi pidettiin tarpeellisena perustaa kouluylhallitus, joka valvoisi opetuksen "yhteyttä ja yhtämuotoisuutta". Näin ylemmät oppilaitokset irtautuisivat tuomiokapitulien valvonnasta. (Meurman 1867.) Komitean ehdotukset nostattivat ankaraa vastustusta. Vastustuksesta huolimatta koulutoimen yllhallitus perustettiin vuonna 1869. Vastaavasti oppikoulun jako lyseoihin ja reaalkouluihin toteutui vuoden 1872 koulujärjestyksessä. (Malinen 1910.)

Vuonna 1809 pidetyistä Porvoon valtiopäivistä saakka virkakunta oli huolehtinut Suomen asioiden hoidosta. Vasta Venäjän kannalta epäonninen Krimin sota muutti tilanteen. Vuodesta 1863 lähtien valtiopäivät kokoontuivat jälleen säännöllisesti, minkä tähden talonpojatkin pääsivät taas säätyinä vaikuttamaan valtion asioihin. Päätösvalta alkoi hajautua yhä laajempia kansanosia koskevaksi. Erityisen merkitykselliseksi osoittautui kaksi asetusta, joista toisessa luotiin perusta kunnalliselle itsehallinnolle (1865) ja toisessa kansakoululai-

tokselle (1866). Näin syntyi suuri joukko kuntakouksia ja kansakoulun johtokuntia, joissa lähinnä elämäntutkimusta käyneet joutuivat osallistumaan yhteiseen päätöksentekoon. Ei siis ihme, että 1860-luvulla alettiin vaatia valistuksen ja isänmaallisen sivistyksen ulottamista kaikkiin kansanosiin. Yhteiseen päätöksentekoon osallistumisen katsottiin näet edellyttävän riittäviä pohjatietoja ja -taitoja.

Mutta mistä tuollaista kansalaissivistystä saattoi sitten hankkia? Tuon ajan sivistyslaitoksista ei ollut tässä asiassa apua. Oppikoulut kouluttivat edelleen virkamiehiä, maanviljelysopistot, merikoulut, kauppakoulut ja muut elinkeinojen edistämiseksi järjestetyt laitokset antoivat taas valmiuksia vain käytännöllisten ammattien harjoittamiseen. Yliopisto oli ainoa sivistyslaitos, joka virkamieskoulutuksen ohella yritti huolehtia myös sivistystehtävästä, mutta se taas ei voinut ottaa tehtäväkseen koko kansan sivistämistä. Tarvittiin oppilaitoksia, joissa nuoret voisivat hankkia "korkeampaa elämänsivistystä". Kansakoulun katsottiin voivan tätä jossain määrin tarjota, mutta se ei kuitenkaan pystynyt tyydyttämään nuorten aikuisten sivistystarvetta. (Koskinen 1868, 272; 1869, 88.) Tätä tarkoitusta varten tarvittiin toisenlaisia järjestelyjä, kuten vapaata sivistystyötä ja tanskalaismallisia kansanopistoja (Tuomisto 1991, 33–56).

Kiinnostus kansanopistoa kohtaan virisi 1860- ja 1870-lukujen taitteessa. Osasyynä saattoi olla vastikään koettu hirvittävä katoavuosi ja sen surkeat seuraukset. Ajateltiin, että kansaa sivistämällä voitaisiin luoda uudenlaista jäntevevyyttä, joka auttaisi taistelussa kovaa luontoa vastaan. Alkajaisiksi ylioppilaita ja muita kansansivistystyölle omistautuneita henkilöitä kehoitettiin järjestämään luentotilaisuuksia. Niin sitten tehtiinkin. (Forsman 1875, 92; ks. Aaltonen 1991, 21–27.) Vapaa-ajalla opiskelu oli ilmiönä tuttu jo edelliseltä vuosisadalta, jolloin esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen kaltaisia perustaitoja opetettiin työläislapsille tätä tarkoitusta varten perustetuissa sunnuntaikouluissa. Näiden opetusohjelma saattoi joskus olla hyvinkin kunnianhimoisen. Niinpä esimerkiksi Jyväskylän kaupungissa toimineen sunnuntaikoulun ohjesäännössä oppiaineina mainitaan kristinopin lisäksi maantiede, Suomen historia, laskenta, suomen kieli ja kaunokirjoitus, yksinkertainen kirjanpito, asioimiskirjoitus, kuvaamataito ja laulu. (Ohjesääntö 1877, 173.) 1900-luvun alussa myös iltakoulu oli jo vakiinnuttanut asemansa siinä määrin, että ensimmäisessä suomenkielisessä tietosanakirjassa oli sille suotu oma hakusanansa:

*Iltakoulu on koulu, jossa annetaan opetusta illoin henkilöille, jotka päivisin työnsä takia ovat estetyt koulua käymästä. Iltapetusta on järjestetty varsinkin kaupungissa eri ammattitehoilla toimivalle nuorisolle osittain yleissivistystä, osittain ammattitaidon kohotusta varten. (Mantere 1911, 916.)*

Sivistysnäkökulma haluttiin ulottaa koskemaan myös oppikoulua, sillä olihan perinteinen virkamieskoulu selvästi ristiriidassa kansalaiskasvatuksen ideaalin kanssa. Käsitusten eroavuus konkretisoitui muun muassa pohjakoulun tiimoilta käydyssä debatissa. Kansalaisuuden katsottiin edellyttävän uudenlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja juuri kansakoulun uskottiin voivan toimia kansan hengellisenä herättäjänä. Sen tehtävänä oli "nousevan nuorison kasvattaminen vapaaksi kansalaiseksi". Kaikki toimet oli järjestettävä tätä päätehtävää silmällä pitäen. Niinpä esimerkiksi oppiaineita ei pitänyt lukea niiden itsensä takia vaan siksi, että vapaa kansalainen tarvitsi niistä saatavia tietoja. (Granfelt 1877, 172.) Kansakoulun ottamista oppikoulun pohjakouluksi puolsi myös se, että valinta eri opintojen välillä siirtyisi näin muutamaa vuotta myöhäisemmäksi. Tämä antoi varattomien perheiden lapsille mahdollisuuden osoittaa opilliset kykynsä, jolloin lahjakkaimmat voitaisiin ohjata korkeamman opetuksen pariin. Näin kansakunnan lahjakkuusreservit tulisivat aiempaa tarkem-

min hyödynnetyksi. Vuonna 1905 säädettiin, että oppikouluun pääseminen edellytti yläkansakoulun toisen luokan oppimäärää. (Numminen 1949, 266; Kivirauma 1992, 55–56.)

1920-luvulle tultaessa korkeampaa opetusta koskevasta keskustelusta voi erottaa neljä päälinjaa. Voimistuvasta kritiikistä huolimatta oppikoulua ja lukiota pidettiin edelleen tienä korkeisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Tämän käsityksen rinnalle oli 1800-luvun puolivälissä noussut ajatus kansalaiselle tarpeellisista tiedoista ja taidoista, joita oppikoulunkin pitäisi edistää. Kolmas katsantokanta korosti yksilön sisäsyntyisiä sivistystarpeita, joiden tyydyttämiseksi oli jo tehty yleisöluentojen ja kirjastolaitoksen kaltaisia järjestelyjä. Itsekasvatuksen tärkeyttä koskevat puheenvuorot alkoivat yleistyä autonomian ajan loppupuolella. Samoihin aikoihin esiin nousi vanha ajatus opetuksesta, johon voisivat osallistua myös ne, jotka työn tai perhetaustan tähden eivät voineet ottaa osaa tavanomaiseen kouluopetukseen. Kun aiemmin kyse oli ollut luku- ja laskutaidon kaltaisten perustaitojen opettamisesta iltatai sunnuntaikoulussa, nyt haluttiin vapaa-ajalla tapahtuvaa opetusta laajentaa myös oppikoulun ja jopa yliopiston suuntaan. Kaikki nämä kehityslinjat yhdistyvät, kun 1920-luvun alkupuolella Suomen ensimmäinen iltaloppikoulu aloitti toimintansa. Samassa hengessä käynnistyi vain paria vuotta myöhemmin Yhteiskunnallisen Korkeakoulun toiminta.

*Iltaoppikoulusta aikuislukioon.* – Itsenäisen Suomen alkuvaiheessa oli lukuisia oppikoulu-tyyppejä, mutta kokonaisuutena katsottuna oppikouluverkko oli vielä harva ja opiskelijamäärät vähäisiä. Opiskelu oli taloudellisista syistä mahdollista vain pienelle vähemmistölle. Vaikka valtaosa oppikouluista oli yksityisiä, valtion kouluilla oli silti johtava asema, sillä niiden oppimääristä, opettajien pätevyyskriteereistä ja hallinnon toimintatavoista oli tullut koko koulukenttää koskevia yhteisiä normeja. Pääasiallinen ohjauskeino oli valtionapujen myöntö, jonka ehtona oli tarkastusten perusteella tehty lupapäätös. Tosin käänteistäkin vaikutusta tapahtui, sillä valtion koulut omaksuivat monia yksityiskouluissa kehitettyjä käytänteitä ja järjestelyjä. (Salminen 2002, 281–296.) Yksi tällainen innovaatio tehtiin, kun yksityistä oppikoulua sivutoimenaan luotsannut kansantaloustieteen professori Yrjö Jahns-son päätti yhdessä vaimonsa Hilman kanssa aloittaa iltakurssien pidon. Sattumalla oli osu- tensa iltapetuksen käynnistymisessä, kuten seuraava Hilma Jahns-sonin muistelus osoittaa:

*Se oli niin, että oli joitakin tuttavien lapsia, joille minun mieheni tahtoi järjestää yksityisopetusta. Hän pani sanomalehteen ilmoituksen, että on tällainen opiskelijaryhmä, jolle yksityisopetusta järjestetään [– –]. Ehdokkaita tuli niin paljon, että jono oli kadulle saakka. [Yrjö Jahns-son] meni ja vuokrasi Koiton huoneistosta yläsalin ja pikkusalin niissä löytyvine pöytineen ja tuoleineen kahdeksi vuodeksi ja otti sinne kolme luokkaa. (Salomaa 2002, 9.)*

Mitä ilmeisimmin Jahns-son oletti järjestelyn jäävän väliaikaiseksi. Niinpä kun toiminta vuonna 1923 alkoi, ohjelmassa oli vain lyseon VI ja VII luokkaa vastaavat kurssit. Kun tarve osoittautui oletettua pysyvämmäksi, toimintaa laajennettiin myös alempia luokkia koskevaksi. Lopullisesti toiminta vakiintui, kun joulukuussa 1927 opetusministeriö antoi Yrjö Jahns-sonille luvan perustaa Helsingin suomalaisen yhteislyseon iltaisin toimivan kuusi- luokkaisen rinnakkaislinjan. Tämä merkitsi jo olemassa olevan käytännön virallista vahvistamista. Näin yksittäinen aloitteellisuus oli johtanut Suomen ensimmäisen iltaloppikoulun syntyyn. Euroopan osalta Jahns-sonin koulu jakaa ensimmäisen tilan Wieniin vuonna 1923 perustetun iltaloppikoulun kanssa. (Salmenkallio 1967, 185; Salomaa 2002, 9; Blom, Jääskeläinen & Koskinen 2006, 13.)

Toiminnan käynnistymisen taustalta löytyvät yleiset historialliset syyt, sillä ensimmäisen maailmansodan seurauksena kokonaisten ikäluokkien opintie keskeytyi. Joidenkin

opiskelijoiden osalta syynä oli koulun toiminnan seisahtuminen, jotkut olivat taas itse ottaneet osaa sotatoimiin. Olojen taas rauhoituttua moni keskeyttäneistä oli jo sijoittunut työelämään, joten kokopäiväinen opiskelu ei tullut enää kysymykseen. Perinteisesti oli toimitu niin, että opintojaan täydentävä kirjautui oppikouluun yksityisoppilaaksi, jolloin opiskelu tapahtui opettajien johdolla mutta normaalin koulutyön ulkopuolella. Kun sitten Suomalaiseen yhteislyseoon halusi kirjautua yksityisoppilaaksi kerralla useampi opintojensa täydentäjä, Jahnsson päätti kokeilla ilta-aikaan järjestettävää ryhmämuotoista yksityisopetusta. Juuri tähän liittyy edellä mainittu lehti-ilmoitus. (Salomaa 2002, 8–9.) Kun iltakurssien suosio ei ottanut laantuakseen, väliaikaiseksi aiottu järjestely muuttui pysyväksi. Pian iltaoppikoulussa oli yhtä monta opiskelijaa kuin päiväkouluksakin.

Uusi koulumuoto mahdollisti opiskelun muun työn ohessa. Alusta lähtien iltaoppikoulun toiminta perustui lukukausimaksuihin ja yksityiseen tukeen. Vasta 1950-luvulla iltalinjalle myönnettiin ensimmäisen kerran määräaikainen valtionapu ja vuonna 1960 valtionapu vakinaistettiin. Opiskelijoiden alaikäraja oli aluksi 15 ja myöhemmin 16 vuotta. Ensimmäisenä varsinaisena toimintavuotenaan iltalinjalla oli 104 opiskelijaa. Sodan jälkeen suurimpana ruuhkalukuvuonna 1947–1948 oppilasmäärä oli enimmillään 674 oppilasta. Opiskelijamäärät vaihtelivat 50-luvulta 60-luvun alkuun noin 500:sta runsaaseen 600:aan. (Blom, Jääskeläinen & Koskinen 2006, 13).

Aina 1940-luvulle saakka Helsingin suomalainen yhteiskoulu oli Suomen ainoa iltaoppikoulu. Uusi sota muutti jälleen kerran tilanteen. Huhtikuussa 1942 annetulla valtioneuvoston päätöksellä sai Helsingin iltayhteiskoulu Oy luvan perustaa neliluokkaiseen kansakoulun oppimäärään perustuvan iltakeskikoulun. Koulun toiminta alkoi lokakuussa 1942 Kallion yhteiskoulun tiloissa. Tarkastajien kertomuksissa oppilaiden osaamisen todettiin olevan heikkoa. Syksyllä 1945 aloitti toimintansa Käpylän yhteiskoulun iltalinja, jolle oli saatu valtioneuvoston perustamislupa saman vuoden toukokuussa. Ensimmäiset keskikoulun päästötodistukset jaettiin keväällä 1948. Lukuvuosi 1949–50 jäi kuitenkin iltalinjan viimeiseksi. Vuonna 1949 oli päättynyt myös Kallion iltakeskikoulun taival. Lakkauttamisiin vaikutti osaltaan valtionavun puuttuminen mutta myös se, että vuonna 1946 Helsinkiin oli perustettu valtion iltaoppikoulu. Siihen lisättiin lukioaste vuonna 1953. (Paakkunainen 2002, 22–30.)

Aivan kuin 1920-luvulla, myös 1940-luvun lopun sodanjälkeisissä tunnelmissa aikuisien yksityisoppilaiden määrä lisääntyi, minkä seurauksena oppikouluihin alettiin perustaa iltalinjoja. Myös ensimmäinen ruotsinkielinen iltalukio aloitti toimintansa vuonna 1947. 1950-luvulla käynnistyi Suomen nopea kaupungistuminen ja siihen liittyvä elinkeinorakenteen muutos, jotka synnyttivät uusia koulutustarpeita. Samoihin aikoihin alkoi oppikoulussa opiskelevien suhteellinen osuus rajusti kasvaa. Kun vuonna 1921 oppikouluun meni sadasta lapsesta yhdeksän, kolmekymmentä vuotta myöhemmin oppikoululaisia oli jo 25 lasta sadasta. 1960-luvun alussa oppikoulua käyvin lasten suhteellinen osuus nousi 40 prosenttiin ja 70-luvun alussa jo peräti 60 prosenttiin. Monissa perheissä taloudelliset syyt estivät kuitenkin edelleen oppikoulun käynnin. Aikuisväestöön kertyi näin paitsi hyödyntämättömiä lahjoja myös koulutushalukkuutta. Ei siis ihme, että iltakouluverkoston laajeneminen sijoittuu juuri 1960-luvulle. (Paakkunainen 2002, 33–33; Blom, Jääskeläinen & Koskinen 2006, 13–14.)<sup>[3]</sup>

Iltaoppikouluja ja oppikoulujen iltalinjoja koskeva lainsäädäntötyö alkoi vuonna 1961, kun valtioneuvosto asetti komitean valmistelemaan asiaa. Kesti kuitenkin vuoteen 1968, ennen kuin valtioneuvosto antoi lain ja asetuksen valtion iltaoppikouluista ja valtion oppikoulujen iltalinjoista. Vuotta aiemmin Suomessa oli toiminut 12 kouluhallituksen alaista iltaoppikoulua, joista peräti 11 oli yksityisiä. Niissä oli lukuvuonna 1967–68 kirjoilla 5905

oppilasta, joista ruotsinkielisiä 315. Suomenkielisten iltaoppikoulujen opiskelijoista naisia oli lähes 70 %, ruotsinkielisissä kouluissa naisia oli noin puolet kaikista opiskelijoista. Vertailun vuoksi voi todeta, että lukuvuonna 1965–66 kaikista päiväoppikoulujen oppilaista oli 56,8 % naisia. (Salmenkallio 1967, 184–187.) Vuonna 1968 annetun iltaoppikoululain välitön vaikutus jäi vähäiseksi, sillä se koski vain valtion oppilaitoksia. Niitä oli lain antohetkellä toiminnassa vain yksi. Tosin vuoteen 1971 mennessä toiminnassa oli jo 11 valtion iltaoppikoulua. Yksityisten iltaoppikoulujen osalta tilanne säilyi epävakaana ja niistä suuri osa siirtyi 1970-luvulla kuntien omistukseen. (Paakkunainen 2002, 33; Blom, Jääskeläinen & Koskinen 2006, 14.)

Kun Yrjö Jahnsson alkoi pohtia mahdollisuutta koota yksityisoppilaista oma oppilasryhmänsä, hän tuskin aavisti, että tästä vaatimattomasta alusta saisi alkunsa kokonaan uudellinen koulumuoto. Iltaoppikoulun ja sittemmin myös aikuislukion alku oli monen sattuman summa.<sup>[4]</sup> Jos ensimmäinen maailmansota seurannaisineen ei olisi häirinnyt kyllin monen oppilaan koulunkäyntiä, iltaryhmä olisi saattanut jäädä perustamatta. Jos taas Jahnsson ei olisi päättänyt lehti-ilmoituksella tiedottaa tarjolla olevasta opiskelumahdollisuudesta, oppikouluopintoihin kaipaavien suuri määrä olisi voinut jäädä huomaamatta. Alun pitäen erikoisjärjestely oli tarkoitettu niille, joilta koulu oli jäänyt syystä tai toisesta kesken. Pian se kuitenkin avasi opintien myös niille, jotka aikanaan eivät olleet syystä tai toisesta edes aloittaneet oppikouluopintoja.

Vuonna 1967 suoritetussa kyselyssä selvitettiin, miksi opiskelijat olivat hakeutuneet Helsingin yhteiskoulun iltalinjalle.<sup>[5]</sup> Lähes puolet vastanneista (46 %) totesi taloudellisten syiden olleen alun pitäen esteenä päiväoppikoulun käynnille. Noin joka viides vastaaja mainitsi syyksi, ettei joko huoltaja tai vastaaja itse pitänyt oppikouluun menoa välttämättömänä. Muita syitä olivat muun muassa sairaus, oppilaspaikkojen vähyys ja epäonnistuminen pääsykokeessa. Joka kymmenes vastaaja ilmoitti syyksi liian pitkän koulumatkan. Kyselyssä tiedusteltiin myös, miksi opiskelijat olivat aloittaneet opiskelun iltalinjalla. Yleisin syy oli halu päästä jatko-opintoihin (61 %). Naisista joka viides ilmoitti syyksi itsensä kehittämisen ja yleisen opinhalun. Miehistä neljäsosa halusi edetä työurallaan nykyistä vaativampiin tehtäviin. Yksittäisiä mainintoja saivat halu viettää vapaa-aikaa hyödyllisesti, kunnianhimo ja toive löytää sopiva aviopuoliso. (Salmenkallio 1967, 190–193.) Jatkokoulutuskelpoisuuden hankkiminen, työuralla eteneminen ja itsensä kehittäminen ovat olleet niin iltakoulun, iltaoppikoulun kuin aikuislukionkin liikkeellepanevia voimia.

Vuosikymmenten saatossa oppikoulun iltalinjasta oli muodostunut aikuisten ja nuorten oppilaitos, joka soveltui opiskelupaikaksi kaikille tavoitteellisesta ja yleissivistävästä opiskelusta kiinnostuneille. Peruskoulu-uudistuksen myötä oppikoulu lakkasi olemasta, minkä jälkeen iltaoppikoulun tehtäviä jatkoivat oppilaitokset, joissa voitiin suorittaa peruskoulun tai lukion oppimäärä. Koulutusjärjestelmä rakentui kunnan koululaitoksen varaan, jota muiden tahojen ylläpitämät oppilaitokset täydensivät. Kansakoulusta, kansalaiskoulusta ja oppikoulusta muodostettiin koko ikäluokan yhteinen peruskoulu. (Blom, Jääskeläinen & Koskinen 2006, 14–15.) Tämän uudistuksen myötä iltaoppikoulusta jäi jäljelle oikeastaan vain iltalukio. Vuonna 1983 annetun lain mukaan iltalukio oli lähinnä työssä käyville tarkoitettu aikuisoppilaitos, jossa voitiin opiskella lukion oppimäärän suorittamista varten. Kun vuoden 1968 asetuksessa iltaoppikoulun ja iltalinjan oppilaan alaikäraja oli säädetty 16 vuotta, nyt alaikäraja asetettiin 18 vuotta. Vastedes iltakoulu ei siis voinut toimia alaikäisten vaihtoehtoisena opinpolkuna. Ikärajan tarkistamisen jälkeen olikin luontevaa, että vuonna 1994 annetulla lailla iltalukioiden muutettiin aikuislukioiksi ja iltalinjat aikuislinjoiksi. Lain mukaan opetus voitiin toteuttaa etäopetuksena "tai muita erityisiä opetusmuotoja käyttäen". Aikuislukiolain korvasi vuonna 1999 annettu lukiolaki. (Blom, Jääskeläinen & Kos-



kinen 2006, 15–16.) Samalla nuorisoasteen lukio-opetus ja aikuisille suunnattu lukio-opetus nivellettiin lakiteknisesti toisiinsa. Koulujen erityislaatua tämä ei kuitenkaan pystynyt poistamaan.

### **Kolmas näkökulma: opettajat ja instituution arki**

Millainen on nykypäivän aikuislukion eetos? Virallisteksteissä aikuislukiota kuvataan muun muassa joustavaksi ja moni-ilmeiseksi, korkealaatuista ja suoritusavoitteista yleisivistävää koulutusta tarjoavaksi oppimisympäristöksi. Visioasiakirjassa lukion aikuislinjan tehtäväkuva on pääpiirteissään sama kuin mitä se oli aiemminkin ollut: sen on vastattava aikuisten sivistystarpeisiin ja pyrittävä ottamaan toiminnassaan huomioon opiskelijoiden elämäntilanteet. (Ks. IKLO 2008, 2.) Tämä tavoite näyttäisi opetustilanteissa myös todentuvan. Opettaja-aastattelujen[6] perusteella aikuislukion opettajat pyrkivät tietoisesti muokkaamaan luokan ilmapiiriä sellaiseksi, että opiskelija-aineksen kirjavuus tulee otettua huomioon. Osalla opettajista oli tietynlaisia rutiineja, joilla he pyrkivät luomaan sellaisen hengen luokkaan, että siellä olisi mahdollisimman hyvä työskennellä ja opiskella. Opettaja vaikuttaa persoonallaan ja toiminnallaan luokan työskentelyilmapiiriin. Hän ohjaa tietoisesti tai tiedostamattaan ryhmän toimintaa (Rogers 1969, 19–20; Mezirov 1991, 37–44; ks. myös Schmuck & Schmuck 1992, 43). Opettajan vaikutus luokan ilmapiiriin syntymiseen korostuu ensimmäisinä päivinä.

*Sitä pyrkii etukäteen miettimään, että siellä on monenlaisia ihmisiä ja itsekin tutustumisen kautta kuulostella ja sitä kautta aika paljon havaitsee, jotka eivät esimerkiksi kovin mielellään puhu tai ei osallistu tai pyrkii jotenkin välttämään sen tilanteen ja ei halua olla äänessä. Tavallaan rakentaa ensimmäisen kohtaamisen, että jotenkin pakosta joutuu esille. Kurssin eteenpäin mennessä kohtaa opiskelijan esimerkiksi kahden kesken ja kysyy esimerkiksi mitä hän toivoisi opettajalta ja sopii ne pelisäännöt kuinka toimitaan [– –]. Jatkossa opiskelijan ei tarvitsisi pelätä, kun tietää, kuinka minä opettajana toimin, kun tulee sellaisia tilanteita, jotka ovat hänelle vaikeita. (O4.)*

Rupattelu, huumori ja tarinat ovat opettajien keinoja muokata luokan ilmapiiri oppimiselle otolliseksi. Tavoitteena on tasa-arvoinen dialogi, jolloin annetaan tilaa myös opiskelijoiden omille kertomuksille ja kokemuksille. Yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja erilaisuuden ymmärtäminen on opettajan työssä tärkeällä sijalla.

*[Yritän keventää luokan ilmapiiriä joka tunnin alussa] ja kyselen mitä kuuluu, säästä tai jos on jokin erityinen päivä jne. siihen liittyen. Se on osa persoonaa. Tunti alkaa, sillä tavalla tai sitten, jos on, jokin tietty tilanne niin yritän sanoa siihen jotakin keventävää. (O2.)*

*Joo kyllä! Kyllä, totta kai! Ilman muuta täytyy saada tietynlainen tsemppi niille opiskelijoille. [O]n paljon siitä kiinni onko se ilmapiiri hyvä. Eliikka keventäviä elementtejä, huumoria ja kertomuksia. [– –] En itse ole kokoajan äänessä vaan annan opiskelijoiden kertoa omia juttujaan esimerkiksi työstään. Huumori on sellainen kieli, jolla varsinkin nuorempiin opiskelijoihin saa otetta. (O1.)*

Myös rohkaisun ja kannustuksen merkitystä opettajat korostivat, näin varsinkin silloin, jos opiskelija ei uskalla osallistua tuntityöskentelyyn. Tällainen arkailu voi olla opittua.

*Tiedän monia ujoja, jotka haluavat vastata [– –]. Osalle on jäänyt vanhoilta ajoilta mieleen ajatus, että väärä vastaus on paha asia. Sellaisten opiskelijoiden kohdalla positiivinen rohkaisu ja kannustus saa ihmeitä aikaan. [– –] Olen saanut ihan palautettakin, että opettaja ei rankaise vääristä vastauksista. Todella tärkeää opettajan työssä, että saa aikaan myönteisen ilmapiirin opetukseen, että siellä uskaltaa toimia jokainen. (O3.)*

Ilmapiiri ei ole tärkeä vain luokkahuoneen tunnelman tähden. Se on välttämätön opiskelumuotivaation osatekijä. Myönteiseksi koettu ilmapiiri kannustaa opiskelemaan mutta myös antaa tarpeellisia lisävoimia (Knowles 1980). Opettajat arvostavatkin opiskelijoiden ponnistelujia: "Voikin miettiä sitä sitoutumista, kun joku tulee työpäivän päätteeksi tänne koululle. Tai muiden opintojen päätyttyä vielä moneksi tunniksi opiskelemaan." (O15.)

Opettajien kuvauksista käy ilmi opiskelijan persoonan kunnioittaminen. Tarpeen tullen ollaan valmiita joustamaan säännöistä ja suosituksista, sillä "opiskelijalle täytyy aina antaa mahdollisuus eikä pidä liiaksi kangistua kaavoihin" (O9). Opiskelijoita rohkaistaan luottamaan omiin kykyihinsä, minkä tähden aikuislukiossakin osa työstä on aina kasvatusta (O1). Opiskelijoissa pyritään voimistamaan yrittämisen halua. "On otettava huomioon opiskelija ja kannustettava joka asiassa, kehuttava. Se on tärkeää täälläkin. Ei ole niin, että vain niitä lapsia kehutaan." (O2.)

Opettajat korostavat aikuislukion erityislaatua. Aikuislinjan opettajan on toimittava eri tavoin kuin yläkoulussa tai päivälukiassa. "Opiskelijaan suhtautuminen on ihan erilaista, pitää olla joustava joka kohdassa. Opiskelijat eivät aina istu tunneilla eikä se minua ainaakaan häiritse." (O6.) Opettajan ja opiskelijoiden välinen suhde eroaa selvästi päivälukiasta.

*Täällä ei voisi ajatella minkäänlaista armeijan mallia [– –] täällä on kaikenlaista elämän ja opiskeluhistorian omaavia opiskelijoita on työttömiä, on perhettä ja niin pois päin. Täytyy hyväksyä, että ihmiset eivät voi aina käydä tunneilla. Jokainen hoitaa omat asiansa. Ryhmät ovat heterogeenisia, eikä niitä voi verrata päiväopiskelijoihin. Täytyy ymmärtää erilaisuutta. (O5.)*

Haastattelujen perusteella opettajat haluavat edistää opiskelijoiden parasta. Erilaisuuden tunnistaminen ja hyväksyminen tuo oman lisänsä itse oppimistilanteisiin. Parhaimmillaan se voi edistää opettajan omaa kasvua. "Täällä on niin monenlaisia kohtaloita. Täällä kasvaa empatiakyky, kun opiskelijat ovat niin erilaisia" (O2). Valtaosa opettajista asetti opiskelijan edun kaiken muun edelle. Tästä johtuen myös opettajan ja opiskelijan välinen suhde perustui enemmän tasavertaisuuteen kuin opilliseen hierarkiaan. Yhteinen kieli ja valmius keskustella eli dialogisuus osallisten kesken luovat luokkaan hyvän hengen. (Freire 2005, 95–101; ks. Kiesiläinen 1998, 175–176; Hilpelä 2003.) Vuorovaikutuksen avoimuus näkyy myös opiskelijoiden välisessä kanssakäymisessä.

*Mie oon nähnyt, että he kyselevät toisiltaan apua ja neuvoja. Tämmöinen auttaa oppimista, että siitä tulee usealta taholta niin rohkaisua kuin myös ihan selityksiä [– –]. Opiskelija saattaa selittää paljon maanläheisemmin jonkin opetettavan asian [kuin opettaja]. (O2.)*

Myös aikuislukiossa voi muodostua ristiriitatilanteita. Päänvaivaa voi aiheuttaa esimerkiksi rajan vetäminen opettajan ammatilliselle vastuulle, sillä joskus ongelmatilanteet ylittävät kasvattajan ammatillisen osaamisen. (Hyytiäinen 2003, 150.)

*Kerran yksi kaveri sanoi, että jos ulkomaalainen on tunnilla, niin hän ei ole silloin. Eikä hän tullut tunnille, kun tämä ulkomaalainen oli siellä. Pointti on*

*siinä, että kumpaakin täytyy kohdella tasapuolisesti eli kumpaakin täytyy kuunnella. (O10.)*

Tässä tapauksessa opiskelijan kannan kunnioittaminen johti arveluttavaan lopputulokseen. Haastateltava tuntui itsekkin epäilevän kantansa pätevyyttä, sillä heti perään hän tähdensi arvokeskustelun tarpeellisuutta. Kun totutut lainalaisuudet ja käytännöt muuttuvat, tarvitaan lisää tietoa. Toisaalta, intervention velvoittavuus on sidoksissa siihen, millaisiin sopimuksiin ja sääntöihin opettaja on ammattiroolissaan valmis sitoutumaan (ks. tarkemmin Airaksinen 1987, 23–24, 112, 218).

Aikuisten yleissivistävän opetuksen koulutuspoliittinen erityistehtävä on "toisen mahdollisuuden" tarjoaminen niille aikuisille, joilla ei ole ollut lapsina tai nuorina mahdollisuutta, kiinnostusta tai kypsyttä hankkia tätä koulutusta. Niinpä opiskelija-aines poikkeaa selvästi päivälukiosta.

*Täällä on eri-ikäisiä opiskelijoita ihan 18-vuotiaasta eläkeikään saakka ja sen ylikin. Tämä tuo rikkautta opiskeluun ja kanssakäymiseen. Opiskelijat saattavat tulla välittömämmin keskustelemaan asioista oppitunnin jälkeen. Toisaalta he tavallaan yksipuolistavat sitä ilmapiiriä, koska tunnilla he eivät välttämättä ole niin paljon mukana. Tuntuu välillä, että opettaja on tunnilla ihan yksin, ei saa vastakaikua. (O7.)*

Opetuksessa ei ole aina kyse vain siitä, mitä opettajan ja opiskelijoiden välillä tapahtuu. Aikuinen opiskelija voi tuoda luokkahuoneeseen myös arkihuolensa.

*Just äsken tunnilla opiskelija vaan istu ja sano, että en minä jaksa, minä oon niin väsynyt [– –]. Hän oli ollut monta tuntia poissakin väsymyksen takia [– –]. Hänellä on tällaista masentuneisuutta ja se vaikuttaa oppimiseen. No minä sanoin, että mene kuuntelemaan kappaletta, toivottavasti siitä on hyötyä. Kaikki tämä vaikuttaa, jos opiskelijoilla on ongelmia [– –]. Opettajana on oppinut siihen. Alussa ei oikein ymmärtänyt tätä vaan ajatteli, että vastustaakohan opiskelija minua tai jotain. (O2.)*

Opiskelija-aineksen eri-ikäisyys tuo luokkatilanteeseen jännitteitä, joihin päivälukiassa ei hevillä törmää. Nuorten ja varttuneempien väliset suhteet nousevat näkyvimmin esiin. "Joskus tuntuu, että varsinkin nuoret pojat kokevat vanhemmat rouvashenkilöt äitihahmoiksi, koska nämä tukevat nuorempia opiskelijoita" (O6). Opiskelijat tuovat aikuislukion elämänpäiiriin henkilökohtaiset elämäkokemuksensa, jotka eivät aina ole helpoimmasta päästä. Moni aikuisopiskelija haluaakin opintojen myötä saattaa elämänsä aiempaa vakaammalle pohjalle. Aikuisten kanssa toimiminen pakottaa miettimään työn arvopohjaa tavanomaista perusteellisemmin.

*Me ihmisinä olemme ikään kuin saviastioita, jokainen yksilö on käsityönä tehty, ja siinä on tällaista epätasaisuutta pinnassa [– –]. Ihminen on tällainen herkästi särkyvä saviastia. Mielestäni meidän ajassa on tapana ajatella, että ihminen on ikään kuin kertakäyttöväline, kuppi, josta joka päivä juodaan ja sitten heitetään roskikseen. Tällaista vastaan on taisteltava, sillä ihminen on itseisarvo, ei välinearvo. (O12.)*

Edellä oleva opettajan kuvaus nostaa esille opiskelijan ja opettajan ainutlaatuisuuden. Yksilöä ei pidä rinnastaa välineeksi vaan arvoksi jo sinänsä. Aikuislukion opettaja joutuukin

väistämättä ottamaan huomioon yhteiskunnan asettamat ideaaliset rakenteet, jotka määrittävät kasvatus- ja opetustyön arvositoumuksia ja päämääriä (ks. Värri 1997, 35).

Lähtökohdistaan johtuen aikuislukiot ja muut aikuisten yleissivistävää opetusta antavat oppilaitokset ovat tuoneet koulutusjärjestelmään tasa-arvon elementtejä, jotka ovat lisänneet opetuksen joustavuutta ja yllättäen myös tehokkuutta. Tekemällä opiskelun mahdolliseksi myös työn ohella oppilaitokset ehkäisevät syrjäytymistä ja tarjoavat uusia mahdollisuuksia myös silloin, kun se muuten on poikkeuksellisen haastavaa. Tästä ovat esimerkkeinä jo 1980-luvulla alkanut maahanmuuttajien koulutus ja koulutus rangaistuslaitoksissa.

Aikuislukiot ovat olleet edelläkävijöitä joustavien ja yksilöllisten opiskeluohjelmien luomisessa ja siten elinikäisen oppimisen idean käytäntöön viemisessä. Esimerkkeinä voidaan mainita luokattomuus, kurssimuotoisuus ja jaksojärjestelmä, jotka luotiin ja otettiin käyttöön ensiksi juuri aikuislukioissa. Myös aiempien opintojen hyväksilukemisessa ja aiemmin opitun tunnistamiskäytäntöjen kehittämisessä aikuislukioilla on ollut suuri merkitys. Aikuislukiot ovat tarjonneet mahdollisuuden aineopiskeluun ja jatko-opintoihin valmistautumiseen joustavasti ja yksilöllisesti. Etä- ja monimuoto-opetuksen yleistymisessä aikuislukioilla on ollut merkittävä rooli. Nykyään etäopetus on vakiintunut aikuislukioissa yhdeksi opiskelumuodoksi muiden joukossa. Tosin aivan ongelmatonta ei tämäkään ole.

*Tänä päivänä ollaan koko ajan menossa enemmän virtuaaliopiskeluun. Missä silloin on se psyykinen opiskeluympäristö, joka muodostuu vuorovaikutuksessa eli yhteisöllisyydessä? [– –] Kaikki kaatuu yksilönä, yksilötasolla ja yksilön valinnan kautta. (O12.)*

Aikuislukiot tekevät paljon yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa. Monella alueella aikuislukioilla on johtava asema verkostoitumisen organisoimisessa. Aikuislukiot ovat myös toimineet toisen asteen koulutusyhteistyön edelläkävijöinä ja käynnistäjinä. Ne ovat tarjonneet joustavan mahdollisuuden kahden tutkinnon suorittamisen tai yksittäisten aineiden ja kurssien opiskeluun toisessa oppilaitoksessa. Nopeasti muuttuva työelämä ja taitovaatimukset edellyttävät osaamisen päivittämistä ja täydentämistä. Nämä seikat on otettu joustavasti huomioon aikuislukioiden kurssitarjonnassa asettaen samanaikaisesti uudenlaisia kysymyksiä muun muassa oppimisympäristöjen kehittämiselle. (Manninen & Pesonen 1997; Manninen ym. 2007.)

## **Päätelmät: Kolmelta suunnalta valotettu eetos**

Millainen on aikuislukion eetos? Miten hyvä ja paha rakentuvat aikuislukion arjessa? Teemaa on edellä valotettu kolmesta suunnasta. Kuten alussa todettiin, instituution eetosta ei voi hahmottaa pysäytyskuvana. Jotta tiettyssä hetkessä tapahtuvaa toimintaa voisi ymmärtää, on tiedettävä, miten tuohon hetkeen on tultu ja mihin toiminnalla on oikein pyritty.

Virallisteksteissä ja ennen kaikkea lukiolaissa (Laki 629/1998) nuorisoasteen lukio ja aikuislukio rinnastetaan toisiinsa. Kehityshistorialtaan oppilaitokset poikkeavat kuitenkin selvästi toisistaan. Aikuislukio edustaa pyrkimystä tasoittaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta, jonka uusintamisessa perinteisellä oppikoululla oli ollut keskeinen rooli. Iltaopikoululla, iltaoppikoululla ja nykypäivän aikuislukioilla onkin enemmän yhteistä vapaan kansansivistystyön kuin perinteisen oppikoulun kanssa. Mahdollisuuksien tasa-arvoisuuden tavoittelu koulutuksen alalla huipentui 1970-luvulla toteutuneeseen peruskoulu-uudistukseen. Nykypäivän aikuislukion ei periaatteessa pitäisi erota nuorisoasteen lukiosta. Käytännössä aikuislukio on yhä edelleen se toisen mahdollisuuden tarjoava oppilaitos (ks. Koski & Moore 2001, 11).

Myös koulun arjessa työtään tekevät opettajat tunnistavat perustavaa laatua olevan eroavuuden, niinpä haastatteluissa toistuvasti korostetaan aikuislukion erityislaatua. Arvatenkin aikuislukion kehityshistoria on synnyttänyt arvostuksia ja tapoja, joiden varaan aikuislukion eetos on rakentunut ja joiden pohjalta se muotoutuu yhä edelleen. Durkheimin (1990, 84–85) tapaan voi todeta, että suomalaisessa koulutusyhteiskunnassa on kollektiivisia tunnetiloja ja alitajuntoja, joita ei voi palauttaa yksittäisten toimijoiden ominaisuuksiksi. Näin ajateltuna aikuislukion arjessa vaikuttaa toimijoista riippumattomia tekijöitä, jotka voivat näyttäytyä muun muassa arvoasetelmina ja sääntöinä. Kollektiivinen tajunta on vahvempi kuin tiettyinä aikoina vallitsevat olosuhteet, ja koska se ei helposti muutu, tuo tajunta luo yhdysiteen myös sukupolvien välille.

Virallistekstit, oppilaitoksen kehityshistoria ja opettajien omat käsitykset tuovat kukin eetoksesta esiin jotain olennaista. Näin ajateltuna instituutio, siis esimerkiksi aikuislukio, on ikään kuin oma organisminsa, jolla on oma tahtonsa, muistinsa ja toimintakykynsä. Virallistekstit muodostavat aikuislukion tahdon. Ne asettavat toiminnalle tavoitteet määrittäen samalla soveliaan käytöksen rajat. Oppilaitoksen kehityshistorian myötä on taas muodostunut esineiden, tilojen, käytänteiden, uskomusten ja toiveiden kerrostumia, jotka inhimillisen muistin tapaan vaikuttavat aikuislukion arkeen. Näiden kahden voiman, ohjeita ja määräyksiä antavan viranomaistahon ja suurelta osin tiedostamattomaksi jäävän menneisyyden välissä tekee arkisia toimintaratkaisujaan aikuislukion opettaja, jonka toimien seurauksena aikuislukion eetos lakkaamatta todentuu.

Millaisena aikuislukion eetos näyttäytyy tänä päivänä? Tasa-arvon edistäminen ja syrjäytymisen ehkäisy kuuluvat niin aikuislukion kuin sen edeltäjienkin toimintafilosofiaan. Aikuislukion perusidea kiteytyy toteamukseen uudesta alusta. Tämä todetaan suoraan 1970-luvun alussa julkaistussa toimikunnan mietinnössä:

*[– –] Iltaoppikoulu on luonteensa mukaan avoin oppilaitos, jonka tehtävänä on tarjota koulutukseen halukkaille toinen mahdollisuus. Tämän vuoksi toimikunta pitää tärkeänä, että jokaisella pyrkijällä olisi mahdollisuus päästä yrittämään [– –] (Iltaoppikoulutoimikunta 1971, 21.)*

Aina iltaoppikoulun alkuajoista lähtien aikuisten yleissivistävä opetus on tarjonnut opiskeluväylän niille, joilla ei ole ollut lapsina tai nuorina mahdollisuutta, kiinnostusta tai kypsyä hankkia korkeampaa koulutusta. Tämä iltaoppikoulua ja sittemmin iltalukiota luonnehtinut periaate tuli esiin myös haastatteluissa. Aikuislukion eetoksessa keskeiseksi teijäksi nousi avoimuus. Opettajien mielestä on tärkeää luoda vuorovaikutuksellinen ilmapiiri, jossa on helppo puhua kaikenlaisista asioista. Keskusteleavuus sopii hyvin yhteen elämänsivistyksen edistämisen ja kansalaiskasvatuksen periaatteiden kanssa. Vuorovaikutuksen dialogisuus ohjaa oikeudenmukaisuuden, totuuden ja välittämisen toteutumiseen. Totuuteen pyrkiminen edellyttää avoimuutta ja halua kuulla toisten näkemyksiä ja kokemuksia asioista. (Tirri 1998, 28–29; Malinen 2004.)

Myös luottamuksellisuus ja vastuu nousivat esiin haastatteluissa. Opiskelijoiden on voitava luottaa opettajaansa ja opettajan puolestaan täytyy luottaa opiskelijoihinsa. Vaikka opettajan ja opiskelijoiden välinen suhde perustuu tasavertaisuudelle, viime kädessä opettaja on yksin vastuussa koulun toimintojen järjestämisestä. Tästä huolimatta opettajan on uskallettava asettua opiskelijoiden rinnalle oppijaksi. Tällöin opettajasta tulee kasvun ja oppimisen tukija, jota opiskelija voi turvallisesti ja hyvin mielin lähestyä kysymyksillään. (Uusikylä & Atjonen 2000, 138–139.) Opettajan vastuunotto erityisesti vaikeissa tilanteissa on tärkeää, koska hänen on luotava uskoa ja halua paremmasta yhteiskunnasta. Toivottoisuus vie näet pohjan kansalaisena toimimiselta.

Aikuislukion varhaisten edeltäjien innoittajana on ollut yksilön oikeus hankkia opillinen pätevyys silloin, kun tämä opiskelijasta itsestään tuntuu tärkeältä. Ei siis ihme, että oikeudenmukaisuus tuli usein esiin myös opettajien näkemyksissä. Sitä kuvattiin muun muassa kouluyhteisön ilmapiirin, psyykkisen opiskeluympäristön ja eettisyyden kivijalaksi, johon jokaisen kasvattajan tulisi pyrkiä. Näyttääkin siltä, että juuri oikeudenmukaisuuden periaate tarjoaa avaimen aikuislukion eetoksen syvemmälle ymmärtämiselle. Mahtaisiko oikeudenmukaisuuden korostaminen johtua siitä, että aikuislukiossa opiskelijat ovat täysi-ikäisiä ja siten täysivaltaisia kansalaisia? Merkittävin ero päivälukiolaisten ja aikuislukiolaisten välilähän on juuri siinä, että ensiksi mainitut eivät ole vielä saavuttaneet riippumatonta asemaa. Tämä eroavuus voisi myös selittää, miksi iltaoppikoulu ja aikuislukio ovat olleet monessa kohden oppilaskeskeisen pedagogiikan edelläkävijöitä.

Tässä artikkelissa on lähdetty liikkeelle siitä, että instituution eetoksen hahmottaminen edellyttää muutakin kuin oman aikamme ilmiöiden tarkastelua. Niinpä esimerkiksi aikuislukiota luonnehtiva opettajien ja opiskelijoiden lähes toverillinen suhde on asia, joka on tarvinnut syntyäkseen muutakin kuin pelkän lakitekstin ja opetussuunnitelman. Oppilaitosten osalta tämä tarkoittaa sitä, että eetoksen kuvaus edellyttää viranomaistekstien ja instituution arkikäytänteiden tuntemuksen lisäksi perehtymistä instituution kehityshistoriaan. Menneisyys ja sen jäljet muodostavat eräänlaisen kollektiivisen alitajunnan, jonka huomiotta jättäminen vaikeuttaa instituution keskeisten piirteiden löytämistä.[\[7\]](#)

## Viitteet

[1] Hermeneuttisella otteella tarkoitamme tulkintatapaa, jossa aikuislukion eetosta koskevaa ymmärrystä rikastutetaan ottamalla kohteeseen tietoisesti erilaisia näkökulmia. Tutkija on ikään kuin sillanrakentaja, eri näkökulmia toisiinsa yhdistävien todellisuussäikeiden etsijä. Gadamerin (1979) mukaan kyse on horisonttien yhteensulautumisesta (Horizontverschmelzung) eli dialogisesta yhteisymmärryksestä, jossa tutkija hyväksyy nämä yhteydet osaksi paitsi kokemushorisonttia myös sitä elettyä traditiota, josta kokemuksemme ovat kummuneet

[2] Lyhenteillä O1, O2, ... O11 ja O12 viitataan haastattelututkimuksen eri informantteihin.

[3] 1960-luvun puolivälissä koulutuskysyntään alettiin vastata myös korkeakoulun puolella. Vuosikymmenen puolivälin tienoolta onkin kutsuttu korkeakoulutuksellisen korkeasuhdanteen ajaksi. Tuolloin perustettiin Tampereen teknillinen korkeakoulu, Joensuun ja Kuopion korkeakoulut, Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu ja Vaasan kauppakorkeakoulu. (Nevala 2009, 60–61.)

[4] Hannu Simola ja Risto Rinne nostavat tuoreessa artikkelissaan koulutusjärjestelmän kehityksessä piilevän sattumanvaraisuuden viittaamalla muutoksen epävarmuus-ulottuvuuteen. He tähdentävät, että "historiamme ja elämämme on todellisuudessa suurelta osin umpimähkäistä ja sattumanvaraista: asiat tapahtuvat usein sattumalta" (Simola & Rinne 2010, 319).

[5] Ks. Salmenkallio 1967, 190–193. Iltalinjalla oli tuolloin opiskelijoita 536, joista kyselyyn vastasi 301 opiskelijaa (56 %).

[6] Haastattelut ovat osa Ari Siveniuksen vuosina 2004–2006 kokoamaa aikuislukion opettajayhteisöä koskevaa aineistoa. Aineiston pohjalta laadittu lisensiaatintyö (Sivenius 2010) perustuu tuolloin koottuun aineistoon.

[7] Kiitämme toimitusta ja kahta nimettömäksi jäänyttä arvioitsijaa tekstiämme eteen päin vieneistä huomioista. Erikoiskiitoksen ansaitsevat käsikirjoitusta kommentoineet yliopiston-

tutkija Jussi Silvonen, professori Marjatta Vanhalakka-Ruoho ja professori Jyri Manninen Itä-Suomen yliopistosta.

## **Lähteet**

### **Viralliset dokumentit**

- IKLO 2008. Aikuislukiovisio 2016. Helsinki: Iltakoulujen liitto IKLO ry [www-lähde]. (Luettu 10.9.2010).
- Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kehittämisohjelmaehdotusvuosiksi 2007–2012.
- As 660/1994. Aikuiskoulutusasetus.
- AOPS 2004. Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräys 4/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Iltaoppikoulutoimikunnan mietintö 1971. Opetusministeriön monisteita B 146.
- Laki 629/1998. Lukiolaki
- Lukioasetus (810/1998).
- LOPS 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräys 33/011/2003. Helsinki: Opetushallitus
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:33.

### **Aikalaiskirjoitukset**

- Forsman, Kaarlo W. 1875. Mietteitä kansakoulun alalla. Kirjallinen Kuukauslehti 10, 83–93.
- Granfelt, Aksel 1877. Mietteitä kansakoulukysymyksen alalta. Kirjallinen Kuukauslehti 12, 169–176.
- Koskinen, Yrjö 1868. Yhteiskunnallisia mietteitä. Kirjallinen Kuukauslehti 3, 269–273.
- Koskinen, Yrjö 1869. Yhteiskunnallisia mietteitä. Kansanopistojen mahdollisuus Suomessa. Kirjallinen Kuukauslehti 4, 85–90.
- Malinen, Verner 1910. Oppikoulut. Teoksessa Autere, Oskari, Böök, Einar, Forsman, Jaako, Lilius, Frans, Helenius-Seppälä, Matti & Voionmaa, Väinö (toim.), Yhteiskunnallinen Käsikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 339–343.
- Mantere, Oskari. 1911. Iltaoppikoulu. Teoksessa Tietosanakirja. Helsinki: Tietosanakirja-osakeyhtiö, 916.
- Meurman, Agathon 1867. Asetetun koulukomitean antamia ehdotuksia ja Mietteitä alkeisoppilaitosten järjestämiseen Suomessa. Kirjallinen Kuukauslehti 2, 33–39.
- Numminen Paavo 1949. Kaipaako koulujärjestelmämme uudistamista? Valvoja 69, 266–272.
- Ohjesääntö 1877. Stadgar för söndagsskolan i Jyväskylä. Tidskrift utgifven af Pedagogiska Förening i Finland 14, 173–174.
- Palmén Ernst G. 1873. Sananen kouluistamme. Kirjallinen Kuukauslehti 8, 7–11.
- Salmenkallio, Kauko 1967. Iltaoppikoulun merkityksestä Suomen naissivistykselle. Kasvatustopillinen aikakauskirja 104, 184–197.

### **Haastattelut**

Aikuislukion opettajien haastattelut, 2004-2006. Ari Siveniuksen hallussa.

## **Kirjallisuus**

- Aaltonen, Rainer 1991. Fennomaanit kansansivistystyössä: Vapaan kansansivistystyön synty Suomessa. Teoksessa Aaltonen, Rainer & Tuomisto, Jukka (toim.), Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalituksesta aikuiskasvatukseen. Helsinki: Kirjastopalvelu, 10–29
- Airaksinen, Timo 1987. Moraalifilosofia. Helsinki: WSOY.
- Blom, Heikki, Jääskeläinen, Liisa & Koskinen, Kimmo 2006. Aikuisten lukiokoulutuksen kehittämisohjelma 2007–2012. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 33.
- Durkheim, Émile 1990 [1893]. Sosiaalisesta työnjaosta. (De la division du travail social). Kääntänyt Seppo Randell. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Freire, Paulo 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Kääntänyt J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, Hans-Georg 1979 [1960]. Truth and method (Wahrheit und Methode). Kääntänyt Weinsheimer, Joel & Marshall, Donald G. London: Sheed and Ward.
- Hallikainen Pertti 2002. Touko Voutilainen – uudistajajaksilö. Teoksessa Hallikainen, Pertti ym. (toim.), Iltaoppikoulusta aikuislukioksi: 75 vuotta kulttuurityötä 1972–2002. Loviisa: Iltakoulujen liitto, 44–67.
- Hilpelä, Jyrki 2003. Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi? *Aikuiskasvatus* 23 (2), 133–142.
- Hyytiäinen, Antero 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ikonen, Risto 1997. Åbo-tidningar 1771–1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 38.
- Iltaoppikoulusta aikuislukioksi 2002. Iltaoppikoulusta aikuislukioksi: 75 vuotta kulttuurityötä 1927–2002. Iltakoulujen liitto IKLO:n julkaisuja. Loviisa: Iltakoulujen liitto.
- Jarvis, Peter 1995. Adult and continuing education. Theory and practice. London: Routledge.
- Kiesiläinen, Liisa 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator
- Kivirauma, Joel 1992. Työvoimatarpeesta koko ikäluokan kouluttamiseen: Ammatillisen koulutuksen suunnitteluperiaatteiden tarkastelua 1900-luvun alusta 1980-luvulle. Kasvatustieteiden julkaisusarja A:160. Turku: Turun yliopisto.
- Knowles, Malcolm 1980. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. New York: Cambridge.
- Kohonen, Viljo & Leppilampi, Asko 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Koski, Leena & Moore, Erja 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 4–13.
- Kuikka, Martti 1993. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kunnari, Eila 2008. Kohti ulkorajoja – Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Liukko, Jyri 2005. Hyvinvoinnin eetos ja henkivakuutus. Riskin, vastuun ja solidaarisuuden muodonmuutokset. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 83. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Malinen, Anita 2004. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa Sallila, Pek-



- ka & Malinen, Anita (toim.), Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 63–92.
- Manninen, Jyri & Pesonen, Senja 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 17 (4), 267–274.
- Manninen, Jyri, Burman, Anne, Koivunen, Annukka, Kuittinen, Esko, Luukannel, Saara, Passi, Sanna & Särkkä, Hanna 2007. Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Mezirow, Jack 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nevala, Arto 2009. Uudisraivaaja. Joensuun yliopiston 40-vuotishistoria. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus 2010. Koulutusnetti – Hae koulutukseen! [www-lähde]. <<http://www.koulutusnetti.fi/?path=lukio2>> (Luettu 5.11.2010).
- Paakkunainen, Raimo 2002. Iltakoulujen kehitys sotien jälkeen ja peruskoulun tulo. Teoksessa Hallikainen, Pertti ym. (toim.), *Iltaoppikoulusta aikuislukioksi: 75 vuotta kulttuuriryöstä 1972–2002*. Loviisa: Iltakoulujen liitto, 23–43.
- Pietarinen, Janne & Rantala, Seppo 1998. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 225–241.
- Rogers, Carl 1969. *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Ruohotie, Pekka 1994. Motivation and self-regulated learning. Teoksessa Ruohotie, Pekka & Grimmett, Peter (toim.), *New themes for education in a changing world*. Saarijärvi: Career Development ky, 15–60.
- Salminen, Jari 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Salomaa Maria 2002. Yrjö ja Hilma Jahnsson ensimmäisen iltaloppikoulun perustajina ja kehittäjinä. Teoksessa Hallikainen, Pertti ym. (toim.), *Iltaoppikoulusta aikuislukioksi: 75 vuotta kulttuuriryöstä 1972–2002*. Loviisa: Iltakoulujen liitto, 7–22.
- Schmuck, Richard & Schmuck, Patricia 1992. *Group processes in the classroom*. Dubuque, Iowa: William Brown.
- Simola, Hannu & Rinne, Risto 2010. Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: vertailevan tutkimuksen teoreettisia ulottuvuuksia etsimässä. *Kasvatus* 41 (4), 316–330.
- Sivenius, Ari 2010. Aikuislukion eetos opettajien kokemana. Painamaton kasvatustieteen lisensiaatintutkimus Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian osastolla.
- Tirri, Kirsi 1998. Opettajan etiikka on vuorovaikutusta. Teoksessa Sarras, Riitta (toim.), *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö, 22–29.
- Tuomisto, Jukka 1991. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa Aaltonen, Rainer & Tuomisto, Jukka (toim.), *Valistus, sivistys, kasvatus*. Kansanvalituksesta aikuiskasvatukseen. Helsinki: Kirjastopalvelu, 30–69.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Väljjarvi, Jouni, Huotari, Niklas, Iivonen, Pekka, Kulp, Marianne, Lehtonen, Taina, Rönholm, Harri, Knubb-Manninen, Gunnel, Mehtäläinen, Jouko & Ohranen, Sari 2009. *Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Väri, Veli-Matti 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

*KL Ari Sivenius työskentelee yliopisto-opettajana Itä-Suomen yliopiston Filosofisessa tiedekunnassa ja valmisteee aikuislukion eetosta käsittelevää väitöskirjatutkimusta.*

*KT Risto Ikonen on yliopistonlehtori Itä-Suomen yliopiston Filosofisessa tiedekunnassa.*