



UNIVERSITY  
OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201311201616>

Author(s): Tuomisto, Jukka; Salo, Petri  
Title: Suunnittelupolitiikasta elämänpolitiikkaan  
Main work: Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus : Aulis Alanen  
aikuisopetuksen laatua etsimässä  
Editor(s): Tuomisto, Jukka; Salo, Petri  
Year: 2006  
Pages: 13-30  
ISBN: 951-44-6838-4  
Publisher: Tampere University Press  
Discipline: Educational sciences  
Item Type: Article in Compiled Work  
Language: fi  
URN: URN:NBN:fi:uta-201311201616

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

# Suunnittelupolitiikasta elämänpolitiikkaan

Jukka Tuomisto ja Petri Salo

## 1. Aikuiskasvatuksen ja aikuiskoulutuspolitiikan ajanjaksot

Suomalaisen aikuiskasvatuksen historiallista kehitystä ohjannutta sivistys- ja koulutuspolitiikkaa tarkastellaan edelleen omassa myöhäismodernissa ajassamme usein vaihteittaisen kehittymisen ja muuttumisen mallia myötäillen (esim. Pellinen 2001; Salo & Suoranta 2002, 21–46). Vaikka käytännön aikuiskasvatustoiminnan ja yhteiskuntapolitiikan suhteessa voidaan tunnistaa tiettyjä muutoksia, voidaan 1800-luvun lopulta alkanutta ajanjaksoa kuvata aikuisten kansalaisten kasvun ja kehittymisen yhteiskunnallisen ja poliittisen ohjailun aikakaudeksi. Reilussa sadassa vuodessa kollektiivinen ja ruohonjuuritasolta ponnistanut kansansivistystyö kehittyi ensin suunnitelmalliseksi ja järjestelmäkeskeiseksi ”hyvinvointiaikuiskoulutukseksi” ja siitä edelleen aktiivista kansalaisuutta ja alati muuttuvia työmarkkinakompetensseja yksilöiltä edellyttäväksi elinikäiseksi oppimiseksi.

Kansalaisten elämän ja toiminnan poliittisen ohjailun menetelmät ja muodot ovat muuttaneet muotoaan sinä ajanjaksona, jota Alanen (1992, 10–15) kuvasi kolmen toisiaan seuraavan vaiheen, myötäilevän sivistyspolitiikan, suunnittelukeskeisen sekä markkinaperusteisen aikuiskasvatuspolitiikan, avulla (ks. Rinne & Vanttaja 1999, 109). Myötäilevää sivistyspolitiikkaa toteuttivat aluksi käytännössä edistyksellinen sivistyneistö sekä itseoppineet kansanvalistajat ja myöhemmin eri järjestöissä ja liikkeissä oppinsa saaneet kansansivistäjät. Myötäilevässä kansansivistystyössä yhteiskuntarauhaa uhkaaviin kollektiivisten pyrkimyksiin sekä talouden suotuisaa kehittymistä ja yhteiskunnan modernisoitumista hidastaneeseen luku- ja kirjoitustaitovajeeseen reagoitiin luomalla jo varhaisessa vaiheessa 1920-luvulla lakisääteinen valtionapujärjestelmä.

Harkinnanvaraista rahallista tukea kansansivistystyöhön oli tosin myönnetty jo autonomian ajalla liberaalisessa hengessä. Sortokaudet muodostivat tässä käytännössä taantuman. Yleensä kansansivistystyötä toteuttamaan perustetuille organisaatioille haluttiin kuitenkin antaa varsin laaja itsemääräämisoikeus, vapaus päättää toiminnan sisällöistä ja päämääristä. Saattaa olla niin, että juuri valtionapusaadoksiinkin kirjatut keskeiset sivistysperiaatteet persoonallisuuden kehittämisestä monimuotoisen omaehtoisen opiskelun avulla mahdollistivat kansan, eli maaseudun talonpoikaiston ja kaupungin työväestön, aikuistumisen, ja tämän myötä hallitun siirtymän vapaasta kansansivistystyöstä aikuiskasvatuksen kautta aikuiskoulutukseen. Vaikka aikuiskasvatuksen käsitettä käytetään Suomessa edelleen tieteenalan ja oppiaineen määreenä jäi varsinainen ”aikuiskasvatuksen” kausi käytännössä lyhyeksi. (Tuomisto 1991a, 60–67.)

Kansanliikkeiden toimintaan ja niiden toteuttamaan vapaaseen (kansan)sivistystyöhön sisältynyt ihannekuva yhteiskunnasta, jossa edistetään yhdessä yhteistä hyvää, kulminoitui 1960-luvulla elinkeinorakenteen ja tuotantoteknologian muuttuessa sekä sodanjälkeisten suurten sukupolvien astuessa työmarkkinoille. Julkisiin palveluihin perustuvan hyvinvointivaltion luominen ja ylläpitäminen edellyttivät järjestelmällistä, yksityiskohtaista mutta samanaikaisesti laaja-alaista ja kaikenkattavaa instituutioperusteista suunnittelua. Vapaa sivistystyö, joka tarjosi aikuisille mahdollisuuden ”itsensä kehittämiseen” vapaa-ajalla ilman selkeitä hyöty- tai tutkintotavoitteita, ei riittänyt vastaamaan meneillään oleviin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Yhteiskunnan kehittäminen ja hyvinvoinnin luominen edellytti aikuisten järjestelmällistä kouluttamista ja myöhemmin kouluttautumista sekä näitä varten luodun aikuiskoulutusjärjestelmän kytkemistä tiukasti osaksi yhteiskuntapolitiikkaa sekä talous- ja tuotantoelämän ohjausta. Aikuiskoulutuskomitean 1970-luvun alussa hahmottelema kaikenkattava aikuiskoulutusjärjestelmä saavutti lakipisteensä 1980-luvun lopussa. Samanaikainen ”hallittu rakennemuutos” ja orastava markkinaperusteinen aikuiskoulutuksen suunnittelunäkemyksenteili jo kuitenkin todellisuudessa varsin hallitsematonta ja rajua muutosta suomalaisessa yhteiskunnassa ja työelämässä. Nopea ja raju siirtymä yhteiskunnan vastuuta korostavasta aikuiskoulutuspolitiikasta aikuisten yksilöllistä vastuuta ja aktiivisuutta korostavaan

elinikäisen oppimisen visioon tapahtui 1990-luvun puolenvälin jälkeen. Suomalainen aikuiskoulutus integroitui nopeasti osaksi eurooppalaista elinikäisen oppimisen ylikansallista politiikkaa, jonka keskeiseksi tavoitteeksi muodostui yhä selvemmin jälkiteollisilla globaaleilla markkinoilla menestyminen (vrt. Alanen 1985, 7–13, ks. Kosken artikkeli tässä teoksessa).

## 2. Aulis Alanen suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan toteuttajana

Aulis Alasen pääasiallinen tieteellinen työ ja toiminta aikuiskoulutuksen kehittämisessä ajoittuu suunnitelmallisen ja kehitystä järjestelmällisesti ohjaamaan pyrkineen aikuiskoulutuspolitiikan aikakaudelle. Hänen väitöskirjaansa (Alanen 1969) voi näin jälkikäteen tarkastella tietynlaisena käännekohtana. Alun perin poliittiseen järjestötoimintaan kohdistunut kiinnostus suuntautui 1960-luvulla entistä selkeämmin aikuisten opettamiseen ja oppimisen ohjaamiseen opintokerhon muodostamassa toiminnallisessa viitekehyksessä. Vapaan sivistystyön perinteisiä vapauden ja omaehtoisuuden peruslähtökohtia haastaen ja kyseenalaistaen Alanen käsitteli kirjoituksissaan tasokriteerejä, tehokkuutta, suoritusten arvostelua ja tulosten arviointia niin opintokerhotyössä kuin muussakin vapaassa sivistystyössä. Esimerkiksi kirjeopiskelua hän tarkasteli jo 1960-luvun lopulla tehokkuuden ja ammatillisuuden näkökulmasta. Alasen väitöskirjan otsikkoa *Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta* on jälkepäin tulkittu monin eri tavoin, analyttisen etäisesti tai 'viihdyttävä'-käsitteen erilaisista merkityksistä provosoituen. On selvää, että Alanen asetti opistokerhotyössä sen oppimista edistävän funktion eli ”opinnollisuuden” etusijalle. Hän ymmärsi ja hyväksyi kuitenkin myös opiskelun sosiaalisen ja viihteellisen merkityksen, kunhan se ei tapahtunut toiminnan päätarkoituksen, opinnollisuuden kustannuksella. Vapaan sivistystyön keskeisen ongelman Alanen muotoili väitöskirjansa loppupuolella seuraavasti:

Vapaassa sivistystyössä, erityisesti opintokerhotoiminnassa, on keskeinen ongelma, miten opintoja organisoivat laitokset voisivat yhdistää osallistujien kahtalaiset päätavoitteet, opintopyrkimykset ja viihdyttävän yhdessäolon tavoitteet sillä tavoin että yhtäältä toiminnan opinnollisuuden tehokkuus vastaisi virallista tehtävänasettelua ja ryhmän vetovoima olisi riittävän ekstensiivinen. (mt. 110)

Opinnollisuuden ja vaatimustason kohottaminen vähentäisi siis hänen mukaansa viihdyttävyyttä ja tämän myötä osallistumispuhjan laajentamista. Viihdyttämisen korostaminen puolestaan veisi pohjaa opinnollisuuden kautta tavoitellulta viralliselta tehtävänasettelulta. Opinnollisuuden ja viihteellisyyden ongelma on edelleen ajankohtainen, ehkä entistäkin ajankohtaisempi. Siitä tosin puhutaan nykyisin hyvin vähän.

Väitöskirjansa julkaisemisen jälkeen vapaan sivistystyön tutkijan rooli vaihtui moneksi vuodeksi aikuiskoulutusjärjestelmän kehittäjän ja siten myös suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan edistäjän rooliin. Alasesta tuli aikuiskoulutuksen virallinen tehtävänasettelija. Tässä tehtävässä hän pyrki säilyttämään sivistystyön vanhan humanistisen tradition, mutta hän ymmärsi myös työelämän aikuiskasvatukselle asettamat uudet vaatimukset ja haasteet. Hän toimi Aikuiskoulutuskomitean pääsihteerinä ja vastasi pitkälti komiteanmietintöjen keskeisistä sisällöistä. Itse hän piti jälkikäteen kyseisiä tuotoksiaan yhtenä päätyönään. Keskeisenä haasteena kyseisessä työssä oli sekä aikuiskasvatustalitiikan peruseriaatteiden että käytännön aikuiskoulutusjärjestelmän jäsentely (Alanen 1993). Aikuiskoulutuskomitean toisessa osamietinnössä (1975) hahmoteltu aikuiskoulutusjärjestelmä jäsennetään tuotannollisen ja muun yhteiskunnallisen toiminnan keskeisenä osatekijänä. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen kehittäminen nostettiin komitean ehdotuksessa keskeiseen asemaan, koska arveltiin, että sitä kautta on parhaimmat mahdollisuudet vai- kuttaa lyhyen koulutuksen saaneiden sosiaaliseen asemaan.

Yhteiskuntapolitiikalle alisteisen aikuiskoulutuspolitiikan keskeisiksi perustavoitteiksi määriteltiin koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, tuotannon edistäminen ammattitaitoa kehittämällä, demokratian edistäminen aikuisten yhteiskunnallisia valmiuksia kehittämällä sekä kulttuurin kehittäminen persoonallisuutta kehittämällä. Kyseisiä tavoitteita lukiessa huomio kiinnittyy ensinnäkin toistuviin 'edistämisen' ja 'kehittämisen' verbeihin. Toiseksi, yh-

teiskunnallisten valmiuksien sekä erityisesti kulttuurin kehittäminen persoonallisuuden kehittymisen myötä heijastelee vapaan sivistystyön perustana ollutta humanistista sivistysnäkemystä. Komiteamietinnön perustavoitteet yhdistävät yhteiskunnallisen ja yksilöllisen näkökulman; yhteiskunnallinen kehitys edistyy yksilöiden yhteiskunnallisten valmiuksien ja persoonallisuuden kehittymisen myötä (vrt. Pellinen 2001, 21–22).

Aulis Alasen yhdessä Juha Sihvosen (1981) kanssa toimittaman kirjan *Elinikäinen kasvatus* voi näin jälkikäteen tulkita ennakoineen funktionaalisen, järjestelmäkeskeisen ja suunnitteluperusteisen aikakauden jälkeistä elinikäisen oppimisen aikakautta. Alasen tarkastelee siinä Unescon elinikäisen kasvatuksen kokonaisnäkemystä jo tuolloin vaikutusvaltaisten ylikansallisten yhteenliittymien ja organisaatioiden, lähinnä Euroopan neuvoston ja OECD:n lanseeraamien toisiaan täydentävien käsitteiden, eli 'jatkuvan kasvatuksen' ja 'jaksottaiskoulutuksen' valossa. Elinikäisen kasvatuksen periaatteen mukaan ihmisen oppii koko elämänsä ajan jatkuvasti mitä erilaisimmissa tilanteissa. Elinikäisen kasvatuksen tehtävänä on luoda monimuotoiselle oppimiselle tiettyjä ennalta asetettuja tavoitteita edistävät olosuhteet. Kuten komiteamietinnössä aiemmin, Alasen katsantokannassa elinikäinen kasvatus ja oppiminen yhdistävät ihmisyyksilön ja yhteiskunnan. Kasvatusta ja oppimista voidaan perustella ihmisen koko elämänaikaisella kehitymisellä sekä yhteiskunnan toimintakyvyn ylläpitämisellä muuttuvassa ympäristössä. Alasen jakaa elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen muodot unescolaisen mallin mukaisesti muodolliseen eli organisoituun kasvatukseen, informaaliseseen kasvatukseen ja satunnaisoppimiseen (Alanen 1981a, 16–19; 1981b). Reilu vuosikymmen myöhemmin elinikäistä kasvatusta tarkasteltiin tunnistamalla sen formaaliset, nonformaaliset ja informaaliset muodot (Tuomisto 1991b). Alasen omassa kehämallissa elinikäisen oppimisen kentän ulkoreunalle asettuvat informaali- ja satunnaisoppiminen nousivat 1990-luvun puoliväliin mennessä aikuiskasvatustutkimuksen keskiöön ja se nimettiin arkipäivän oppimiseksi. Suomalaista hyvinvointimallia ja työelämää ravistellut lamakausi aiheutti kansantalouden syväasukelluksen ja rapautti uskoa yhteiskunnan ylläpitämisen muodollisen (aikuis)koulutusjärjestelmän mahdollisuuksiin vastata tulevaisuuden muutoksiin (esim. Tuomisto 1994; vrt. Aaltosen artikkeli tässä teoksessa).

Kolmannen vuosituhannen alusta alkaen elinikäisen oppimisen monimuotoisuus, sen muodoista erityisesti arkipäivän oppiminen haastaa ja kyseenalaistaa yhä selkeämmin sen muodollisen, instituutio- ja organisaatiokeskeisen taivan hahmottaa ja jäsentää aikuiskasvatusta, joka konkretisoituu Alasen (1992) julkaisemassa teoksessa *Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot*. Kyseisen teoksen voi tulkita Alasen aikakauden, suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan eräänlaiseksi yhteenvedoksi ja/tai jälkipuheeksi. Kirjan viimeisellä sivulla, pohtiessaan aikuiskasvattajien koulutusta ja aikuiskasvatustieteen asemaa yliopisto-opetuksessa hän olo tunnistavinaan organisaatiouudistusten ja määrällisen kehittämisen sävyttämän ylimenovaiheen. Hänen mukaansa tälle murrosvaiheelle on ominaista koulutusohjelmat, joissa aikuiskasvatuksen erityisillä teoreettisilla perusteilla on vain heikko jalansija. Alanen otaksui (mt. 196) kuitenkin, että kyseistä murrosvaihetta seuraisi laadullisen kehittämisen vaihe, jonka aikana aikuiskasvatuksen erityisluonne ja -vaatimukset huomioitaisiin jälleen ja selkeästi aiempaa yleisemmin.

Aulis Alasen (1985) 1980-luvun puolivälissä Yleisradion aikuiskasvatuksen radio-opintoja varten kokoama *Johdatus aikuiskasvatukseen* säilyi pitkään, vielä suunnittelupolitiikan kauden jälkeen yliopistojemme aikuiskasvatuksen tieteenalan johdantokurssien kurssikirjana. Kirjassaan hän käy systemaattisesti läpi muun muassa aikuiskasvatuksen historiallisen kehityksen, aikuiskasvatuksen käsitteen määrittelyn sekä sen eri tehtäväalueet. Aikuiskasvatuksen tieteenalan hän rakentaa kasvatustieteen tapaan sen empiiristen perustieteiden eli lähinnä psykologian, sosiaalipsykologian, sosiologian ja historiatieteen varaan. Sosiologista näkökulmaa Alasen ”johdantokurssilla” edustaa suunnittelupolitiikan aikakauden alussa alkunsa saanut (ks. Lehtonen & Tuomisto 1973) ja 1980-luvulla edelleen hyvin tyypillinen ja oppikirjassa vahvasti esillä oleva aikuiskoulutukseen osallistumisen rakenteiden ja prosessien tutkiminen (mt. 105–154). Elinikäisen oppimisen politiikan kaudella Alasen ”johdantokurssiin” ja siihen sisältyvään aikuiskasvatuksen määritelmään (Alanen 1985, 15) tutustuminen herättää monia kysymyksiä. Kuka on aikuinen ihminen ja mitä on aikuisuus? Kuka ja miten oppimisen tavoitteet asetetaan? Mikä on se ”normaalimuotoinen” koulutusjärjestelmä, jonka ulkopuolella aikuiskasvatusta tapahtuu? Vaikka aikuisten oppimisen rajat ja kentät ovat aikojen kuluessa liudentuneet ja

opetusmuodot monipuolistuneet, niin omassa ajassamme Alasen aikuiskasvatuksen määritelmässä relevantteja lienevät edelleen sen päämäärät. Sosiaalisten tehtävien hallintaa opitaan arkipäivän monissa avoimissa oppimisympäristöissä, sitä kutsutaan tänään usein sosiaalisesti pääomaksi ja/tai sosiaalisesti kompetenssiksi. Persoonallisuuden kehittymisen jatkuminen ilmenee elinikäisenä oppimisena. Kootessaan aikuiskasvatuksen kehityspiirteitä hän enteilee elinikäisen oppimisen aikakauden tuloa:

Elinikäisen kasvatuksen idea on ainakin jollakin periaatetasolla vähitellen leviämässä yleiseen kasvatusajatteluun ja muuttamassa osaltaan käsityksiä aikuiskasvatuksesta. (mt. 13)

Se periaatteellinen muutos, joka tapahtui siirryttäessä aikuiskasvatuksen suunnittelupolitiikasta elinikäisen oppimisen politiikkaan, ilmenee selvästi mm. verrattaessa Alasen radio-opintojen oppikirjaa vajaa viisitoista vuotta myöhemmin ilmestyneeseen Yleisradion aikuiskasvatuksen televisio-opintojen oppikirjaan (Grönstrand 1999). Käsite 'aikuiskasvatus' on korvautunut käsitteellä 'kasvava aikuinen'. Aikuiskasvatusta ja -koulutusta ei enää tarkastella funktionaalisesti yhteiskunnan ja/tai yksilön näkökulmasta niitä osin toisiinsa kytkien. Keskeistä on aikuisen (omaehtoinen) kasvu ja oppiminen, oppimisen itseohjautuvuus ja vastavuoroisuus sekä oppimisen monet erilaiset kontekstit; sosiaaliset suhteet, viite- ja harrastusryhmät, organisaatiot, yhteiskunnalliset liikkeet sekä jälkimoderni, globalisoitunut yhteiskunta. On ilmeistä, että Malcolm Knowlesin (1980) suomalaisen suunnittelupolitiikan kauden alkuvaiheessa lanseeraama andragogiikan ja etenkin itseohjautuvuuden käsite enteili ja pohjusti siirtymää elinikäisen oppimisen aikakaudelle. Toisaalta itseohjautuvuuden ajatus on ollut kautta aikojen aikuisten ”itsekasvatuspyrkimysten edistämisen” muodossa alan tutkijoiden ja kehittäjien mielenkiinnon kohteena (Castrén 1929, 121; Tuomisto 2005, 193–196).

Ajatus aikuisen elämäkokemuksen myötä kasvavasta tarpeesta ja valmiudesta hyödyntää omia kokemuksiaan yhdessä toisten aikuisten kanssa oppimisen ja kasvun resurssina ja edesauttajana on monin tavoin yhtenevä elinikäisen oppimisen ajatuksen kanssa. Elinikäisen oppimisen politiikka ainoastaan postuloi sen, että itseohjautuvaa oppimista ja kasvua tulee tapahtua monissa



eri yhteyksissä ja viitekehyksissä. Suunnittelupoliittista ulottuvuutta Knowlesin andragogiikassa edustaa aikuisten itseohjautuvuudesta johdetut aikuisopetuksen suunnittelun ja toteutuksen periaatteet. Alanen (1985, 57) kritikoiki kyseistä andragogiikkaa siitä, että Knowles rakensi aikuisdidaktiikkansa ”yksipuolisesti aikuisten persoonallisuuden ja oppimiskyvyn kehittymisen varaan” ottamatta juurikaan huomioon sitä yhteiskunnallista kontekstia, jossa aikuiset elävät.

### 3. Aulis Alanen aikuiskasvatuksen tutkijana ja kehittäjänä

Aulis Alasen tutkimukselliset kiinnostuksen kohteet olivat moninaiset. Yllä jo mainittujen tutkimuskohteiden lisäksi hän käsitteli tutkimuksissaan aikuiskasvatuksen käsitettä ja tieteellisiä perusteita, vapaan sivistystyön tehtäviä, aikuisdidaktiikkaa sekä aikuiskasvattajia ja heidän koulutustaan. Alanen oli perehtynyt alan kansainväliseen kehitykseen ja keskusteluun. Tämä näkyi hänen aikuiskasvatuksen tehtäviä, aikuiskasvattajien koulutusta, kansainvälistä koulutuspolitiikka ja elinikäistä kasvatusta koskevissa vertailevissa tutkimuksissaan.

Alasen vaikutusta aikuiskasvatuksen teorianmuodostukseen ja tutkimukseen voidaan pitää merkittävänä. Hänen ansiotaan on paljolti se, että suomalaisen aikuiskasvatuksen teoriarunko kehittyi Zachrias Castrénin ja Harvan jälkeen edelleen (Tuomisto 1998a). Hän hyödynsi useiden tieteenalojen – lähinnä psykologian, sosiologian, sosiaalipsykologian ja kasvatustieteen – teorioita ja tutkimuksia sekä sovelsi niitä aikuiskasvatuksen käytännöllisten ja teoreettisten ongelmien ratkaisuun. Alanen pyrki myös tietoisesti täsmentämään aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen olemusta. Hänen mukaansa (1985, 44) aikuiskasvatustieteellä, tarkoitetaan tieteellisen tutkimustyön tuloksena syntyvän, aikuiskasvatuksen käytäntöä koskevan tiedon jatkuvasti täydentyvää ja kohteensa mukaan jäsentyvää kokonaisuutta. Aikuiskasvatustieteen kohde on *aikuisten tavoitteisesti etenevää oppimista persoonallisuuden kehittymisenä tukeva kasvatuksellinen vaikuttaminen*. Aikuiskasvatustiede tarkastelee yhtä todellisuuden perusprosessia, ihmisyyksilön ja ihmislajin kehittymistä jatkuvan

kasvatuksen näkökulmasta. Tämä näkökulma muodostaa tieteenalan oman tähytyspisteen ja luo pohjan sille jäsentelyperiaatteelle, jonka mukaan aikuiskasvatusta koskeva tieteellinen tieto strukturoituu teoriajärjestelmäksi. Alasen mukaan tutkimus on aikuiskasvatustieteellistä, kun se – tieteellisyyden yleiset vaatimukset täyttäen – suuntautuu edellä mainittujen teoreettisesta kohteesta nousevien ongelmien selvittämiseen. Aikuiskasvatuksen keskeisiä kysymyksiä ovat: mitä aikuiskasvatus on tietoisena itekasvatuksena ja sitä tukevana kasvatuksellisenä vaikuttamisena, mitkä ovat tämän vaikuttamisen perusteet ja edellytykset, miten vaikuttamisen muodot ja aikaansaannokset määräytyvät? (Mt. 61.) Alasen tiedeanalyysit ja synteetit selvensivät huomattavasti aikuiskasvatustieteen perusluonnetta, sen tutkimusalueita ja suhdetta muihin tieteesiin. Aulis Alanen laajensi aikuiskasvatuksen ”kentän” myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen, vaikka hän ei tehnytään suoranaisesti tähän alueeseen liittyvää tutkimusta. Monet hänen teoriakehittelynsä soveltuvat kuitenkin ”muutettavat muuttaen” hyvin myös tämän alueen teoriakehittelyn lähtökohdaksi.

Alanen pyrki aina korostamaan käytännön työntekijöiden ja tutkijoiden vuoropuhelun tärkeyttä. Tästä syystä hän puhui muun muassa vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittämisestä (Alanen 1981c). Praktisella teorialla hän tarkoitti sellaisia käytännön kasvatustoimintaa ohjaavia käsiterakenteita, jotka koostuvat kasvatuserinteestä, käytännön kokemuksiin perustuvista yleistyksistä, eritasoisesta arvofilosofiasta ja edellisiin yhdistyvistä tieteellisistä aineksista. Aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön praktista teoriaa kehittävät ja merkityksiä uudistavat monenlaiset ei-tieteellisen henkisen työn muodot. Näitä olivat muun muassa valtakunnalliset keskusorganisaatioiden harjoittama tavoitteiden ja toimintamuotojen arviointi, suunnittelu ja ideointi, aikakausjulkaisuissa tapahtuva näkemysten ja kokemusten pohdinta sekä valtionhallinnon toimeenpanema kehittämistyö. Tätä kautta alan praktiseen teoriaan sulautuu ja välittyy myös tieteellistä tietoa. Praktinen teoria tieteellistyy sitä mukaa kun toisaalta aikuiskasvatukselle relevantti tieteellinen tieto kehittyy ja aikuiskasvattajien andragogisen (ja muun teoreettisen) koulutuksen taso kohoaa. (Alanen 1981c, 55.) Tässä suhteessa edistystä näyttää todella tapahtuneen, sillä alan tieteellinen tieto on moninkertaistunut ja aikuiskasvattajien andragoginen koulutus on lisääntynyt selvästi parin viimeisen vuosikymmenen aikana. Ongelmana

on kuitenkin viime aikoina ollut aikuiskasvatuksen yliopisto-opetuksen yhdistäminen erilaisten kasvatustieteen ja elinikäisen oppimisen koulutusohjelmien kanssa (Tuomisto 2002b, 269–272). Yhteiskunnallisen muutoksen nopeus ja syvällisyys vaatisi paremminkin yhteyksien kehittämistä yhteiskunta-, talous- ja hallintotieteisiin päin.

Alasen keskeisimpiä ansioita on aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen sitominen muihin tieteenaloihin, lähinnä yhteiskuntatieteisiin päin. Myös muissa maissa alan teoreetikot ovat pitäneet näitä tieteitä aikuiskasvatuksen kannalta tärkeimpinä perustieteinä. Tänä päivänä näihin tieteisiin voidaan lisätä – työelämän aikuiskoulutuksen laajennuttua – myös erilaisten organisaatioiden talouden ja hallinnon sekä henkilöstön johtamiseen ja kehittämiseen liittyvät tieteenalat. Toisaalta yhteiskunnallisen työttömyyden säilyminen suhteellisen korkealla tasolla ja siitä johtuva erilainen syrjäytyminen vaativat palaamista aikuisten sosiaalisen aseman parantamiseen ja heidän elämänhallintansa lisäämiseen tähtäävään sosiaalipedagogiseen toimintaan. 1970-luvulla tätä edusti ns. hakeva toiminta, jota Alanen oli osaltaan järjestämässä.

## 4. Suunnittelupolitiikasta elämänpolitiikkaan – Aulis Alanen taustapeilissä

Tämän kirjan artikkeleissa professori Aulis Alasen ajatuksia, näkemyksiä, kannanottoja sekä tapaa hahmottaa aikuiskasvatusta tieteenalana tarkastellaan taustapeilistä, ajassa joka on tunnistettu modernin teollisen yhteiskunnan jälkeiseksi. Meneillään olevaa aikakautta on kutsuttu yhtäältä markkinaperusteisen aikuiskoulutuksen ja toisaalta elinikäisen oppimisen aikakaudeksi. Markkinaperusteinen aikuiskoulutus hahmottuu kuitenkin hyvin usein funktionaalisenä ja välineellisenä, valtion ohjailun korvautuessa niin sanotuilla markkinaehdoilla. Tiettyjen koulutuspanosten uskotaan ja toivotaan tuottavan tiettyjä tuotoksia, tarkasti määriteltyjen koulutustuotteiden lasketun tuloksen. Aikuiskoulutuksen tarjontaa pyritään suuntaamaan maksukykyisten osallistu-

jien tarpeiden ja toiveiden perusteella. Aikuisten oppimista ja kasvua tarkastellaan työllisyyden edistämisen, tehokkuuden, tuottavuuden ja laadun käsittein (ks. Rinne & Vanttaja 1999, 108–122). Vapaaksi yhä määritellyn sivistystyönkin on markkinoilla toimiessaan kyettävä legitimoimaan itsensä osoittamalla taloudellisuutensa, tehokkuutensa ja vaikuttavuutensa. Elinikäisen oppimisen käsitteen kriittisessä tulkinnassa vastuu oppimisesta ja kasvusta säilytetään, kilpailukykyyn ja markkinoilla pärjäämiseen vedoten, yhteiskunnalta yksilölle. Samalla itseohjautuviksi elinikäisiksi oppijoiksi määriteltyjä aikuisia pyritään kuitenkin ohjailemaan monin retoris-moraalisin keinoin (Tuomisto 2002a, 22–32). Organisaatioiden, alueiden, valtioiden ja ylikansallisten yhteenliittymien kilpailukykyyn sanotaan olevan riippuvainen niiden oppimiskyvystä, viime kädessä yksilöiden kyvystä sopeutuvaan oppimiseen. Aktiivinen Euroopan kansalaisuus, sosiaalinen pääoma, tietoyhteiskunnan perustaidot, demokratian toimivuus, aktiivinen kansalaisuus, valtaistuminen ja oman itsensä toteuttaminen viittaavat periaatteellisella tasolla kuitenkin niihin samoihin haasteisiin, joiden kohtaamiseen ja selättämiseen vapaan sivistystyön organisaatiot aikoinaan perustettiin.

Mutta mikä voisi olla omalle ajallemme todella uutta, merkki laadullisesta ja periaatteellisesta muutoksesta – aikuisen oppijan vapautumisesta niin markkinoiden kurimuksesta kuin elinikäiseen oppimisen pakkoon perustuvasta globaalista pudotuspelistä? Voisiko todellisen muutoksen merkkejä etsiä Aulis Alasen väitöskirjan otsikon englanninkielisestä versiosta, jossa edistävä ja viihdyttävä on saanut muodon välineellinen (*instrumental*) ja ekspressiivinen (*expressive*)? Olisiko niin, että olemme osittain siirtyneet aikakaudelle, jolle on ominaista oman itsensä ja identiteettinsä rakentaminen ja ilmaiseminen? Tom Schullerin johtaman (Shuller et al. 2004, 12–33) tutkijaryhmän oppimisen seurausten, eli etujen ja hyötyjen monimuotoisessa tarkastelussa lähtökohtana on kolminapainen viitekehys, jossa *sosiaalinen pääoma* (yhteiskunnallinen osallistuminen, perhe ja ystävyys-suhteet, sosiaaliset verkosto) ja *inhimillinen pääoma* (muodolliset kvalifikaatiot, tiedot ja taidot) ovat saaneet rinnalleen identiteettipääoman. *Identiteettipääomalla* viitataan laajasti ihmisen itseymmärrykseen, tapaan hahmottaa ja ymmärtää ja ilmaista itseään. Sosiaalipsykologiasta tutujen ilmiöiden ja käsitteiden kuten itseluottamuksen, -tunnon ja -kontrollin

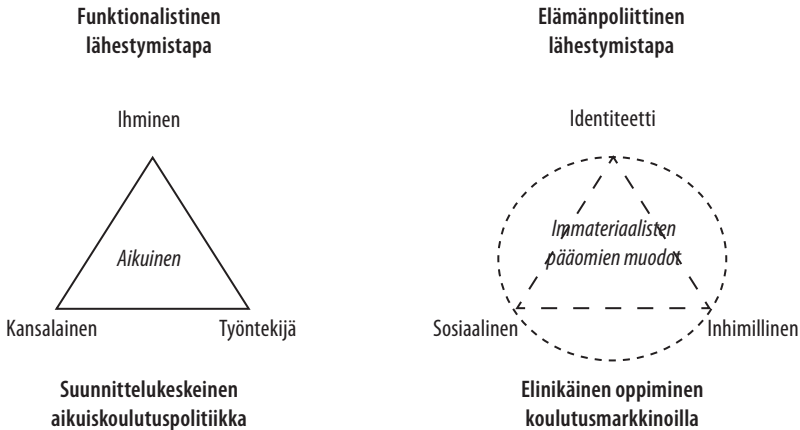
lisäksi identiteettipääoma viittaa ihmisen kykyyn mieltää oman elämänsä tarkoitus, tehdä itsensä tykö (*self-actualization*) sekä ajatella kriittisesti. Yhden identiteettipääoman keskeisen ulottuvuuden muodostaa kyky nauttia tai ehkä pikemminkin ”viihtyä” omassa elämässään (*enjoyment*). Vaikka oppimisen tuotoksia monimuotoisesti hahmottamaan pyrkivän mallin lähtökohtana on teolliselle ja palvelutuotannolle ominaiset periaatteet ja käsitteet, keskeisimpänä niistä ’pääoman’ (*capital*) metafora, voi mallin taustalta hahmottaa kiinnostuksen mielekkään inhimillisen elämän peruslähtökohtiin, inhimillisiin tarpeisiin, kykyihin ja valmiuksiin, itse valittuun ja ehkä juuri siksi hyvään elämään. On merkillepantavaa, että suomen kielessä pääoma viittaa omaan päähän, tietyn ihmisen omiin kokemuksiin, näkemyksiin ja ehkä aivan erityisesti tahtoon.

Tätä osin markkinaperusteista ja elinikäiseen oppimiseen nojaavaa, mutta niistä myös pesäeroa tekemään pyrkivää aikuiskasvatuksen vaihetta voidaan kutsua *elämänpolitiikan aikakaudeksi*. Giddensin (1991, 209–231) ainakin osittain yksilölähtöinen elämänpolitiikka edellyttää aikuiselta yksilöltä tiettyä itsenäisyyttä, vapautta ja mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen harkittuja valintoja tekemällä. Elämänpolitiikka on valinnan, elämäntyylin ja itsensä toteuttamisen politiikkaa. Se edellyttää yksilöllisten ja globaalien, ihmisyyttä koskevien kysymysten välistä jatkuvaa vuorovaikutusta. Lisääntyvät ja jatkuvat epävarmuudet sekä niiden jatkuva mediavälitteinen läsnäolo arjessa haastavat ihmisen pyrkimystä ymmärtää ja toteuttaa itseään sekä viihtyä omana itsenään. Elämänpolitiikkaan liittyy itsensä toteuttamisen ja itsenä viihtymisen ohella riskitietoisuus ja jatkuva uuden kohtaaminen (ks. Salo & Suoranta 2002, 31–36). Elämänpolitisoitumista voi ainakin osin tarkastella seurauksena hyvinvointivaltion ja suunnittelupolitiikan yksilöllistymisestä. Esimerkiksi yhteiskunnan ylläpitämiin ja tarjoamiin aikuiskoulutuspalveluihin ja tukimuotoihin sisältyy entistä enemmän sekä yksilöllistäviä ehtoja että valinnan mahdollisuuksia. Markkinaperusteisessa aikuiskoulutuksessa vaihtoehtoja ja valinnan mahdollisuuksia pyritään hallitsemaan henkilökohtaisilla opetussuunnitelmilla (HOPS). Elämänpolitiikan aikakaudella opetussuunnitelmat korvautuvat oman itsensä toteutusvalinnoilla. Elämänpolitiikka toteutuu elämän pohtimisessa ja arkipäivässä ja siihen liittyvien päätösten tekemisessä. Valinnan mahdollisuudet, liittyivät ne sitten koulutukseen, työelämään, harrastuksiin, ihmissuhteisiin

tai itsensä kehittämiseen, ovat lisääntyneet ja niiden merkitys ainakin osittain muuttunut. Suunnittelupolitiikan kauden vahvaan tasa-arvo-ideaaliin perustunut ”toisen mahdollisuuden antaminen” (esimerkiksi muodollisen ammatillisen koulutuksen hankkiminen kypsässä iässä) muotoutuu elämänpolitiikan aikakaudella ”toisten mahdollisuuksien” merkitysten ymmärtämiseen. Aiemmin dramaattisiksi koetut muutokset elämässä (työttömyys, avioero, eläke) ymmärretään muodollisissa oppimisympäristöissä työstettävissä olevien kriisien sijasta itsensä toteuttamisen mahdollisuuksina. Muutostilanteissa tehtävät valinnat johtavat toisenlaiseen elämään, ei välttämättä perinteisessä mielessä parempaan elämään.

Hoikkala ja Roos (2000, 9–31) tunnistavat elämänpolitiikan yksilön itsensä hallinnan ja toteuttamisen sekä valtiollisen politiikan väliseksi harmaaksi alueeksi. Se muodostuu niistä, eri yhteiskuntaryhmiin ja yhteiskuntaan kohdistuvista päätöksistä, jotka vaikuttavat ihmisten elämänkulkuun, -tapoihin ja -tyyleihin. Elämänpolitiikkaan sisältyy yksilöllinen ja kollektiivinen ulottuvuus; yksilöiden valinnoilla on aina seurauksia, jotka koskevat heidän sosiaalisia suhteitaan sekä yhteisöllisyyden tarvettaan. Elämänpolitiikka toteutuu kentällä, jossa vaikuttaa neljä toisiaan täydentävää voimaa; itsenäiset individualisoituneet yksilöt, yhteisöllisyyden eri toteuttamismuodot, vapaat markkinat sekä valtiollis-hallinnollinen ohjaus ja kontrolli.

Olemme edellä pyrkineet hahmottamaan sitä monimuotoista ja nykyisyyden osalta hyvin epämääräistä ja epävarmaa aikuiskasvatuksen, eli aikuisten oppimisen ja kehittymisen maastoa, jossa tämän kirjan artikkelit liikkuvat. Kysymys on nähdäksemme siirtymisestä funktionalistisesta elämänpoliittiseen lähestymistapaan; kehitystä voidaan havainnollistaa seuraava kuvion avulla.



**KUVIO 1. Funktionalistinen ja elämänpoliittinen lähestymistapa aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja kehittämisen lähtökohtana**

Funktionalistisessa lähestymistavassa aikuisen tehtävät ja roolit ovat yhteiskunnallisesti määräytyneet ja häneen kohdistuvat kasvatukselliset toimenpiteet ylhäältä annetut ja keskitetysti valtiovallan ohjaamat (vrt. Tuomisto 1994, 53–56). Aikuiskoulutuspolitiikan perinteiset perustavoitteet, eli tasa-arvo, tuotannon ja demokratian edistäminen sekä kulttuurin kehittäminen ilmentävät Giddensin (1991, 210–214) katsannossa emansipatorisen politiikan keskeisiä imperatiiveja, eli oikeudenmukaisuutta, tasaveroisuutta sekä aktiivista osallisuutta yhteiskuntaelämässä (osallistumista mm. aikuiskoulutukseen). Funktionalistisen lähestymistavassa kaikista aikuisista pyritään huolehtimaan mahdollisimman tasa-arvoisesti ja -puolisesti. Valtio pyrkii takaamaan ja varmistamaan, että koulutus- ja oppimismahdollisuudet ovat yhtä lailla kaikkien ulottuvilla. Mutta valtiovallan usein kapeiden asiantuntijajärjestelmien avulla toteuttama huolenpito saattaa johtaa aikuisten oma-aloitteisuuden ja (yhteiskunnallisen) aktiivisuuden heikkenemiseen, ihmisten passivoitumiseen ja vieraantumiseen. Oppimisen ajatellaan olevan tehokkainta yhteiskunnan eri elämänalueille suunnittelemissa koulutuspalveluissa, vaikka ne eivät juuri edistäkään aikuisen oman identiteetin rakentumista.

Elämänpoliittisessa lähestymistavassa aikuisia yksilöitä on mielekkäintä tarkastella heille keskeisten mutta alati vaihtuvien elämänpiirien muodostamassa viitekehyksessä. Lähestymistavassa korostuu aikuisen yksilön oma aktiivisuus ja tietoiset valinnat. Toteutuessaan se aktivoi ihmisiä toimimaan ja vaikuttamaan yhteisiin kiinnostuksen kohteisiin ja asioihin. Tällöin se luo kulttuurista identiteettiä vahvistaen samanaikaisesti yksilön minä-kuvaa. Mutta koska kaikilla aikuisilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia ja valmiuksia valintojen tekemiseen tai omaehtoiseen itsensä toteuttamiseen saattaa elämänpolitiikan vahva korostuminen johtaa yhteiskunnan voimakkaaseen polarisoitumiseen. Oppiminen nähdään elämänpolitiikan näkökulmasta monimuotoisena ja -ulotteisena prosessina, jossa formaalisen, nonformaalisen, informaalisen kasvatuksen ja oppimisen muodot ja kontekstit kietoutuvat toinen toisiinsa ja täydentävät toinen toistansa. Sosiaalista pääomaa voi kasvattaa ja hyödyntää esimerkiksi osallistumalla ammatilliseen aikuiskoulutukseen, tiimityöskentelyyn oman alansa asiantuntijoiden kanssa omalla työpaikallaan tai oman asunto-osaakeyhtiön syystalkoisiin.

Vaikka elinikäisestä kasvatuksesta ja oppimisesta, niiden eri muodoista ja viitekehyksistä, on puhuttu jo vuosia, ovat niiden keskinäiset suhteet ja sisällöt edelleen epäselvät ja jäsentymättömät. Englantilainen asiantuntijaryhmä (Colley et al. 2003) on, muun muassa alan kansainvälisiä asiantuntijoita konsultoiden, tunnistanut keskustelussa elinikäisen oppimisen eri muodoista kaksi osin toisiaan täydentävää ja osin päällekkäistä ulottuvuutta. Ensimmäisestä *teoreettisesta ulottuvuudesta* ovat kiinnostuneet lähinnä alan tutkijat. Heidän kiinnostuksensa kohdistuu kasvatustieteiden ulkopuolella tapahtuvaan arkipäiväoppimiseen, erityisesti oppimiseen työpaikoilla. Lähtökohtana on tällöin nonformaalisen ja informaalisen oppimisen – eli työssä oppimisen – merkitys työn tehokkuutta sekä organisaatioiden kilpailukykyä silmällä pitäen. Vertailukohdaksi asettuu formaali institutionaalinen koulutus. Elinikäisen oppimisen *poliittisen ulottuvuuden* suhteen yllä mainittu emansipatorinen lähtökohta on korvautunut talouden kilpailukyvyn imperatiivilla. Aikuiskasvatuksella ja -koulutuksella ei enää pyritä heikommassa asemassa olevien väestöryhmien elämäntilanteen parantamiseen edistämällä heidän valmiuksiaan oman elämänsä sekä lähiyhteisöjensä kehittämiseen, vaan ensisijaisesti taloudellisen kil-



pailukyvyyn edistämiseen. Sosiaalisen koheesion edistämistä sekä syrjäytymisen ehkäisemistä ei tällöin tarkastella elämänpoliittisesti yksilöiden näkökulmasta, vaan ensisijaisesti organisaatioiden ja yhteiskuntien globaalissa kilpailussa menestymisen muodostamassa viitekehyksessä.

Yllä hahmoteltuun aikuiskasvatuksen maaston periaatteelliseen ja laadulliseen muutokseen ja sen merkitykseen on syytä suhtautua analyttisen kriittisesti. Aikuiskasvatuksen muotoutumista, kansanvalistamisesta aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen kautta elämänpolitiikkaan, voi yleisellä tasolla kuvata siirtymänä aikuisten valmiuksien ja persoonallisuuden ulkoa ja sisältä ohjautusta kehittämisestä itsensä toteuttamiseen.

Mutta onko mikään todella muuttunut? Muutoksen ulottuvuudet ja sisällöt ovat moninaisia, riippuvaisia niiden selittäjän tai tulkitseijan tarkoituseristä ja lähtökohdista. Tulisiko Zachris Castrénin vuonna 1929 muotoilema vapaan kansansivistystyön määritelmä tulkita elämänpolitiikan lähestymistavan mukaisesti? Hänhän määritteli vapaaksi kansansivistystyöksi ne moninaiset toimet (vrt. elinikäisen oppimisen ja immateriaalisten pääomien muodot ja kontekstit), joiden tarkoituksena on:

saada hereille ja edistää aikuisten vapaita itsekasvatussyrkimyksiä [...] niissä elämänoloissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omikseen. (Castrén 1929, 121)

Miten elämänpolitiikka tulisi sitten arvioida? Kuka sitä voi arvioida? Tuleeko ja voiko sitä arvioida? Annamme lopuksi puheenvuoron suunnittelupolitiikan aikakauden edustajalle, aikuiskasvatuksen professori Aulis Alaselle. Kirjeessään kollegalleen Jukka Tuomistolle (10.9.1993) hän arvioi omaa toimintaansa ja panostaan, valintoihin perustuvaa tieteellistä elämänpolitiikkaansa seuraavin sanoin:

Kuten sanoin, eniten olen hikeä vuodattanut ja aivoa puserrellut noiden teoreettisten perusteiden parissa ja elinikäinen kasvatus voitaisiin katsoa torestakin niin noin laajentumaksi. Noin teoriapohjasta voisi sanoa, että kun akateeminen peruskoulutukseni oli sosiologinen ja psykologinen, niin se on tietty ohjannut tarkastelukulmien valintaa. Luulen että se on vaikuttanut siihenkin, miten olen lähestynyt didaktiikkaa; pidän jonkinlaisena ansionani sitä että olen yrittänyt laajentaa aikuisdidaktiikan piiriä yli kouludidaktiikalle ominaisen rajoittumisen ryhmien lähiopeutukseen.....Itsetykönäni pidän tuota komitean I mietintöä ja II mietintöön (Aikuiskoulutuskomitea, JT) kirjoittamiani lukuja yhtenä päätyönäni. Siinähan piti lähteä

sekä aikuiskasvatustieteiden periaatteiden että käytännön kokonaisuuden jäsentelystä suht. raivaamattomasta pusikosta. Ehkä yhdeksi julkaisuutoiminnan pääluokaksi voisikin ajatella arvoilosofisten kysymysten pohdiskelua, mietinnön lisäksi mm. aikuiskasvattajan ammatti-ideaalia ja järjestöjen tehtäväkuva”

## Kirjallisuus

- Alanen, A. 1969. Edistävää ja viihdyttävää opintokerhotoimintaa. Tutkimus aikuisten vapaaista ryhmäopinnoista sosiaalisen osallistumisen muotona. Acta Universitatis Tamperensis ser. A, vol. 29. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alanen, A. 1981a. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonon (toim.) Elinikäinen kasvatustieteiden tutkimus. Porvoo: Gaudeamus, 14–26.
- Alanen, A. 1981b. Elinikäinen kasvatustieteiden tutkimus – jatkuva koulutus – jaksottaiskoulutus. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonon (toim.) Elinikäinen kasvatustieteiden tutkimus. Porvoo: Gaudeamus, 40–104.
- Alanen, A. 1981c. Vapaan sivistystyön praktisen teorian kehittämisestä. Aikuiskasvatustieteiden tutkimus 1 (2), 54–59.
- Alanen, A. & Sihvonon, J. 1981d. Elinikäinen kasvatustieteiden tutkimus. Porvoo: Gaudeamus.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio Oy.
- Alanen, A. 1992. Aikuiskasvatustieteiden tutkimusorganisaatiomuodot. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 7. Tampere: Jäsenpalvelu.
- Alanen, A. 1993. 10.09.1993 päivätyt kirjeet Jukka Tuomistolle.
- Castrén, Z. 1929. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Kansanvalistus- ja kirjastolehti n:o 5-6, 121–165.
- Colley et al. 2003. Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. London.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Stanford: Stanford University Press.
- Grönstrand, R. (toim.) 1999. Kasvava aikuinen. Helsinki: YLE-Opetuspalvelu.
- Hoikkala, T. & Roos, J.P. 2000. Onko 2000-luku elämänpolitiikan vuosituhat. Teoksessa T. Hoikkala & J.P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhatvaihteissa. Helsinki: Gaudeamus, 9–31.
- Knowles, M. S. 1970/1980. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. (Rev. ed.) Chicago: Association Press.
- Komiteanmietintö 1975: 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: käsitykset ja käyttö. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A-tutkimuksia n:o 45/1973. Tampere.

- Pellinen, P. 2001. Aikuiskasvatuksen ammatillistuminen: katsaus aikuisoppilaitosten tehtäväkuvan historialliseen muotoutumiseen 1900-luvulla. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:68. Turku.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 67. Helsinki: Opetusministeriö.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistus-seura.
- Shuller, T. & Preston, J. & Hammond, C. & Brasset-Grundy, A. & Bynner, J. 2004. The benefits of learning. The impact of education on health, family life and social capital. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Tuomisto, J. 1991a. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 30–69.
- Tuomisto, J. 1991b. Elinikäisen kasvatuksen kehittäminen – lähtökohtia ja ongelmia. Aikuiskasvatus 3/91, 142–148.
- Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot -teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 13–45.
- Tuomisto, J. 1998a. Suomalaisen aikuiskasvatustieteen perustanlaskijat: Zachris Castrén, Urpo Harva ja Aulis Alanen. Kasvatus 1/1998, 72–85.
- Tuomisto, J. 1998b. Keskitetystä aikuiskoulutus suunnittelusta markkinoiden ohjaukseen – ja takaisin? Koulutusmarkkinat tarvitsevat edelleen myös sääntelyä. Aikuiskasvatus 4/98, 268–280.
- Tuomisto, J. 2002a. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa Honkonen, Risto (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 15–34.
- Tuomisto 2002b. Kansansivistäjien kasvattamisesta konsulttien kouluttamiseen? Aikuiskasvatuksen kehitys yliopistollisena oppiaineena. Aikuiskasvatus 4/2002, 260–273.
- Tuomisto, J. 2005. The Janus Face of Self-directedness: Towards Emancipation or Tighter Control? In Bron & Kurantowicz & Salling Olesen & West (Eds.) 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe, 188–206.