



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-201311201620>

Author(s):	Salo, Petri; Suoranta, Juha
Title:	Uudisraivaajia ja syvämuokkaajia. Aikuiskasvattajan identiteetistä
Main work:	Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus : Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä
Editor(s):	Tuomisto, Jukka; Salo, Petri
Year:	2006
Pages:	167-184
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-201311201620

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.

Uudisraivaajia ja syvämuokkaajia

Aikuiskasvattajan identiteetistä

Petri Salo & Juha Suoranta

1. Aluksi

Riskiyhteiskunta kuuluu informaatioyhteiskunnan tavoin siihen ”aikalaisdiagnostisten” käsitteiden joukkoon, jonka avulla on pyritty ymmärtämään maailmaa vastaamalla kysymyksiin siitä, keitä me olemme ja millaista aikakautta elämme. Vastaukseksi on annettu muun muassa ajatus, että me elämme modernien yhteiskuntien kehitysvaihetta, ”jossa sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja yksilölliset riskit yhä useammin luistavat teollisen yhteiskunnan seuranta- ja turvainstituutioiden otteesta” (Beck 1995, 16). Ensin riskejä tuotetaan kuin mitään ei olisi tapahtunut. Jossakin vaiheessa niistä tulee yhteiskunnallisen keskustelun kohteita, jotka varjostavat erilaisia yhteiskunnallisia kiistoja ja konflikteja. Elämää leimaa kuitenkin modernin vääjämättömyyden logiikka, jossa riski(yhteiskunta) ”ei ole optio, joka voidaan hyväksyä tai torjua poliittisessa keskustelussa. Se syntyy autonomisoituneista modernisaatioprosesseista, jotka ovat sokeita ja kuuroja omille vaikutuksilleen ja tuottamilleen uhkille.” (Emt. 17.) Sama koskee informaatioyhteiskuntien verkostojen logiikkaa ja ”informationalismia, joka on korvaamassa industrialismin hallitsevana muotona” (Castells 2000, 139). Informaatioyhteiskunnan rintamalinjoja ei enää vedetä työläisten ja kapitalistien, vaan uuden nettikratian eliitin (*netocratic elite*) ja sen kuluttajaluokan (*consumtariat*) välille, joka on tuomittu kuluttamaan (Zizek 2004, 192). Tämän tilanteen ja näiden uhkien *tunnistamista* kutsutaan refleksiiviseksi modernisaatioksi.

Mikäli modernisaation refleksiivisyys tulkitaan normatiiviseksi eli pedagogiseksi ja poliittiseksi käsitteeksi, riskiyhteiskunta on riski ennen kaikkea siksi, että vaikka yhteiskuntaelämän tietyt (erityisesti ekologiset, mutta myös sosiologiset ja ideologiset) perustukset ovat muuttuneet juuriaan myöten, ei aikalaisymmärrys (*common sense*), poliittinen päätöksenteko eikä yhteiskuntafilosofinen reflektio ole pysynyt muutoksen perässä. Ja vaikka perässä olisi pysyttykin ongelmaksi jää se, että riskiyhteiskunta on käsitteellinen innovaatio, jonka länsimainen liberaali yhteiskuntateoria voi sietää ja jota voidaan käyttää selittämään ja perustelevaan myöhäisen modernisaation ilmiöitä ja tapahtumia. Mutta voidaanko sen avulla *muuttaa* yhteiskuntaa tai osoittaa ellettävän aikakauden ambivalensseja? Entä mahdollistavatko elegantit *formaalit* käsitteelliset innovaatiot todellisten kysymysten esittämisen? Miten se kestää ajan paineet, jotka nousevat todellisista tapahtumista tai niistä toiseuden muodoista (kuten etnisistä konflikteista tai terrorismista), jotka näyttävät nousevan lännen ulkopuolelta tai niistä psyykkisistä ja sosiaalisista anomaliaista, jotka syntyvät länsimaisten yhteiskuntien sisäisissä prosesseissa (rakenteellinen väkivalta, huumeet, mielenterveysongelmat, ihmisten väsyminen). Refleksiivinen moderni pystyy tunnistamaan yksilöllistymiskehityksen vääjäämättömyyden, suorastaan pakonomaisuuden, sen, että olemme tuomittuja yksilöllistymään ja joudumme ”itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan ja paikkaamaan” omat elämäkertamme (Beck 1995, 27), erityisesti suhteessa työhön:

Johdon ja työvoiman suhteet määritellään yksityiskohtaisilla sopimuksilla, ja työ korvataan sen mukaan, miten työntekijät tai johtajat pystyvät uudelleenohjelmoimaan itseään teknologisten innovaatioiden ja yrityselämän muuttumisen mukaisesti suorittamaan uusia tehtäviä ja päämääriä. (...) Se on voittajien ja häviäjien maailma, tosin yhä useammin epävarmojen voittajien, ja häviäjien, joilla ei ole paluuta verkostoon. (Castells 2000, 147)

Tämä yksilö ei enää olekaan valistuksen subjekti, vaan postmoderni muodonmuuttaja, kameleontti ja nomadi, joka järjestää itsensä ja identiteettinsä tilanteen mukaan järjestelmän ulkopuolella. Taloudellinen tuotanto, yksilö-subjekti ja yhteiskunnallinen päätöksenteko ovat verkostojen logiikan mukaisesti kaikki *ad hoc* -muotoisia nomadistisia ja verkostomaisia (*rhizome*) projekteja. Mitä tällaisessa hajeisessa, rikkinaisessa ja epäjatkevassa maastossa pitäisi aja-

tella aikuiskasvattajan identiteetistä ja pätevyysvaatimuksista? Haluamme tässä tekstissä viritellä keskustelua aikuiskasvatuksen olemuksesta ja tehtävästä aikuiskasvattajan identiteetin, ammattin, tehtävien ja roolin näkökulmasta. Etsimme vastausvaihtoehtoja kysymykseen mitä aikuiskasvattajaksi kasvaminen tarkoittaa riskien ja riskitietoisuuden aikakaudella.

Millaisia olemme ja mitä me teemme?

Aikuiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan tutkijan Karin Filanderin (2002, 286) vahvan väitteen mukaan aikuiskasvatustutkimuksessa ei ole kyetty rakentamaan kestäväää näkemystä sen paremmin yhteiskunnallisista muutoksista kuin aikuiskasvattajien tehtäväkuvista. Jos näkemys pitää paikkansa, voi tilannetta sanoa huolestuttavaksi erityisesti alan yliopisto-opiskelijoiden kannalta. Aikuiskasvattajan asemaa ja merkitystä pohditaan usein suhteessa ammattiin ja työelämään. Tämä on sinänsä ymmärrettävää. Aikuiskasvatuksen koulutusohjelmissa voidaan kuitenkin tuottaa myös käsitys, jonka mukaan aikuiskasvattajan keskeinen tavoite on palvella työelämää. Sisältyykö nykyisiin koulutusohjelmiin mahdollisuuksia – opetusta ja kirjallisuutta – pohtia tätä tehtävänasettelua? Ellei näin ole, voi jäädä huomaamatta, että aikuiskasvattajaksikin tulee ensin kasvaa ja tulla kasvatetuksi, jotta voi kasvattaa (kehittää, tutoroida ja ohjata) muita. Ei liene ennenkuulumatonta olettaa ja väittää, että aikuiskasvattajaksi ja ihmiseksi kasvaminen ylipäänsä vaatii itsemääräytyntä ja ulkoisista vaatimuksista vapaata ajattelutilaa. Filander (mt. 287) kysyy sitä, ”miten siirtymät valistuksen, sivistyksen, kasvatuksen ja koulutuksen käsitteistä oppimisen käsitteistöön vaikuttavat aikuiskasvattajien toimija-identiteettiin ja itseymmärryksen kysymyksiin?” Ehkä kysymykseen voi (ja tulee) vastata verbeillä tukahtuu, rapautuu, hajautuu, eriytyy ja hämärtyy. Mutta jos aikuiset ja heidän kasvattajansa menettävät kyseisten siirtymien myötä mahdollisuutensa oman itsensä, toimintansa ja omien tarkoituksperiensä tunnistamiseen, tunnistamiseen ja kriittiseen pohdintaan perustuvaan mielekkääseen edistämiseen, ei välttämättä olla menossa kohti parempaa. Toimintaan ja tunnistettaviin tekoihin perustuvien toimintakäsitteiden korvautuminen prosessikäsitteillä, joiden

tekijää ei yksiselitteisesti voi osoittaa, merkitsee jotain. Kasvatustieteen professori Pauli Siljander (2002, 23) toteaa prosessikäsittein kuvatuista prosesseista lyhyesti seuraavan: ”prosessi voi toteutua jossakin ja jollakin tavalla, mutta prosessi itsessään ei ole teko.” Jos kyseisen virkkeen prosessi -sanojen eteen liittää määrään ’aikuisen oppimis-’, voidaan esimerkiksi virkkeen alkuosaa tulkita elinikäisen oppimisen monien, ja eritoten nonformaalien viitekehysten merkitysten näkökulmasta – niiden merkitysten tunnustamisena.

Aikuiskasvattajan (ammatti)identiteetin kannalta voidaan kysyä, mihin enää tarvitaan aikuiskasvattajaa, häntä joka muinoin toimi (ks. Harva 1980, 23) aikuisten itsekasvatuspyrkimysten herättäjänä, tukijana ja auttajana? Perspektiivin siirtymä yhteiskunta- ja yhteisötasolta yksilötasolle on melko selkeästi todettavissa esimerkiksi niistä käsitteistä, joita alan teksteissä kulloinkin käytetään. Vai onko? Aikuiskasvatuksen teoreetikko Jack Mezirow (1985, 102) on todennut aikuiskasvattajien yhteiskunnallisen sitoutuneisuuden pohjautuvan nimenomaan aikuisen oppimisprosessin perusluonteeseen. Aikuiskasvattajan tehtävänä on oppimisprosessin helpottaminen. Mutta sisältyykö Mezirowin toteamukseen ajatus yksilöstä yhteiskunnan ilmentymänä, jonkinlaisena peilinä? Hän kuitenkin viittaa vain melko yleisluontoisesti oppimisprosessien kulttuuri- ja yhteiskunnallisiin vaikutteisiin. Oletettua siirtymää yhteisökäsitteistä yksilökäsitteisiin ja niiden mukaisiin tehtävämäärittelyihin voidaan kuvata aikuiskasvatuksen perustavien arvojen kannalta. Filosofi ja aikuiskasvatuksen professori Urpo Harva (1980, 20–21) jakoi aikuiskasvatuksen arvot aikanaan sosiaalisiin ja individuaalisiin. Tänään voimme kysyä, ovatko aikuiskasvatuksen sosiaaliset arvot, ajatus hyvästä yhteiskunnasta, jo jääneet individuaalisten arvojen, omintakeisen yksilöllisyyden arvostamisen ja omaleimaisen persoonallisuuden kehittymisen jalkoihin? Jos ovat, niin missä on aikuiskasvattajan paikka ja mikä on hänen tehtävänsä?

2. Aikuiskasvattajan persoonallisuuden jakautuminen ammatillistumisen ja professionaalistumisen seurauksena

Aikuiskasvatuksen professori Jukka Tuomisto (2002, 264–265) mainitsee aikuiskasvatuksen yliopistollista kehitystä esittelevässä artikkelissaan Urpo Harvan teoksen *Kansansivistäjä*, muttei pysähdy lähemmin tarkastelemaan siinä esitettyjä kansansivistäjien ryhmittelyjä, nykykielellä voitaisiin kai sanoa aikuiskasvattajan ammatti-identiteettiä. 1940-luvun lopulla oltiin Harvan mukaan tilanteessa, jossa kansansivistystyön toimintamuodot olivat monimuotoistuneet ja niin ollen myös kansansivistäjälle tuli yhä uusia tehtäviä: ”Hänen oli laadittava opintosuunnitelmia, organisoitava kansansivistystyötä, hankittava varoja, tutustuttava sivistettävien toiveisiin, vaikeuksiin, koko heidän elämänsä ja elämänympäristöönsä” (Harva 1948, 9). Harvan mukaan aikuiskasvattajat voidaan ryhmitellä usealla eri tavalla. Ensinnäkin heidät voidaan jakaa päätoimisiin, sivutoimisiin ja vapaaehtoiisiin. Heidät on mahdollista luokitella peruskoulutuksen (koulutie tai kansansivistys) mukaan tai ottaa ryhmittelyperusteeksi se, onko sivistystyö välitöntä (opetusta) tai välillistä (suunnittelua ja hallinnointia). Kiinnostavin jako on kuitenkin se, jonka mukaan aikuiskasvattajat jaetaan uudisraivaajiin ja syvämuokkaajiin (mt. 13). Uudisraivaajat tekevät työtään ”ekstensiivisesti” siellä, minne kansansivistystyö ei vielä ole ehtinyt. He joutuvat matkustamaan paljon ja ”tapaamaan alituisesti uusia ihmisiä”. Syvämuokkaajat sen sijaan pysyvät ”intensiivisesti” paikoillaan ohjaten pientä opiskelijajoukkoa suhteellisen pitkän aikaa.

Aikuiskasvatuksen emeritusprofessori Aulis Alanen (1986, 135–137) hahmotteli 1980-luvun puolivälissä aikuiskasvattajien toimintaa tunnistamalla tuon hetkessä tilanteessa muutaman toisistaan poikkeavan aikuiskasvattajan ammatti-ideaalin. Humanistiselle arvofilosofialle, kasvunäkemykselle sekä elämänasenteelle perustuvaa ammatti-ideaalia hän kutsui henkisen kasvun edistämiseksi. *Henkisen kasvun edistämisen* keskeinen lähtökohta ja edellytys on arvorationaalisuus. Tällöin aikuiskasvattajan toiminta ohjautuu sisäistetystä arvojärjestelmästä käsin. Käytännön kasvatus- ja opetustyössä arvorationaalisuus näyttäytyy aikuiskasvattajan toiminnassa haluna ja valmiutena tehdä

omakohtaisia arvovalintoja sekä itsenäisiä tulkintoja. Toimiessaan arvorationaalisti aikuiskasvattaja voi pyrkiä toteuttamaan omaksumiaan arvopäämääriä joko *uskonvaraisesti* ja *tunnevaltaisesti*, jolloin hänen toimintansa näyttäytyy julistamisena ja käännättämisenä, tai vaihtoehtoisesti *kriittisesti*. Kriittinen suhtautuminen ilmenee pyrkimyksenä auttaa aikuisia omakohtaisten ja itsenäisten ratkaisujen tekemiseen jatkuvan kriittisen pohdinnan ja arvioinnin avulla. Alasen (1980, 57) mukaan aikuiskasvattajan, joka perustaa toimintansa humanistiselle arvolle, tärkeimmäksi tehtäväksi muodostuu yhteiskuntaan vaikuttaminen ja sen uudistaminen humanismin perusarvojen mukaisesti. Yhteiskuntaan hän voi vaikuttaa välittömästi erilaisilla julkisilla areenoilla tai välillisesti, sekä omassa toimintaympäristössään (organisaatiossaan) että aikuisoppijoiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Aikuiskasvattajan keskeiseksi ”työvälineeksi” eri yhteyksissä muodostuu kuitenkin yhteiskunnallisen todellisuuden ja sen kautta ilmenevien maailmanlaajuisten ongelmien tiedollinen hallinta. Henkisen kasvun kriittisen edistämisen oppimäärään sisältyy keskeisinä elementteinä yhteiskunnan ja sen kehitystä määrävien lainalaisuuksien tuntemus sekä tietoisuus yhteiskunnallisten epäkohtien luonteesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa niihin aikuiskasvatuksen keinoin.

Kahden muun Alasen hahmotteleman aikuiskasvattajan ammatti-ideaalin taustalla on vahva tavoiterationaalisuus. Toimiessaan *tunnollisen toimen hoitamisen* ammatti-ideaalin mukaisesti aikuiskasvattaja tukeutuu toiminnassaan ja valinnoissaan joko koulutusjärjestelmässä tai omassa organisaatiossaan vallitseviin arvoihin. Aikuiskasvattaja ei henkilökohtaisesti ota kantaa toimintansa arvoperustaan. Se määrittyy hänen toimintaansa säätelevien normien, lainsäädännön, ohjeistusten sekä erilaisten säännösten kautta. Ulkoisten normistojen lisäksi arvoperustan muodostumiseen vaikuttaa ammattieetos. Ammattieetoksella hän viittaa eri yhteyksissä konstruoituihin ja välitettyihin mielikuviin pätevän, luotettavan ja tehokkaan aikuiskasvattajan toiminnasta ja työskentelytavoista. *Tehokkaan palvelun* ammatti-ideaali puolestaan merkitsee vastuun siirtämistä arvoperustan muodostamisen ja arvovalintojen suhteen asiakkaisiksi määritellyille aikuisoppijoille. Aikuiskasvattaja toimii markkinaperusteisesti pyrkien tyydyttämään asiakkaiden tarpeet ja niihin perustuvan kysynnän mahdollisimman joustavasti ja monipuolisesti. Vaihtoehtoisesti aikuiskasvat-

taja pyrkii pitämään yllä ja kehittämään aikuisten itsenäistä osallistumista. Jotta oppija-asiakkaiden mahdollisimman tehokas palvelu olisi mahdollista on aikuiskasvattajan tulkittava virallista arvofilosofiaa mahdollisimman joustavasti ja avoimesti. Ongelmatilanteeseen aikuiskasvattaja joutuu jos virallinen aikuiskasvatuksen arvofilosofia on ristiriidassa oppija-asiakkaiden tarpeiden kanssa (emt.).

Ne kehitystrendit tai oireet, jotka Alanen (1980, 29–32, 43) tunnisti 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa, eli aikuiskasvatuksen määrällinen kasvu, tehtäväkentän laajentuminen ja siihen liittyen eriytyminen ja erikoistuminen, ovat vahvistuneet entisestään. Jos aikuiskasvattajan ammattikuva ja aikuiskasvattajan ammatin tekijälleen asettamat vaatimukset olivat 1980-luvulle tultaessa selkiytyneet hitaasti, voidaan kahden viime vuosikymmenten kehitystä parhaiten kuvata fragmentoitumisen ja pirstaloitumisen käsitteiden avulla. Ammatillisuuden suhteen kehitys on ollut kaksijakoinen; tehtävät vaikuttavat kasvaneen, eriytyneen ja monimutkaistuneen, mutta niiden hoitaminen ei ole siirtynyt selkeästi tunnistettavalla, kiintein työehdoin toimiville ammattityöntekijöille. Viime aikojen kehitystä voidaankin kuvata vaikkapa hybridisoitumisen käsitteen avulla.

Tarkastellessaan aikuiskasvattajan työn ammatillisuudesta ja professionalisaatioon liittyvää kehitystä Alanen (1980) viittaa tämän tästä aikuiskasvatukseen vapaamuotoisena ja voluntarismiin perustuvana epämuodollisena ja vapaana kansalaistoimintana. Vapaassa kansalaistoiminnassa aikuiskasvattajan toiminta perustuu kutsumukseen ja persoonallisiin ominaisuuksiin, joita hän ei kuitenkaan sen tarkemmin määrittele. Alanen (mt. 54) tulkitsee ”uusiksi” kutsumiensa liikkeiden parissa esiin nousseiden aikuiskasvattajan tehtävien ja roolien edustavan sellaista kokonaisnäkemyä, joka muistuttaa käsitystä kutsumustyöntekijästä. Kyseisiä aikuiskasvattajia hän kuvaa nimikkeillä myötätyöskentelijä, fasilitaattori, animaattori, koordinoija ja auttaja. Aikuiskasvattaja kutsumustyöntekijänä asettuu yksilöiden rinnalle, astuu heidän muodostamiinsa yhteisöihin kanssa- ja myötäelämään sekä kohtaamaan yhteiskunnan kaikkine puolineen. Viime aikoina yleistyneet aikuiskasvattajista käytetyt nimikkeet, kuten esimerkiksi ohjaaja, valmentaja, harjoittaja ja mentor suuntaavat aikuiskasvattajan huomiota yhteiskunnallisten seikkojen sijaan yksilön

oppimisen ja kovenevassa kilpailussa tarvittavien valmiuksien välineelliseen edistämiseen (ks. Puurula 2002, 232–233). Kutsumustyöntekijän lähtökohtana ja näkökulmana on yhteiskunta ja yhteisöt pikemminkin kuin yksilöt ja heidän oppimisensa. On toki todettava, että Alanen väittää samassa yhteydessä (mt. 50) aikuiskasvattajien kutsumustietoisuuden olevan myytti, joka ei vastaa historiallista todellisuutta. Hän ei kuitenkaan täysin hylkää ajatusta aikuiskasvattajasta ainakin osittain kutsumuksen ja henkisyuden ohjaamana myötäeläjänä ja -työskentelijänä;

Tunnevaltainen usko, että aikuisten patoutunut itsensä kehittämisen tarve ja valmiudet omaehtoiseen toimintaan kaipaavat vain alkusysäyksen antajaa ja katalysaattoria, ei vastaa tutkimuksen ja käytännön kokemuksen osoittamia tosiasioita. Aikuiskasvattajien andragoginen erityiskoulutus tuskin väistämättä kuolettaa henkeä; sen tulisi tietysti vaikuttaa päinvastoin.

Voikin kysyä eikö henkisen kasvun edistäminen edellytä aikuiskasvattajalta omaa henkeä ja henkisyuden huomioimista? Omassa ajassamme olemme panneet merkille ”heikot signaalit” aikuiskasvatuksen henkisen (*spirituality*) ja eettisen ulottuvuuden uudelleen löytämisestä. Useimmiten inhimillisen elämän henkiset ja eettiset ulottuvuudet nousevat pinnalle välttämättöminä vastareaktionä työmarkkinoilla ja työelämän organisaatioissa tapahtuneisiin vierasmääräytyneisiin rakenteellisiin muutoksiin ja näistä muutoksista seuranneeseen elämän ja työn mielekkyyden kadottamiseen sekä identiteetin rapautumiseen ja ruostumiseen. Toki henkisyys ja eettisyys voidaan valjastaa myös suuryhtiöiden (*corporate spirit*) ja niissä tehtävän ihmisvoimavaran kehittämisen (*human resource development*) palvelukseen, mutta pikemminkin ne nostetaan esiin kansalaisaktiivisuuden ja sosiaalisten liikkeiden toiminnan orgaanisina ja keskeisinä edellytyksinä ja lähtökohtina (esim. Lange 2004; Tisdell 2000).

3. Ekspressiivinen rationaliteetti, eettinen näkemys ja sivistyksellisen toivo

Karin Filander (2002, 286) väittää aikuiskasvattajien elävän lähes päivittäisessä identiteettikriisissä. Aikuiskasvattajana toimiminen edellyttää jatkuvaa oman näkökantansa ja asemansa oikeutuksen perustelua. Perusteluja vaatii niin aikuiskasvattaja itse itseltään kuin ne merkitykselliset muut. Tässä tilanteessa aikuiskasvattaja joutuu perimmäisten kysymysten äärelle; kysymään itse itseltään kuka minä olen ja mikä on työni merkitys? Aikuiskasvattajien identiteetin määrittelyn ja kadottamisen ongelma liittyy oman tutkimusalueen määrittelyn ongelmaan. Moninaiselta ja hajautuneelta aikuiskasvattajien joukolta puuttuu Filanderin (mt. 288) mukaan yhteinen ”jaettu ja historiallisesti perusteltu kertomus”, jota he ”voisivat käyttää oman asemansa ja työtehtäviensä perustelun resurssina”. Tämän kulttuurisen kertomuksen puuttuessa aikuiskasvattajat ovat hukanneet toimintansa kohteen, oman toimintakenttänsä sekä omat keskeiset käsitteensä.

Voisiko tilannetta sittenkin, hajautuneiden kertomusten sijaan, hahmottaa hiukan vanhakantaisesti erilaisten rationaliteettien avulla? Ehkei jako arvoja ja tavoiterationaliteettiin enää riitä. Tarvitaan kenties muita rationaliteetteja, rationaalisuuden käsitteen moniulotteisuuden tunnistamista. *Monirationaalisuuden (multirationality)* käsitettä on hyödynnetty ainakin organisaatioteoreettisessa tutkimuksessa, tilanteissa, joissa organisaatiota ei ole johdettu ”järkevästi” tai sen sisäinen päätöksenteko on ollut kaikkea muuta kuin perinteisessä mielessä ”järkevää”. *Ekspressiivisen rationaliteetti* on yksi monirationaalisuuden ilmentymistä. Toimiessaan ekspressiivisen rationaalisesti ihmiset pyrkivät ensisijaisesti oman identiteettinsä luomiseen ja ilmaisemiseen. Ekspressiivis-rationaalinen teko on jo sinällään tavoite. Näiden tekojen avulla maailma näyttyy ymmärrettävänä ja ne mahdollistavat oman identiteetin luomisen ja esiin tuomisen muiden ”silmiä edessä”. Niiden avulla ei pyritä erityisten tavoitteiden saavuttamiseen vaan tekemiseen ja toimimiseen (Sjöstrand 1997, 46–47). Ekspressiivis-rationaaliseen toimintaan sisältyy pyrkimys löytää tai saavuttaa sopusointu tilanteen ja identiteetin välillä. Sopusoinnun tai edes jonkinlaisen

tasapainon saavuttaminen edellyttää tilanteen pohdintaa (miten minun tulee ymmärtää olemassa oleva tilanne?), identiteetin pohdintaa (kuka minä olen?) sekä pyrkimystä löytää sopusointu näiden kahden välille (miten minun[laiseni henkilön] tulee toimia tässä tilanteessa?). Etsittäessä vastausta viimeiseen kysymykseen, on tukeuduttava syyn ja seurausten logiikan (*logics of consequentiality*) sijasta soveliaisuuden logiikkaan (*logics of appropriateness*) (March 1991).

Kasvatustieteilijä Anita Malinen (2002) tunnistaa aikuisten opettamisessa kolme keskeistä vastuualuetta; epistemologisen, eksistentiaalisen ja eettisen vastuun. Epistemologisesta vastuullinen opettaja tietää enemmän, kykenee pedagogisen aika- ja rakennetietoisuutensa avulla suhteuttamaan oman tietämyksensä oppijoiden tietämykseen, synnyttämään oppimisprosesseja käynnistäviä säröjä sekä aikaansaamaan ja ohjaamaan uutta tietoa testaavaa ja oikeuttavaa keskustelua. Aikuisopettajan ja -oppijan välinen epistemologinen suhde on luonteeltaan epäsymmetrinen. Eksistentiaalisesti vastuullinen aikuisten opettaja suhtautuu ja kohtelee oppijoita kunnioittavasti ja tasavertaisesti sekä pyrkii oppimiselle suotuisan, inhimillisen ilmapiirin luomiseen. Eksistentiaalinen suhde on luonteeltaan symmetrinen. Eettinen vastuu perustuu tai on ehkä pikemminkin seurausta kahdesta muusta vastuusta. Malisen (mt. 80–84) kuvailmana aikuisopettajan eettinen vastuu kytkeytyy vahvasti opetus-oppimistilanteisiin ja on luonteeltaan lähinnä opettajan toimintaan liittyvää tietoisuutta, ammatillista opetusvastuuta pikemminkin kuin vastuuta kasvuun saattamisesta. Eettinen vastuu edellyttää aikuisopettajalta kahden muun vastuunsa tunnistamista sekä eksistentiaalisen vapauden tuoman rajoitusten tunnistamista. Aikuisopettajan keskeisin eettis-professionaaliseen vastuuseen liittyvä velvoite on epistemologisen ja eksistentiaalisen vaikuttamisen erottaminen toisistaan.

Mutta miksi lainkaan erottaa toisistaan vastuun epistemologinen ja eksistentiaalinen ulottuvuus? Eikö juuri tässä ajassa, jossa tavallisten aikuisten lisäksi myös heidän kasvattajansa potevat syvää identiteettikriisiä, olisi paikallaan tarkastella vastuun näitä ulottuvuuksia toisensa edellytyksinä ja täydentäjinä? Ekspressiivinen rationaliteetti, sen tiedostaminen ja huomioiminen on loogisesti kytkettävissä aikuiskasvattajan eksistentiaaliseen vastuualueeseen. Eikö aikuisoppijoiden tasavertainen ja kunnioittava kohtaaminen ja tästä syntyvä inhimillinen ilmapiiri olisi omiaan avaamaan portteja ja luomaan aikuisoppijoille

tilaa oman itsensä ja identiteettinsä etsimiseen, luomiseen ja ehkä eritoten esittämiseen toisten edessä? Ekspressiiviseen rationaliteettiin perustuva tieto, tai ehkä pikemminkin tietoisuus, on luonteeltaan henkistä ja jopa uskonvaraista, tilannesidonnaista ja hetkellistä, mutta samalla autenttisuuteen ja autenttisiin kokemuksiin liittyvää. Ehkäpä oman aikamme aikuiskasvattajan onkin tyydyttävä henkisen kasvun hetkelliseen ja ajoittaiseen edistämiseen elinikäisen henkisen kasvun edistämisen sijaan.

Aikuiskasvatuksen tutkija Elizabeth Lange (2004) kuvailee sellaisten aikuisopiskelijoiden oppimisprosesseja, jotka työelämässä ja työn etiikassa tapahtuneiden muutosten seurauksena ovat ajautuneet elämässään risteyskohtaan ja sitä kautta etsimään henkilökohtaista eettistä vakaumusta ja tasapainoa työn, kodin, vapaa-ajan ja itsensä välille. Olennainen havainto oli se, että kyseisten aikuisopiskelijoiden henkilökohtainen eettinen vakaumus, joka koostui rehellisyydestä, integriteetistä, oikeudenmukaisuudesta, rohkeudesta, arvonnannosta, lojaaliudesta sekä kansalais- ja yhteisövastuusta, ei suinkaan ollut kadoksissa vaan tukahdutettu. Työelämän ja yhteiskunnan vallalla olevat kulttuuriset kertomukset, joiden avulla menetys, status, turvallisuuden tunne ja palkkatyön merkitys määrittävät, olivat peittäneet alleen mahdollisuuden tiedostaa ja tukeutua henkilökohtaiseen eettiseen näkemykseen. Eettisen näkemyksen elvyttäminen oli keskeisin lähtökohta vakauden aikaansaamisessa ja uuden henkilökohtaisen elämänpolun viitoittamisessa. Lange tunnisti uuden elämänpolun viitoittamiseen liittyvissä oppimisprosesseissa kaksi ulottuvuutta. Ennen kuin uudistava oppiminen oli ylipäättään mahdollista aikuisopiskelijoiden oli käytävä läpi palauttavan ja elvyttävän oppimisen (*restorative learning*) kaksulotteinen prosessi. Toisaalta heidän oli löydettävä oma eettinen turvapaikkansa, jossa heidän oli mahdollista ”herättää henkiin” ja tutkiskella omaa eettistä tietoisuuttaan, toisaalta tunnistaa ja määritellä uudelleen omat henkilökohtaiset prioriteettinsa. Toiseksi heidän oli kyettävä palauttamaan orgaaninen ja radikaali suhteensa aikaan, paikkaan, omaan ruumiiseensa ja inhimillisiin suhteisiinsa. Uudistavan ja palauttavan oppimisen suhde oli dialektinen. Kun aikuisoppijoiden arvoperusta oli entistetty ja eettinen näkemys elvytetty sekä unohdetut suhteet solmittu uudelleen, laskettiin samalla perusta hallitsevan kulttuurisen

arvojärjestelmän ja sitä ilmentävien kulttuuristen skriptien kriittiseen ja analyttiseen tarkasteluun.

Kriittisen pedagogiikan teoreetikko Henry Giroux on puhunut sivistyksellisestä toivosta sellaisena välineenä, jolla on mahdollista saada kriittistä etäisyyttä ja otetta omasta toiminnastaan (Giroux 2000, 129). Sivistyksellisen toivon idea ei ole abstrakti eikä romanttinen, vaan saa alkunsa ihmisten todellisista elämänoloista, joista pyritään rakentamaan kulttuurisesti rikkaita ja monimuotoisia. Aikuiskasvatuksessa toivo merkitsee poliittiseen ja moraaliseen tietoisuuteen kasvattamisen korostumista. Nostamalla esiin sosiaalisen kritiikin ja vastuun teemat sivistyksellinen toivo asettaa aikuiskasvattajalle kokonaan toisenlaisen tehtävän kuin se määrittäminen, johon edellä viitattiin kilpailun ja yksilöllisyyden metaforilla. Siinä pääasiallinen korostus on oppivassa yksilössä ja tiedon tavaraluonteesta toisin kuin sivistyksellisen toivon ideassa, joka perustuu yhdessä oppimiselle ja solidaariselle tiedonintressille.

Sivistyksellisen toivon idea näyttää kuitenkin olevan hauras rakennelma nykyisten kauhujen aikana. Silti aikuiskasvattaja ei voi vaipua epätoivoon ja ryhtyä etsimään identiteettiään utooppiseksi pessimismiksi kutsutusta ajattelutavasta, jonka mukaan moraalit voi kasvaa ja toteutua vain siten, ”että ihmiset kärsivät kohdatessaan toistensa kärsimyksen ja että heillä on yhteinen intressi vähentää tai lopettaa kärsimys” (Kotkavirta 1999, 168). Sen sijaan on mahdollista ajatella, että aikuiskasvattajaa lähellä ovat ideat, joissa korostetaan oman päivittäisen työn merkitystä; tavallisten, ehkä pieniltä vaikuttavien asioiden tekemistä ja niistä huolehtimista. Jotkut toiset kulttuurintekijät ovat kääntyneet tämän ajatuksen suuntaan omassa työssään. Kirjailija Hannu Mäkelä sanoo, että kirjallisuuden ja yleensä taiteen merkitys on henkilökohtaistunut. Hänelle kirjoittaminen merkitsee sielunrauhaa. Taide on henkilökohtaisen elämän pelastus ja pitää elämässä kiinni (HS 29.12.2002). Ehkä aikuiskasvattaja voi ajatella samoin. Hänen toimintaansa sisältyy aina yhteiskunnallista muutosvoimaa, jos sitä haluaa käyttää, mutta ennen kaikkea se pitää kiinni elämässä – sekä aikuiskasvattajan että kasvatettavan. Arkinen, rutinoitumaan pyrkivä, aikuiskasvatustyö on tällöin mahdollista muuttaa toiminnaksi sellaisen elämänmuodon puolesta, jossa arvostetaan sekä henkilökohtaista pohdintaa että monimuotoisesta ja sallivas-

ta vuorovaikutuksesta syntyvää ajattelu- ja toimintatilaa. Näin aikuiskasvatus merkitsee sekä yhteiskunnallista taistelua että henkistä kilvoittelua.

Tästä aikuiskasvattajan identiteetin kaksoismerkityksestä nousee myös sosiaalisen osallistumisen tehtävä, joka on linjassa sosiaalisesta pääomasta esitettyjen näkökohtien kanssa. Giroux korostaa kulutuksellisuutta vastustavan kollektiivisen osallistumisen ja radikaalidemokraattisten pedagogisten käytäntöjen rakentamisen merkitystä, joissa kyetään pohtimaan poliittisen toimijuuden ja sosiaalisen vastuun kysymyksiä. Hänen tavoitteenaan on rakentaa kriittisen kasvatuksen teoria, jonka avulla kyetään vastustamaan uusliberalistisen ajan vaatimaa ehdottomuutta ja näennäistä vaihtoehdottomuutta:

Akateemiset tutkijat eivät voi enää paeta luentosaleihinsa tai seminaareihinsa niin kuin ne olisivat ainoita julkisia elämänpiirejä, joissa käsitellä ajatusten voimaa ja vallan suhteita. Foucault'n ajatusta spesifistä intellektuellista, joka nostaa esiin tiettyihin yksittäisiin kysymyksiin ja konteksteihin liittyviä kamppailuja, täytyy täydentää Gramscin ajatuksella orgaanisesta intellektuellista, joka kytkee työnsä laajoihin, ihmisten elämään, työskentelyyn ja toimeentuloon liittyviin kysymyksiin. Giroux (2001a, 211)

4. Aikuiskasvattaja ja aikuiskasvatuksen opiskelija yliopistossa

Alanen (1980, 55) listaa aikuiskasvattajalle kolmenlaisia valmiuksia. Aikuiskasvattajan *yhteiskunnallisia valmiuksia* ovat ”aikuiskasvatuksen arvoperusteiden ja päämäärien itsenäinen omaksuminen ja käsittäminen”, aikuiskasvatuksen yhteiskunnallisten tehtävien laaja-alainen ymmärtäminen eri viitekehyksissä halu ja valmius tunnistaa erilaisia aikuiskasvatustarpeita ja tarkastella niitä erilaisen tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden kannalta. Aikuiskasvattajan *henkilökohtaisia valmiuksia* ovat kokonaisnäkemys aikuiskasvatuksen tehtävistä, mahdollisuuksista ja rajoituksista sekä valmius aikuiskasvatustyön toteuttamiseen sekä itsensä, oman tehtäväalansa sekä aikuiskasvatuksen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Sekä aikuiskasvattajan yhteiskunnalliset että henkilökohtaiset valmiudet voidaan tulkita henkisen kasvun ammatti-ideaaliin kytkeytyviksi ja sen toteutumista edistäviksi valmiuksiksi. Aikuiskasvattajan *organisatoris-operatiiviset valmiudet* puolestaan edistävät pääasiassa mahdollisuutta tunnolliseen

toimen hoitamiseen ja tehokkaaseen palveluun. Aikuiskasvattajan organisatoris-operatiivisia valmiuksia ovat aikuisen kehityspsykologian, osallistumisen ja oppimisen sosiaalisten ja psykologisten lähtökohtien tuntemus, valmius tuottaa opetus-suunnitelmia tarvekartoituksiin ja arvionteihin perustuen, valmius suunnitella, toteuttaa ja arvioida aikuisopiskelijoiden rekrytointia ja ohjata heidän opiskeluaan sekä valmius ja halu kollegiaaliseen tiimityöskentelyyn.

Hieman samaan tapaan sosiaalipsykologian emeritusprofessori ja kirjailija Antti Eskola (1997, 166–168) on luonnostellut niitä vaatimuksia, joita ”sosiaali-tieteilijä-maisterin” ammattitaidolle voidaan asettaa. Vaatimuksia voidaan soveltuvin osin ajatella myös ”aikuiskasvatusmaisterin” pätevyyden vähimmäisvaatimuksiksi. Nuoren maisterin on ainakin osattava tehdä tutkimusta, ehkei enää gradun mittaista työtä, mutta kuitenkin monia pienempiä selvityksiä ja raportteja, muistioita ja erilaisia suunnitelmapapereita. Näiden laatimiseksi tarvitaan hyvää kieli- ja kirjoitustaitoa. On pystyttävä opettamaan omaa pääainettaan, vaikkei siihen olisi erityisesti saanut korkeakoulupedagogista koulutusta. Tarvittaessa on myös oltava valmis antamaan ”valistuneita lausuntoja ja kommentteja yhteiskunnallisista kysymyksistä, pitämään esitelmän, kirjoittamaan artikkelin sanomalehteen”. Sen lisäksi että nämä seikat ovat erityisen tärkeitä aikuiskasvattajalle ”orgaanisena intellektuellina”, ovat ne myös sisällöllisesti perusteltuja vastauksia kysymykseen yliopistojen kolmannesta tehtävästä. Lisäksi on kyettävä hoitamaan ammattikuntansa asioita ilman ulkopuolista apua, vaikka sellaista varmasti joutuu käyttämään esimerkiksi erilaisissa juridisissa kysymyksissä. Kaiken kaikkiaan nuorelle maisterille on hyödyllistä ”aktiivinen kuulostelu, tunnustelu, puuhastelu ja liikkuminen monenlaisessa seurassa”. Se ”täydentää opintoja hyödyllisellä tavalla juurin ammatillisten taitojen osalta. Tietokoneesta rajat ylittävine kontaktiverkkoineen on tullut tähän touhuun verraton apuväline”.

Aikuiskasvattajalle aktiivinen kuulostelu ja liikkuminen monenlaisessa seurassa ovat korvaamattomia taitoja siinä tehtävässä, jota kutsumme aikalaisdiagnostiseksi työksi. Aikalaisdiagnostiikka on tärkeä apuväline nykyisessä riskiyhteiskunnan ja ontologisen epävarmuuden maastossa. Sitä on kaupattu yhteiskuntateorian kolmanneksi lajityypiksi, ja se näyttääkin voivan hyvin osana tieteellistä toimintaa – vastaahan se omalla tavalla tutkimusyhteisöltä vaadit-

tuun kolmanteen tai palvelutehtävään. Aikalaisdiagnoosi tarkoittaa yhteiskunnallisen muutoksen tutkimusta ja sen keskeinen tunnusmerkki on esitettyjen näkemysten avoin normatiivisuus ja poliittisuus. Sillä on oma rationaliteettinsa, jota määrittelevät sellaiset tunnuspiirteet kuin kiinnostavuus, hyväksyttävyyys, kiinteys ja johdonmukaisuus. Aikalaisdiagnoosin tärkein ”menetelmä” on arvostelukyky (*Urteilskraft*), jonka avulla oman argumentaation tukena voidaan käyttää erilaisia aineistoja, menetelmiä, havaintoja ja tutkimustuloksia. Se seisoo tai kaatuu sen mukaan, tarjoaako se aidon näkemyksen (ymmärryksen, vision, oivalluksen) asiainkiloista vai ei. Sosiologi Arto Noron (2000, 324–325) mukaan ”se tuo meille jotain, josta meillä on ollut vain aavistus, argumentista puhumattakaan”. Aikalaisdiagnoosi on ”tieteellisen kommunikaation piiristä ulos lähetetty performatiivinen viesti tai joskus jopa performanssi, jonka tutkija esittää”. Aikuiskasvatuksen monien käytäntöjen kannalta kiinnostavaa on se, että aikalaisdiagnoosi ei ole teoria, vaan sellaista käytännöllistä viisautta, jota on vaikea käyttää välineellisesti muuhun kuin ihmisen hyvän ja luomakunnan päämääriin. Noron (mt.) mukaan ”aikalaisdiagnoosit ovat hyviä (tai huonoja) neuvoja, jotka auttavat meitä orientoitumaan nykyhetkessä. Tällainen eksistentiaalinen tieto luo mahdollisesti järjestystä toimintaamme auttaessaan meitä näkemään jonkin hahmon, vaikka se onkin vain ajanhengen hahmo (so. narsisti, juppi, elämys-yhteiskunta, riskiyhteiskunta, refleksiivinen modernisaatio ...). Aikalaisdiagnoosin antama uusi näkemys on aina vanhaa sokeutta parempi.”

Tarkasteltaessa suomalaisten yliopistojen aikuiskasvatuksen opetussuunnitelmia (keväällä 2004) huomio kiinnittyy erityisesti siihen, että erot eri yliopistojen välillä ovat melko lailla olemattomat. Osassa opetussuunnitelmia on tunnistettavissa heikkoja signaaleja siitä, että tiettyä profiloitumista aikuiskasvatusta yliopistossa opiskeltaessa tapahtuu. Kyseisen profiloitumisen seurauksena aikuiskasvatuksen yliopisto-opiskelijasta saattaa kasvaa ammattiin kasvattaja, henkilöstön kehittäjä tai verkko-opettaja, tietyissä tapauksissa myös aikuiskasvattaja. Alasen andragogisten valmiuksien perintö näyttäytyy opetussuunnitelmissa eräänlaisena välineellisenä aikuisen oppimisen ja kehittymisen psykologisten ja sosiaalisten perusteiden hallintana sekä valmiutena suunnitella, toteuttaa ja arvioida aikuisten opintoja eri keinoin eri yhteyksissä. Kasva-

tustieteille perinteinen ja ominainen psykologian, sosiologian ja didaktiikan pyhä kolmiyhtenäisyys vaikuttaa siis edelleen myös suomalaisessa yliopistollisessa aikuiskasvatuksessa. Opetussuunnitelmien sisällöt painottuvat selkeästi aikuiskasvattajan valmiuksien yhteiskunnallisiin ja organisatoris-operatiivisiin ulottuvuuksiin. Mutta aikuiskasvattajan oman toiminnan tai yhteiskunnallisen kehityksen arvoperusteiden ja päämäärien hahmottamiseen ja itsenäiseen pohdiskeluun ei ainakaan kirjoitettujen opetus-suunnitelmien perusteella juurikaan paneuduta. Voikin olettaa, että yliopistollisen aikuiskasvatuksen saanut aikuiskasvattaja on pätevä toimija, muttei välttämättä kykenevä aikuiskasvatuksellisen toiminnan ja oman ”aikuiskasvattajuutensa” arvoperusteiden laaja-alaiseen kriittiseen pohdintaan ja kehittämiseen. Myös sillat aikuiskasvattajan toiminnan ja yhteiskunnallis-sosiaalisten haasteiden ja ongelmien välillä vaikuttavat jokseenkin hatarilta.

5. Lopuksi

Ainakin osassa ajankohtaista aikuiskasvatuskirjallisuutta (esim. Milani 2002) ja esimerkiksi suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuuden vaihtoehtoja hahmottelevissa raporteissa (esim. Wilenius 2004) tulevaisuus näyttäytyy poliittisen, kulttuurisen ja sosiaalisen kanssakäymisen perinteisten muotojen osittaisena uudelleen löytämisenä ja keksimisenä. Sosiologi Ulrich Beck (2000) kurkottelee työelämän ja työyhteiskunnan tuolle puolen hahmotellen näkymää yksilöiden ja yhteisöjen omaehtoiseen, itsetietoiseen ja monimuotoiseen aktiivisuuteen perustuvasta, aluepoliittisesti latautuneesta kansalaisyhteiskunnasta ja -demokratiasta, joka olisi sekä globaali että paikallinen. Hän kirjoittaa tee-se-itse-kulttuurista, jossa kehitellään, testataan ja hyödynnetään uusia työn tekemisen ja poliittisen toiminnan muotoja. Kyseisiin näkemyksiin sisältyy, mikäli niitä tulkitsee riittävän avoimesti ja optimistisesti mahdollisuuksia, joissa myös aikuiskasvattaja saattaisi löytää itsensä uudelleen kehittämällä itselleen mielekkäitä ja kokonaisvaltaisia sivistyksellisiä ja kasvatuksellisia tehtäviä. Hänestä saattaa tulla, paitsi tee-se-itse myös ajattele-itse-aikuiskasvattaja. Beckin (mt.

53–55) työelämän ja työmarkkinoiden muutoksiin perustuva havainto, jossa ensimmäisen modernin joko–tai-ajattelu on korvautumassa toiselle modernille ominaiselle sekä–että-ajattelulla asettaa aikuiskasvattajalle uudenlaisia haasteita. Vaikuttaa hiukan siltä, että aikuiskasvattaja ei voi palata entiseen muttei tukeutua nykyiseenkään. Hän ei voi ryhtyä intensiiviseksi syvämuokkaajaksi eikä ekstensiiviseksi uudisraivaajaksi. Hän ei myöskään voi kouluttautua pelkästään kansansivistäjäksi tai henkilöstön kehittäjäksi. Tunnollinen toimen hoitaminen, tehokas palvelu tai henkisen kasvun edistäminen eivät yksinään riitä.

Aikuiskasvattaja ei voi liittyä pelkästään yhteen olemassa olevista aikuiskasvattajien heimoista (esim. Edwards 1997). Tehokkaan, tuottavan ja laatuun panostavan aikuiskasvattajan on tehtävä kaikkea yhtä aikaa ja oltava kykenevä liikkumaan sujuvasti heimosta toiseen. Pyrkiessään kameleontin tavoin tavoittamaan alituisen väriään vaihtavat markkinasegmentteihin sitoutumattomat ja siten vaikeasti hahmotettavat ja hallittavat elinikäiset oppijat aikuiskasvattajan kovana kohtalona saattaa olla jääminen yksin itsensä kanssa. Mikä on tällöin se kysymys, jonka hän itselleen esittää? Kuka minä olin?

Kirjallisuus

- Alanen, A. 1980. Aikuiskasvattajan ammatti: kehityssuuntia ja ongelmia. Teoksessa Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Porvoo: WSOY, 29–63.
- Alanen, A. 1985. Tehokas palvelu aikuiskasvattajan ammatti-ideaalina. Teoksessa R. Manni & J. Tuomisto (toim.) Humanistin teemojen tuntumassa. Acta Universitatis Tamperensis, ser. A. Vol. 196. Tampere: Tampereen yliopisto, 134–150.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen. Teoksessa U. Beck & A. Giddens & S. Lash. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino, 11–82.
- Beck, U. 2000. The Brave New World of Work. Cambridge: Polity Press.
- Castells, M. 2000. Informationismi ja verkostoyhteiskunta. Teoksessa P. Himanen (toim.) Hakkerietiikka ja informaatioajan henki. Helsinki: WSOY.
- Eskola, A. 1997. Jäähyväisluentoja. Helsinki: Hanki ja jää.
- Harva, U. 1948. Kansansivistäjä. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1980. Aikuiskasvattajan arvofilosofia. Teoksessa Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Porvoo: WSOY, 9–28.

- Edwards, R. 1997. *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and the Learning Society*. London: Routledge.
- Filander, K. 2002. Kehittäjäyys epävarmuuden asiantuntijuutena. *Aikuiskasvatus* 22 (4), 286–294.
- Giroux, H. 2000. *Impure Acts. The Practical Politics of Cultural Studies*. Routledge.
- Giroux, H. 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren, *Kriittinen pedagogiikka*. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. (Suom. J. Vainonen) Tampere: Vastapaino, 153–218.
- Kotkavirta, H. 1999. Oman tunnon huono omatunto. Teoksessa O-P. Moisio (toim.) *Kritiikin lupaus*. Jyväskylä: SoPhi, 157–176.
- Lange, E. A. 2004. Transformative and Restorative learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies. *Adult Education Quarterly* 54 (2) 121–139.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja aisiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*: Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 63–92.
- March, J. G. 1991. How Decisions Happen in Organizations. *Human-Computer Interaction* 6 (1), 95–117.
- Mezirow, J. 1985. Aikuiskasvattajien yhteiskunnallinen sitoutuminen. *Aikuiskasvatus* 5 (3), 102–106.
- Milani, B. 2002. From Opposition to Alternatives. *Postindustrial Potentials and Transformative Learning*. Teoksessa E.V. O’Sullivan & A. Morrell & M.A. O’Connor (eds.) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*. New York: Palgrave, 47–58.
- Noro, A. 2000. Aikalaisdiagnoosi sosiologisen teorian kolmantena lajityyppinä. *Sociologia* 37 (4), 321–329.
- Puurula, A. 2002. Aikuisopettajan rooli kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuurissa. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*: Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 225–238.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatus-tieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sjöstrand, S.-E. 1997. *The Two Faces of Management. The Janus Factor*. London: International Thomson Business Press.
- Tisdell, E. J. 2000. Spirituality and Emancipatory Adult Education in Women Adult Educators for Social Change. *Adult Education Quarterly* 50 (4), 308–335.
- Tuomisto, J. 2002. Kansansivistäjien kasvattamisesta konsulttien kouluttamiseen. *Aikuiskasvatuksen kehitys yliopistollisena oppiaineena. Aikuiskasvatus* 22 (4), 260–273.
- Wilenius, M. 2004. *Luovaan talouteen – Kulttuuriosaaminen tulevaisuuden voimavarana*. Helsinki: Edita.
- Zizek, S. 2004. *Organs without Bodies. On Deleuze and Consequences*. London: Routledge.