



Harju Aira

AIKUISKASVATUS OSAAMISYHTEISKUNNASSA

Aikuiskasvatus pedagogisena toimintana

Kandidaattitutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustiede

Huhtikuu 2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta. AIKUIKASVATUS OSAAMISYHTEISKUNNASSA. Aikuiskasvatus pedagogisena toimintana, (Aira Harju). Kasvatustieteen kandidaattitutkielma, 32 sivua. Huhtikuu 2018

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia aikuiskasvatuksen ilmentymistä aikuisen sivistysprosessin mahdollistajana pedagogisena toimintana osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatusta tarkasteltiin pedagogisen toiminnan teorian valottamana, jossa kasvatuksen ja sivistyksen käsitteet tarjosivat tutkimukselle yleisen viitekehyksen. Tutkimuksen analyysiprosessi koostui lähdemateriaalin perusteellisesta tematisoinnista, jonka tuloksena tutkimuksen päänäkökulmaksi muodostui aikuiskasvattajan pedagogisen vastuun merkitys. Aikuiskasvattajan pedagoginen kaksoisvastuu ilmentyi käytännön kasvatustyössä suhteessa vallitsevaan tieto- ja informaatioyhteiskuntaan.

Keskeisenä ilmiönä oli nähtävissä opettajien uudentyypinen osaaminen vastata koulutuksellisiin haasteisiin teknologian nopean kehittymisen myötä. Pedagogisen vastuun tulevaisuuden visioissa näyttäytyi merkittävänä aikuiskasvattajan pedagogis-didaktinen auktoriteettisuhde. Niin ikään epistemologista ja eksistentiaalista vastuuta osana eettistä ulottuvuutta pidettiin opettajuuden ytimenä.

Tutkimuksessa keskeisenä nousi esille myös opettajan aito professionaalisuus ja refleksiivisyys hyvinvoinnin ylläpitämiseksi ja sen edistämiseksi. Niin ikään korostui praktisen tiedon ja hiljaisen tiedon tieteellistäminen. Elinikäistä oppimista ajatellen tutkimuksessa nousi esille myös aikuisoppijan itseauktoriteetti sekä dialektinen ajattelu.

Tutkimus osoitti aikuiskasvattajuuden ilmenevän tulevaisuudessa enenevässä määrin asiantuntevan pedagogisen toimijan intentionaalisenä toimintana ja mielekkäänä harkittuna vaikuttamisena. Pedagogisen kaksoisvastuun ulottuvuudessa - pedagogisessa vuorovaikutussuhteessa - tämä ilmentyy aikuisen tasapainoisena oman elämän hallintana ja itseään aktiivisesti määrittävän aikuisoppijan syvällisemmän sivistyksellisyyden mahdollistajana.

Avainsanat: Aikuiskasvattajuus, osaamisyhteiskunta, pedagoginen toiminta, pedagogis-didaktinen suhde, pedagoginen kaksoisvastuu, dialektinen ajattelu, hiljainen tieto.

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	LÄHTÖKOHTIA PEDAGOGISEN TOIMINNAN TEORIALLE.....	7
2.1	Kasvatus- ja sivistys käsite	7
2.2	Pedagoginen paradoksi kasvatuksen ja sivistyksen paradoksina	8
2.3	Pedagogisen toiminnan käsite.....	9
3	AIKUISKASVATUS OSAAMISYHTEISKUNNASSA.....	11
3.1	Aikuiskasvattajuus osaamisyhteiskunnassa	11
3.2	Aikuiskasvattajan pedagoginen vastuu	13
3.3	Epistemologinen ja eksistentiaalinen vastuu osana eettistä ulottuvuutta	19
3.4	Aikuiskasvatuksen monikulttuurisen arvomaailman haasteet.....	20
4	NÄKÖKULMIA AIKUISTEN OPISKELUUN JA OPPIMISEEN.....	23
4.1	Aikuinen oppijana.....	23
4.2	Dialektinen ajattelu ja tiedonkäsitys aikuisuudessa	24
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	26
	Lähteet	30

1 Johdanto

Olen toiminut luennoitsijana eri projekteissa usean vuoden ajan, joten valitsin proseminariityökseni aikuiskasvatuksen. Kiinnostukseni aikuiskasvatukseen perustuu aikuisopettajan työn mielekkyyteen ja sen arvostamiseen. Lisäksi koulutuspoliittisesti ajateltuna elinikäisestä oppimisesta on tullut yhä tunnetumpi osa koulutusta ja kasvatusta. Perustelen valintaani myös aikuisen ikään ehtineiden tahdosta elää aktiivista ja täysipainoista elämää, jonka olennainen osa elinikäinen oppiminen on.

Tehtävänäni on selvittää; miten *aikuiskasvatus pedagogisena toimintana näyttäytyy aikuisen sivistysprosessin mahdollistajana osaamisyhteiskunnassa?* Tematisoinnin ja analysoinnin myötä on tutkimustehtävästä johdettu alakategorioita, joiden tarkoituksena on kartoittaa aikuiskasvatukseen liittyvää aikuiskasvattajuuden ilmentymistä pedagogisen vastuun ulottuvuudessa *pedagogisessa* ja *didaktisessa* suhteessa. (Huttunen, 2007, 213–217.) Tutkimusasetelman mukaisesti on tarkasteltu laajemmin *pedagogista vastuuta*, jossa korostuu kasvattajan *kaksoisvastuu* oppijalle ja yhteiskunnalle. Pedagoginen vastuu pitää sisällään myös *epistemologisen* ja *eksistentiaalisen* vastuun osana *eettistä* ulottuvuutta, jota voidaan pitää aikuisopettajuuden ytimenä (Malinen, 2002, 65–66).

Kasvattajan monikulttuurisen arvomaailman haasteina näyttäytyy opettajan *professionaalisuus ja refleksiivisyys* osana pedagogista osaamista, jossa korostuu eri kulttuurien tunteminen (Pikkarainen, 2006). *Kognitiivisen oppimisteorian* mukaisesti on pyritty luomaan näkökulmia aikuisten mielekkääseen opiskeluun ja oppimiseen, jossa korostuu *dialektinen ajattelu*. Pedagogista toimintaa ajatellen keskeisenä nähdään aikuisen kyky edetä paradokseista kohti ratkaisua nuorempia paremmin *itseohjautuvuuden* ja *elämäkokemuksensa* avulla (Valleala, 2007, 69). Olen rajannut tutkimukseni koskemaan lähinnä *vapaata sivistystyötä*, joka perustuu aikuisen omiin valintoihin ja vapaaehtoisuuteen sivistää itseään (Sallila & Niemelä, 2000, 26–27). Tutkielman lähestymistapana on käytetty hermeneuttiseen traditioon perustuvaa yleisen pedagogiikan ja pedagogisen toiminnan teoriaa. Aikuiskoulutusta tarkastellaan pedagogisena toimintana, jossa kasvatuksen ja sivistyksen käsitteet tarjoavat tutkimukselle yleisen viiteke-

hyksen. Tavoitteena on pedagogisen toiminnan käsitteen kautta kytkeä toisiinsa kasvatus- ja sivistysteoreettinen ajattelu aikuiskasvattajuuden perspektiivistä katsottuna.

Luvussa kaksi käsittelen pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle keskeistä lähtökoh-
taa, jossa kasvatuksen ja sivistyksen käsitteistä pedagogisen paradoksin idean kautta siirrytään
pedagogisen toiminnan käsitteen tarkasteluun (Kontio, 2008). Kasvatusta ajatellen pedagogi-
sen toiminnan teorian ja pedagogisen toiminnan keskeisenä ilmiönä voidaan pitää käsitteellis-
tä jakoa teko- ja prosessikategorioihin. Tavoitteena on mahdollistaa pedagoginen toimintati-
lanne kahdesta eri näkökulmasta toimijaperspektiivin toimiessa näiden kahden kategorian
erottamiseksi toisistaan. (Kivelä, 2000.)

Kolmannessa ja neljännessä luvussa tarkastelen aikuiskasvattajuutta *pedagogisena toiminta-
na*, jossa pedagogisen vastuun ulottuvuudessa näyttäytyy *pedagoginen* suhde avaten tietä *di-
daktiselle* suhteelle ja jossa aikuisoppija toimii ymmärtämisen avaimena (Kansanen, 2004,
75–83). Eettisyyteen olennaisesti liittyen epistemologinen vastuu mahdollistaa yhteisen kon-
struktion tuottamisen dialogina. Dialogissa määritellään kohteena olevan ilmiön epistemolo-
gisia rajoja, jossa oppijan vastuulla on tiedostaa subjektiivisen tietämisensä rajat (Malinen,
2002, 71–74). Monikulttuurisen arvomaailman haasteita silmällä pitäen aikuiskoulutuksen
katsotaan olevan ratkaisuna pitää yllä *ekonomista kilpailukykyä* ja maahanmuuttajataustaista
kollektiivisuutta (Hämäläinen 2006, 219). Kehittämistyötä ajatellen tulevaisuuden visioissa
aikuiskasvattajan työssä keskeisenä näyttäytyy *hiljainen tietäminen* (mykkä teoria), joka il-
mentyy pedagogisen suhteen ylläpitämisessä opettajan tapoina, tottumuksina sekä tahdikkuu-
tena (Toom, 2008, 163–164). Tulevaisuudessa on osaamisyhteiskunnassamme aistittavissa
eräänlaista pelkoa nimenomaan vapaan sivistystyön hiipumisesta aina opettaja pulaan saakka,
joten keskeisenä tavoitteena on *pedagogisen osaamisen* korostaminen suunniteltaessa uutta
kehittämisohjelmaa aikuisten intentionaalisen ja mielekkään sivistämisen mahdollistamiseksi
(Sallila, 2008).

2 LÄHTÖKOHTIA PEDAGOGISEN TOIMINNAN TEORIALLE

Kasvatustieteellisen tutkimuksen pedagoginen taustateoria pohjautuu ns. yleisen pedagogiikan perinteessä kehitettyyn pedagogisen toiminnan teoriaan, jota alettiin kehittää systemaattisesti J F Herbartin (*Allgemeine Pädagogik*) toimesta 1700–1800-luvun taitteessa. Kyseistä aikaa ja keskusteluperinnettä voidaan kutsua *pedagogiseksi traditioksi*. (Siljander, 2005, 17.) Saksalaisen perinteen muita edustajia ovat olleet D Benner, K Mollenhauer sekä J Oelkers. Suomessa perinnettä ja saksankielistä kasvatustiedettä ovat viime aikoina tehneet tunnetuksi P Kansanen ja P Siljander sekä A Kivelä, joka on merkittäväällä tavalla osallistunut yleisen pedagogiikan kehittelyyn myös kansainvälisellä tasolla.

2.1 Kasvatus- ja sivistys käsite

Modernin kasvatuksen syntyvaiheet liittyvät Euroopan valistusajan ajoille, jolloin kyseenalaistettiin perinteiset sääty-yhteiskunnan ja aateliston tukipilarit. Kyseiselle ajalle ominaista ovat olleet taloudellisesti-tuotannollisen toiminnan monimutkaistuminen sekä lisääntyneet vaatimukset työvoimalle. Valistus on nostanut pedagogiikan toteuttamaan sitä modernisaatioprosessia, joka alkoi keskiajan ja uuden ajan taitteen maailmankuvan murroksessa. Tuolloin varhaisimpia kasvatuksen ja koulutuksen modernisteja ovat olleet J. Comenius (1592–1670) ja J. Rousseau (1712–1778) sekä myöhemmin saksalaisen valistuksen ja I. Kantin filosofisen perinnön jakajat J. Herbart (1776–1841) sekä F. Schleiermacher (1768–1834). Pedagogiikan näkökulmasta katsottuna moderni aika on olennaisesti synnyttänyt ristiriitoja, jota leimaa sosialisoinnin hajoamisen myötä eräänlainen epävarmuus tulevaisuudesta. (Siljander, 2005, 32–33; Kivelä 2001.)

Siljander (2005) toteaa, että kasvatus on käytännöllistä toimintaa ja niiden ongelmien ratkaisemista, joita kasvatustyössä mukana olevat joutuvat kohtaamaan ja ratkaisemaan (Siljander, 2005, 9 – 18). Kasvatuksen tehtävänä on mahdollistaa yksilön ymmärrys itsestään sekä kulttuuristaan, jolloin kasvatus nähdään kasvattajan vaikuttamisena kasvavan sivistykseen ja tulevaisuuden ennakoimisena kasvatustoiminnalla. Kasvatuksella tähdätään mahdollistamaan kasvattajan ja kasvavan sosiaalinen ja kielellinen vuorovaikutus, jonka päämääränä on saada aikaan kasvatettavan kokemusmaailman ja kielellisten ilmausten välille tavoiteltava struktuu-

ri. Kivelän (1994) mukaan kasvatus ja kasvatettavan sivistys toteutuvat kasvattajan sekä kasvatettavan vuorovaikutuksessa, jossa jo yhteiskuntaan kuuluvalla jäsenelle kasvatuksen myötä mahdollistetaan ihmiseksi tuleminen. Sivistysprosessi toteutuu ainoastaan yksilöiden keskinäisen vapaan kommunikaation välityksellä ja oman ymmärryksen käyttämisenä. Hermeneuttisen sivistysfilosofian mukaan ihminen tulee ihmiseksi kielen kautta, jolloin ihmiseksi tuleminen ja kielen käsitteet kuuluvat erottamattomasti yhteen. (Kivelä, 1994.)

Sivistys-käsite puolestaan viittaa jatkuvaan päättymättömään prosessiin, joka tapahtuu persoonan ja tämän kulttuurisen maailman välisessä vastavuoroisessa määrittelysuhteessa. Sivistys voidaan nähdä yksilön suhteena maailmaan, jossa järjellisyden ja moraalien kehittymisen myötä pidetään tärkeänä historiallisuutta, kielellisyyttä ja vapautta. Sivistys-käsitteen etymologinen juuri on myös pedagogisen sivistyskäsitteen ytimenä, jossa sivistys on muotoutumista, hahmon rakentumista sekä uuden luomista. Sivistys on prosessi, jonka päämääränä on tehdä luonnonolennosta kulttuuriolento eli ”inhimillinen ihminen.” Kasvatuksen näkökulmasta katsoen sivistys on pedagoginen tehtävä ja moderni sivistyskäsite kyseenalaistaa nykyisyyttä ollen avoin tulevaisuuden suhteen. (Siljander, 2005, 21–23.)

Kivelä (1994) tähdentää sivistysprosessien määrittävän aina konkreettisissa interaktio-tilanteissa, jolloin kasvatuksellinen pakko nähdään välttämättömänä kimmokkeena vapauden realisoinnille. Kielellisesti strukturoitunut intersubjektiviteetti mahdollistaa uusintamisen modernille sivistysteoreettiselle ajattelumallille, jossa subjekti nähdään vapaana, yksilöllisenä omaa sivistysprosessiaan määrittelevänä yksilönä. Pedagogisen toiminnan tavoitteena voidaan pitää kasvavien yksilöiden asettaminen yhteisesti jaettuun elämismaailmaan, jossa he osana yhteisöä kykenevät toimimaan itsenäisesti, sekä määrittämään yksilöllisinä subjekteina itseään persoonina. Subjektiivisuus voidaan nähdä aktiivisesti maailmaan suuntautuneena subjektin oman periaatteellisen vapauden autonomian määrittämisessä. (Kivelä, 1994; ks. myös Siljander, 2005, 183–186.)

2.2 Pedagoginen paradoksi kasvatuksen ja sivistyksen paradoksina

Kasvatukseen liittyy edelleen oleellisesti myös pedagoginen paradoksi, jolloin kysymyksessä on pedagogiikan niin teoreettinen, kuin myös käytännöllinen ongelma. Kantin pedagogisen paradoksin mukaan kasvatus nähdään pakottamisena, joka sisältää kasvatuksen sekä sivistyk-

sen välisen jännitteen. (Siljander, 2005, 28- 29.) Kivelän (2002) mukaan kasvatuksen tulisi mahdollistaa kasvatettavan kyky autonomiseen järjenkäyttöön, jolloin kasvatus sisältää kasvatettavaan kohdistuvan pakon. Kantin mukaan ihminen tarvitsee kyvyn omaan järjenkäyttöön ja oman toiminnan tietoiseen määräämiseen, jolloin ihmiselle lajityypillinen järjenkäyttö tulee mahdolliseksi ainoastaan kasvatuksen avulla. Pedagogisen paradoksin syntyyn vaikuttaa myös kasvattajan ja kasvatettavan välinen välineellinen toiminta modernissa elämänmuodossa. Aikuisen ja kasvavan sukupolven välisen toiminnan suuntaaminen tulevaisuuteen on mahdollistunut ja tullut välttämättömäksi vasta, kun ihmisen aikatietoisuus muuttui modernisointiskehityksen myötä lineaariseksi. (Kivelä, 2002, 45–56.)

Pedagoginen paradoksi viittaa osittain siihen, että pedagoginen toiminta ei voi koskaan irrottautua kulttuurisen elämänmuodon sisältöjen muodostamista reunaehdoista, vaikkakin inhimillisen toiminnan perusedellytyksenä voidaan pitää Kantin tavoin vapautta ja kykyä määrittää oman toimintansa päämäärää. Sivistävässä kurin ongelmassa yhteiskunnallinen valta institutionalisoituu hienovaraisella tavalla, jossa vapaata ihmistä tuottamalla mahdollistetaan myös ihmistä alistava yhteiskunnallinen herruus. Modernin ajattelun tunnuspiirteenä nähdään ainoastaan autonominen minä, joka kykenee poistamaan herruuden ja vierasmääräytyneisyyden. Ongelmana voidaan kuitenkin pitää ilmiötä, jossa kulttuuri itsessään on herruuden ja determinaaion läpäisemä. Kantilaisesta perspektiivistä katsottuna kuri mahdollistaa kasvavan ihmisen riippumattomuuden luonnonkausaliteetista ja mahdollistaa kyvyn itsenäiseen moraaliseen toimintaan. (Kivelä, 2002, 48–58.)

2.3 Pedagogisen toiminnan käsite

Pedagogisen toiminnan tavoitteena on luoda ja edistää inhimillistä toimintaa. Pedagogisen toiminnan käsite kasvatuksen kannalta on keskeinen sen prosessiluontoisuuden vuoksi sekä ihmisen toimintakyvyn lisäämisen ja hänen toimintatapojensa muuttamiseen tähtäävänä. Pedagogisen toiminnan juuret ovat ensisijaisesti klassisessa saksalaisessa idealismissa sekä sen varaan rakentuvassa käytännön filosofiassa. Pedagogisen teoriatradition kestävin anti on ollut nimenomaan siinä, että se on luonteeltaan toiminnanfilosofiaa, prinsiippiteoriaa, joka pyrkii systemaattisesti tarkastelemaan pedagogisen toiminnan käsitteen yleisiä ehtoja. Pedagogisen toiminnan käsitettä voidaan pitää teoreettisena konstruktiona, jonka merkitys on siinä, että sen avulla on mahdollista käsiteanalyysisesti tarkastella kasvatustekojen ja sivistysprosessin välis-

tä suhdetta. Pedagogisen toiminnan käsitteellä voidaan pyrkiä tematisoimaan sitä, miten kasvatukselliset vaikutukset ja sosialisatioprosessit kietoutuvat institutionaalisissa, interaktiivisissa sekä elämän historiallisessa kontekstissa toisiinsa. (Kivelä, 1997, 34; 2000.)

Keskeistä on, ettei pedagoginen toiminta ole mielekkäästi tarkasteltavissa yksistään teko- tai prosessikäsitteiden perspektiivistä, vaan tarkastelussa tulee ottaa huomioon molemmat osatekijät sekä näiden välinen suhde. Teoreettisessa keskustelussa sivistys käsite viittaa yleensä nimenomaan prosessikategoriaan, jolla viitataan yksilön omassa toiminnassaan realisoimana, ajallisesti jäsennettävissä olevaan jatkumoon. Kyseiset vaiheet perustuvat yksilön omassa maailmasuhteessaan saamiin kokemuksiin rakentuen näiden kokemusten varassa. Oelkers yhdistää prosessikäsitteisiin oletuksen siitä, että prosessi rakentuu yksilön oman toiminnan kautta tämän vastavuoroisessa kokemuksellisessa suhteessa maailmaan, jolloin prosessi on luonteeltaan myös jatkuva.

Teko- ja prosessikategoriat mahdollistavat pedagogisen toimintatilanteen kahdesta eri näkökulmasta, jolloin toimijaperspektiivi toimii näiden kahden kategorian erottamiseksi toisistaan. Prosessikategorioiden pohjalta pedagogisen toimintatilanteen tarkastelu kohdistuu siihen, kuinka kasvatettava määrittää omalla tavoitteellisella aktiviteetillaan pedagogisia tilanteita. Prosessinäkökohdalla Oelkers viittaa nimenomaan oppimis- tai sivistysprosessiin sekä sen osuuteen pedagogisten toimintatilanteiden välttämättömänä osatekijänä. Tekokategorioiden näkökulmasta katsottuna pedagogisen toiminnan tarkastelun lähtökohtana ovat kasvattajan teot, joilla kasvattaja pyrkii vaikuttamaan prosessiin. Teon käsitteellä viitataan kasvatukselliseen aktiviteettiin, joka tavalla tai toisella pedagogisesti tuottaa sekä ohjaa kyseisiä prosesseja. Teko- ja prosessikategorioiden välinen erottelu voidaan ulottaa myös kasvatuksen ja sosialisatiion välisen suhteen tarkasteluun, sillä pedagogisen toiminnanteorian perspektiivistä sosialisatiota voidaan luonnehtia sivistysprosessin käsitteen funktionaaliseksi vastaavuudeksi. (Kivelä, 2000.)

3 AIKUISKASVATUS OSAAMISYHTEISKUNNASSA

3.1 Aikuiskasvattajuus osaamisyhteiskunnassa

Aikuiskasvattajuus kiinnittyy oleellisesti aikuiskasvatukseen näyttäytyen osaamisyhteiskuntamme kontekstissa pedagogisen toimijan määrätietoisena toimintana ja harkittuna vaikuttamisena kasvatettavan mielekkään sivistämisen luomiseksi. Elinikäisen oppimisen ideologiaan liittyy vahvasti yhteiskunnan kilpailukyvyn varmistaminen, jolloin voidaan puhua myös osaamisyhteiskunnasta. Tällöin ihmisellä on perustavanlaatuinen tarve kehittää itseään ja oppia pystyäkseen vastaamaan yhteiskunnan sekä työelämän vaativiin haasteisiin. (Valleala 2007, 9-10.) Kasvatettavan sivistäminen tapahtuu kasvattajan ja kasvatettavan välisessä intentionaalisessa vuorovaikutussuhteessa, jossa jo yhteiskuntaan kuuluvalla jäsenelle kasvatuksen myötä mahdollistetaan sivistyneemmäksi ihmiseksi tuleminen (Peltonen, 1997, 17–18; Kivellä, 1994).

Siirilä (2007) on todennut, että 2000-luvulla syntynyt tieto- ja informaatioyhteiskunta on tuonut mukanaan tarpeen uudentyypiselle osaamiselle, jossa vallitsevan yhteiskunnan nopea muutos vaikuttaa merkittävästi oppimisen vaatimuksiin ja näin ollen jokaiseen kansalaiseen ikään katsomatta. Teknologian nopea innovatiivinen kehittyminen sekä työikäntöjen muuttuminen haastavat koulutuksen perinteisiä tavoitteita. Toisaalta uudet oppimisteoriat tuottavat laadullisesti uusia malleja vastata uusiin koulutuksellisiin haasteisiin, jolloin osaamisyhteiskuntamme demokratia edellyttää kansalaisten tiede- ja tekniikkasivistystä yksilöiden perustarpeisiin kuuluvaksi. Yliopistot edustavat tieteen ja kasvatuksen sekä osaamisen luonnollisia ympäristöjä ollen avoimia yhteiskunnan vaikutuksille maailmanlaajuisella tasolla. (Siirilä, 2007; Iivari & Hirschheim, 1996, 555, 563.)

Huttusen (2007) mukaan aikuiskasvattajuuden monikirjoiset haasteet suhteessa osaamisyhteiskunnan vaatimuksiin koettelevat aikuiskasvattajien voimavaroja, jossa näyttäytyy keskeisesti pedagogisen toimijan universaali dilemma (kaksoisolettamus). Aikuisopettajan yhtenä tehtävänä on säilyttää kulttuuriperinnettä ja vahvistaa olemassa olevaa järjestystä. Opetuksen tehtävät ovat muuttuneet epävarmuuden maailmassa alati haasteellisemmiksi, joka on lisännyt odotuksia opettajien kyvyille kasvattaa oppijoita aktiiviseksi tietoyhteiskunnan kansalaisiksi ja tietotalouksien edistäjäksi. Aikuiskasvattajalta vaaditaan uudenlaista tietämystä sekä aikai-

sempaa joustavampia asenteita erilaisuutta kohtaan kyetäkseen muokkaamaan kasvatettavan ympäristöä tavalla, jolloin aikuinen oppija kykenee toimimaan itsenäisesti ongelman ratkaisutekniikkaa hyödyntäen. (Huttunen, 2007, 213–215.)

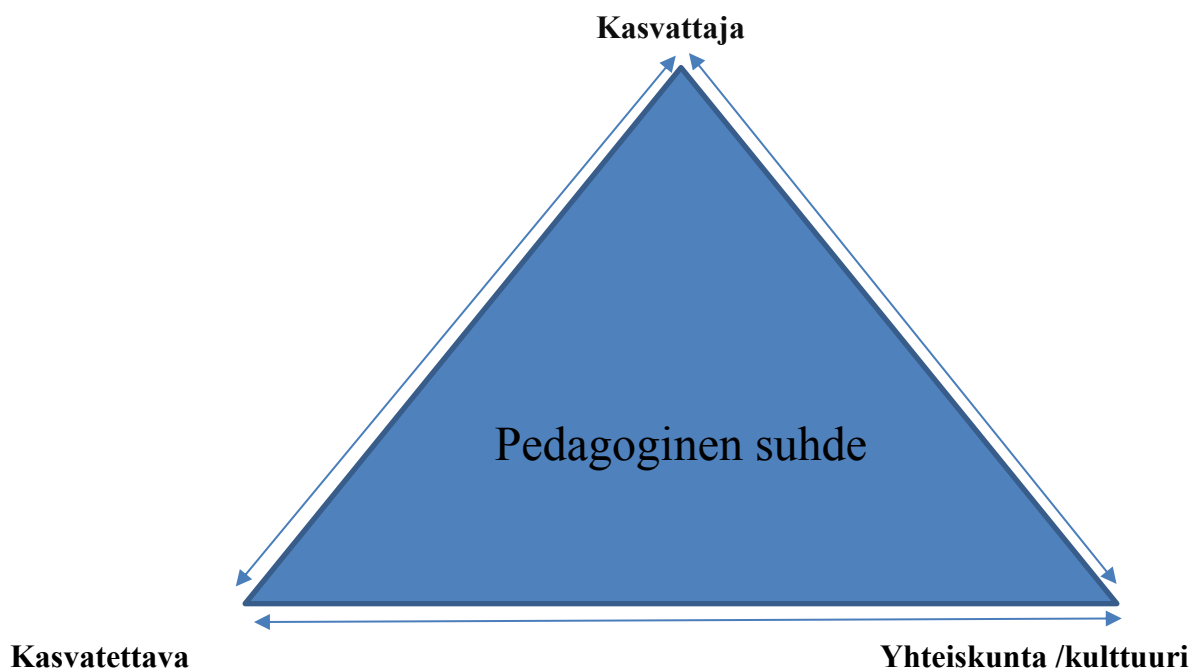
Oppimisyhteiskuntamme kiihkeässä rakennemuutoksen maailmassa koulutus näyttäytyy keskeisenä menestyksellistä tulevaisuutta ajatellen vaikuttaen merkittävästi myös ihmisten välisiä eroja tuottaviin järjestelmiin. Keskeistä on, että jokaiselle kansalaiselle tulisi suoda tasavertainen mahdollisuus omia kykyjään ja motivaatiotaan vastaavaan koulutukseen. Globalisoituvan ja monikulttuurisen tietoyhteiskuntamme kehityksessä aikuiskasvattajilta vaaditaan alati uusia tapoja opettaa tietoverkkojen yleistyttyä, jossa verkko-opetus ja opiskelu nähdään keskeisenä osana oppimisprosessia. Aikuisoppijoilta vaaditaan myös uusia tyylejä oppia, jolloin muun tietotaidon ohessa tarvitaan virtuaalisia opetus- ja opiskelutapoja. (Huttunen, 2007, 213–215.) Näin ollen vaatimuksena itsenäiseen toimintaan kasvavan itseauktoriteetti sisäistyy entisestään kyvyksi vastata omasta toiminnastaan mielekkäällä tavalla itsensä sivistämiseksi (Kivelä 2006).

Aittolan (2003) mukaan perinteinen suomalainen yhteiskunta on muuttamassa muotoaan nuorison omaksumien ”alokulttuurien” ohjaamien toimintatapojen vaikutuksesta, jolloin muutokset näkyvät myös instituutioissa opettajuuden laaja-alaisuuden vaatimuksina (Aittola 2003, 183). Suomalaisen aikuiskoulutuksen myötäilevästä sivistyspolitiikasta ja suunnittelukeskeisestä kaudesta on siirrytty markkinaperusteiseen vaiheeseen, joka pitää sisällään elinikäisen oppimisen, arkipäivän oppimisen sekä elämänlaajuisen oppimisen (Keskitalo-Foley, 2008, 185–196). Aikuiskasvattajan uutta roolia opettajuuden lisäksi peräänkuulutetaan myös työn ja työyhteisön kehittäjänä, jossa korostuu opettajan ammatin professionaalinen, refleksiivinen sekä eettinen ulottuvuus suhteessa vallitsevaan toimintaympäristöön. Vallitsevat yhteiskunnalliset metatason pedagogiset muutokset aikuisopettajan ammatillisessa hypoteettisessa kehityksessä vaativat alati laaja-alaisempaa ja joustavampaa opettajuutta sekä oman ammatin jatkuvaa kehittämistä. (Tuominen-Soini & Sahlberg, 2007, 3.)

3.2 Aikuiskasvattajan pedagoginen vastuu

Pedagogisen auktoriteetin käsite on viime vuosina alkanut uudelleen puhuttamaan kasvattajia, miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin vuorovaikutussuhteessa oppijan kanssa. Aikuiskasvattajan työ on luonteeltaan vuorovaikutusta, jossa opettamis-, opiskelu- ja oppimistilanteiden menestyksekkäs ohjaaminen perustuu oleellisesti opettajan kasvatukselliseen vaikutusvaltaan. Auktoriteettisuhde ilmentyy ihmisten välisenä suhteena, jossa jollakin on valtaa toisiin nähden tietyssä kontekstissa. (Harjunen 2002.) Vaatimus itsenäiseen toimintaan sisäistyy sivistettävän omaksi kyvyksi määritellä ja suunnitella omaa toimintaa, jolloin pedagoginen auktoriteetti kiteytyy yksilön itseauktoiteetiksi, kyvystä vastata omasta toiminnasta (Kivelä 2006). Tässä tutkimuksessa korostuu pedagoginen kaksoisvastuu, jossa aikuiskasvattaja on vastuussa tekemisistään sekä oppijalle, että yhteiskunnalle. Aiemmin mainittuun viitaten todettakoon, että auktoriteettia voi olla niin opettajalla kuin myös oppijalla, jossa oppija toimii didaktisessa suhteessa ymmärtämisen avaimena. (Kansanen, 2004, 75–83; Kontio, 2008.)

Kuvio 1. Pedagoginen suhde – intentionaalinen vuorovaikutussuhde kyseisten tekijöiden välillä



Kivelä (1994) tähdentää, että kasvatuksen ydin on opettajan ja oppijoiden välinen intentionaalinen pedagoginen vuorovaikutussuhde (ks. kuvio 1), jossa yhteisen ymmärtämisen myötä avautuu uusintaminen modernille sivistysteoreettiselle ajattelumallille (Kivelä, 1994). Voidaan ajatella, että sivistysprosessia määrittävä konkreettinen interaktiutilanne eräällä tavalla valmistaa tietä opetusytimen ymmärtämiseksi didaktisessa suhteessa, jossa oppija toimii ymmärtämisen avaimena (Kansanen, 2004, 75–83). Keskeistä on, että jokaisessa pedagogisessa toimintatilanteessa sivistettävä määrittää omista intentioistaan ja tavoitteistaan itse omaa sivistysprosessiaan.

Pikkaraisen (2006) mukaan pedagoginen toiminta mielletään toiseen intentionaaliseen subjektiin kohdistuvana tarkoituksellisenä vaikutusyrityksenä, jonka tavoitteena on kasvatettavan sivistysprosessin määrittäminen (Pikkarainen, 2006; ks. myös Wulf, 2003, 31–34). Mikäli kasvattajan ja kasvatettavan pedagogisen toiminnan perustana ei ole yhteisesti jaettua elämismailmaa, jonka varassa molemmat osapuolet voisivat identtisillä tavoilla käyttää ja tulkita intentionaalisia ilmauksia, voidaan puhua myös pedagogisen toiminnan yhteydessä vallitsevasta merkityksestä tai ymmärrysvajeesta (Kivelä, 1994; Kontio, 2008). Ymmärrysvaje viittaa erilaisten kasvatuksen ilmiöiden ymmärtämiseen, jolloin kyseessä voi olla esim. opetussuunnitelmien tulkinta. Luontevammin ymmärrysvaje näkemys yhdistyy nimenomaan sivistysteoreettiseen näkemykseen, jolloin tutkimuksen tehtävä on tuottaa ymmärrystä sivistysprosessista.

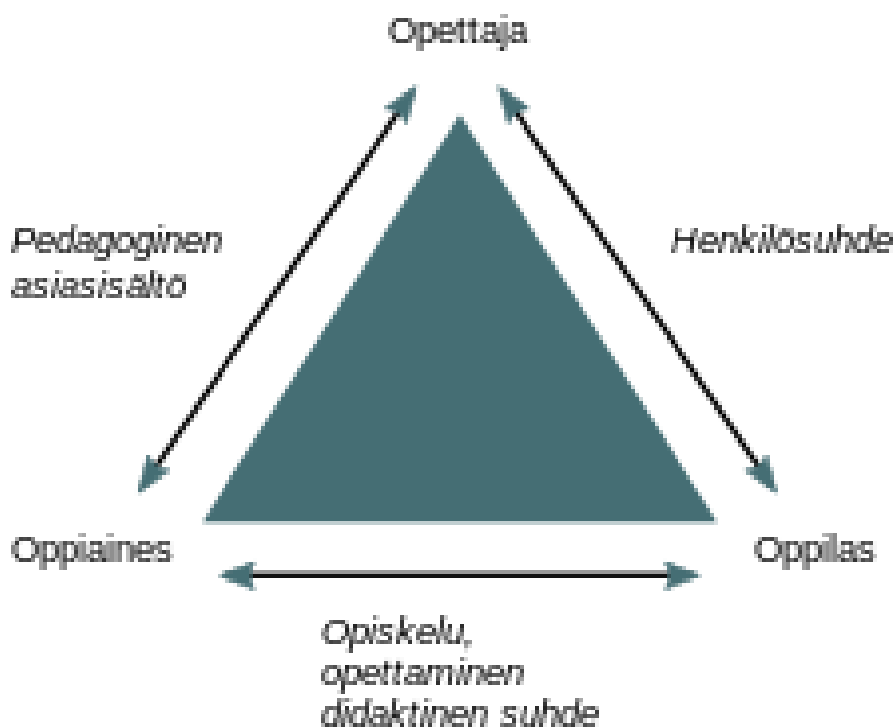
Pedagogisessa toiminnassa didaktinen suhde puolestaan muodostuu opettajasta, oppijoista sekä oppiaineen sisällöstä, jossa opettajan suhde sisältöön osoittaa hänen sisällöllisen asiantuntemuksensa sekä aineenhallintansa (ks. kuvio 2). Oppiminen mahdollistuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tai oppimisympäristön kautta välittyvässä vuorovaikutuksessa, jossa opettaja asettaa oppilaan ympäristöön vaatimuksia itsenäiseen toimintaan ongelmien ratkaisemiseksi. (Pikkarainen, 2004.) Aikuiskasvatuksen samoin kuin koulukasvatuksenkin tärkein muoto on opetus, jossa oppijan suhde opiskeltavaan sisältöön on ymmärtämisen avain (Kansanen, 2004, 70–74, 80).

Voidakseen toimia ja kehittää sekä muuttaa toimintaansa tietoisesti opettajan tulee käsitteellisellä tasolla itse hallita kasvatus- ja opetustoiminnan perusrakenne. Opettaja-professionalismin aate korostaa entisestään tarvetta antaa jokaiselle opettajalle pätevyyttä suunnitella omaa työtään ja koko paikallista kasvatusjärjestelmää. (Pikkarainen, 2002;2006.)

Methodisena taitona kasvattajan pedagoginen ajattelu näyttäytyy siis keskeisen tärkeänä, koska sen mukaan opettaja perustelee päätöksiään (Siljander, 2005; Kansanen, 2004). Alasen (1985) mukaan aikuiskasvatuksen pedagogista toimintaa ajatellen työssä on paljon uusia haasteita ja ongelmia, joissa korostuu teoreettisen hallinnan ulottuvuudet (Alanen, 1985, 106). Yhteistyöllä onkin keskeinen merkitys, koska pedagoginen toiminta on koko yhteiskuntaa koskevaa yhteistyötä eri organisaatioiden kanssa, jonka avulla yhteiskunta uusintaa itseään tuottaen alati uudelleen eheyttä säilyttäviä ja jatkuvuutta ylläpitäviä toimintarakenteita.

Siljander (2005) toteaa opetuksen eroavan muista pedagogisen vaikuttamisen muodoista siinä, että se edellyttää kasvattajan sekä kasvatettavan väliseen suhteeseen myös opittavan asian pedagogisen vuorovaikutuksen rakentamiseksi (Siljander, 2005, 51–56). Ulvisen (2007) mukaan kasvatuksellisen teorian teoreettiseen edelleen kehittelyyn nivoutuen on tärkeää erottaa kasvatustieteellinen ja opettamisen käsitteet toisistaan niin teoriassa kuin käytännössäkin. Kasvatus kuuluu pedagogian alan teoriaan ja käytäntöön sekä opettaminen puolestaan didaktiikan alan teoriaan ja käytäntöön. Didaktiikan ytimessä on suunniteltu, tiedostettu ja institutionaalistettu sekä ammatillinen tavoite saada oppija oppimaan ohjauksen avulla nykyinen tieto opittavan asian sisällöstä. (Ulvinen, 2007, 220.)

Kuvio 2. Didaktinen suhde



Sivistymisen ja kasvun ihmisyyteen katsotaan olevan samalla kasvua opettajuuteen, jolloin aikuisuus merkitsee opettajuutta. Opettaessaan humaani opettaja luo edellytyksiä uudenlaisien näköalojen avautumiselle antaen välineitä oppijoiden itsenäiselle toiminnalle tietäen, että syvälliset oppimistulokset vaativat omakohtaisia ponnisteluja uusien oppimisulottuvuuksien luomiseksi. (Kivelä, 2006.)

Oelkersin (1985) teorian mukaisesti prosessikategorioiden pohjalta pedagogisen toimintatilanteen tarkastelu kohdistuu sivistettävän omaan aktiivisuuteen määrittää pedagogista tilannetta. Tekokategorioiden pohjalta kasvattaja vastaavasti pyrkii siis ohjaavan opetuksen välityksellä luomaan muutoksen oppijan oppimisprosessissa mahdollisimman suotuisan lopputuloksen saamiseksi. Alasen (1985) mukaan aikuisopettajan tehtävänä on auttaa oppijoita tiedostamaan osaaminen ja opittavan välinen paradoksaali sekä motivoida heitä kohtaamaan ristiriita jatkuvasti uusilla korkeampiasteisen hallinnan tasoilla (Alanen, 1985, 96). Paradoksin tärkeä ilmenemismuoto on oppijan oman toiminnan ja omien intressien sekä opettajan edustaman ope-

tussuunnitelman vaatimusten välinen jännite (Alanen, 1985, 96; Kivelä, 1994). Koulutuksella haetaan kompetensseja ja osaamista, joilla on käyttöä joko työssä, ammatissa tai muissa sosiaalisen elämän yhteydessä (Siljander, 2005, 51–56). Symbolisen representaation mukaisesti pedagogisella toiminnalla nähdään olevan aina tulevaisuutta ennakoiva ulottuvuus, jolloin sivistettävä pyrkii etsimään tietoa omalla tavalla käsitellen asiaa omasta näkökulmastaan kuvaten merkityksiä tuottavia suhdeulottuvuuksia suhteessa toisiin ihmisiin. Representaatiossa on siis kysymys tulevaisuuden ennakoimisesta, jossa huomio kiinnittyy sivistettävän yksilön kannalta merkityksellisten kulttuurisisältöjen siirtämiseen uudella tavalla. (Ulvinen, 2008; Kivelä, 2006.)

Harjunen (2002) painottaa pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen mahdollistamisen opettajan halusta olla inhimillinen ihminen, joka arvoperustansa tiedostavana kasvattajana toimii vastuuntuntoisesti ja oikeudenmukaisesti tehtävissään sivistettävien ja yhteiskunnan parhaaksi. Auktoriteettisuhteen rakentuminen vaatii kasvattajan tervettä itsetuntoa suhteessa itseensä ja oppijopihin. (Harjunen, 2002.) Praktisesti ajateltuna auktoriteettisuhte luodaan luokahuonetilanteessa interaktiossa, jossa on aistittavissa mielekäs, arvoja ja normeja kunnioittava oppimisympäristö (Harjunen, 2002; Kivelä, 2006). Aikuiskasvattajan auktoriteettisuhte mahdollistaa opettamis- opiskelu- ja oppimisprosessin toimien myös oppijan sivistyksen edistäjänä. Auktoriteettisuhte muodostuu jaetusta suhteesta, jossa molempien osapuolten kokemuksella on merkitystä, jolloin voidaan puhua tiedollis-ohjaavasta-moraalisesta auktoriteetista. Opettajuuden voi siis nähdä eräänlaisena suhdetoimintana, jossa eettiseen opettajuuteen kasvatetaan yhteistyön ja yhteisöllisyyden toimiessa tärkeänä pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen mahdollistajana. (Harjunen, 2002.)

Siljander (2005) näkee oppimisen konstruktivisena prosessina, jossa oppija aktiivisesti valitsee ja muokkaa oppiainesta sisäisten muistirakenteiden (skeemat) avulla tulkitsevana subjektina (Siljander 2005, 208–209). Aikuisen opettamisessa on kysymys intuitiivisesta tiedonsiirrosta tai hiljaisen tiedon välittymisestä, jolloin luottamus välittyy ja rakentuu intuitiivisesti, sanattomasti. Teoriahan voidaan nähdä tietojen muodostamana kokonaisuutena, johon eksplisiittisen, kielellisen teorian, tieteellisen teorian, deskription sekä arkiteorian, preskription lisäksi katsotaan kuuluvaksi myös hiljainen, mykkä teoria. (Pikkarainen, 2006.)

Toomin (2008) mukaan hiljainen pedagoginen tietäminen ilmentyy pedagogisen suhteen ylläpitämisessä aikuisopettajan tapoina ja totumuksina sekä tahdikkuutena. Opettajan hiljaisen

tietämisen sisältöjä ovat opettajan pedagoginen auktoriteetti, oppilaan pedagoginen auktoriteetti ja tietoisuus opetuksen sisällöstä. (Toom, 2008, 163–180.) Pedagogisessa suhteessa hiljainen tieto korostuu opettajan ja oppilaan välillä sekä didaktisessa suhteessa, jolloin voidaan puhua myös piilo-oppimisesta (ks. Peltonen, 1997, 17–18). Varsinaiset opetuksen sisältöön liittyvät haasteet aikuisopettaja kohtaa jo ennen interaktiivista opetustilannetta opetusta valmistellessaan. Hiljainen tieto, joka ymmärretään perinnettä uusintavana ja tunnevaltaisena tietona ohjaa opettajien toimintaa nimenomaan epävarmoissa ja monitulkintaisissa kulttuurisissa tilanteissa. (Talib, 2008, 150–151.) Kasvattajan interkulttuurisuus viittaa nimenomaan ihmisen kykyyn toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa, jolloin yksilöllä katsotaan olevan kulttuurista herkkyyttä (Kivelä & Peltonen, 1996).

Toom on mielekkäästi kommentoinut, ettei opettajan tai kasvattajan olemus ei ainoastaan teknisessä taitavuudessa vaan oleellisesti myös pedagogisten ominaisuuksien kompleksisessa kokonaisuudessa sekä opettajan persoonallisuudessa. Aikuisopettajan tullessa tietoisemmaksi professionaalista toiminnastaan sekä itsestään on opettajien mahdollista rikastuttaa hiljaista pedagogista tietämistään ja kehittyä ammatillisesti sekä menestyä opettamisessa. (Toom, 2008, 181.) Pikkarainen (2010) täsmentää hiljaisen tiedon ilmentyvän implisiittisesti, jolloin hiljaisen tiedon käsitteen erityisyys perustuukin sen oletettuun hyötyyn ilmaista toimintamme merkitystä eri tilanteissa. Näin ollen hiljaisen tiedon tutkimuksissa pyritään analysoimaan ja tuottamaan siitä kielellisiä kuvauksia. Suhteessa eksplisiittiseen tietoon voidaan hiljaista tietoa pitää eräällä tavalla perustavammanlaatuisena ja paikkansa pitävänä. Teorian katsotaan koostuvan tiedosta, jolloin hiljainen tieto on kielellisesti ilmaisematonta ohjaten toimintaamme näkyvällä tavalla. (Pikkarainen, 2010.) Keskeisenä tutkimustavoitteena onkin pyrkiä hiljaisen tiedon tieteellistämiseen ja sen näkyväksi tekemiseen.

Hiljaista pedagogista tietämistä voidaan myös pitää aikuisopettajan professionaalisuuden olennaisena elementtinä, joka tulevaisuuden visioissa ilmenee keskeisenä myös opetuksen laatutekijöitä ajatellen aikuisen sivistysprosessissa (Toom, 2008, 181). Hyvä opettaja vaatii tahdikkaasti oppijaa toteuttamaan vielä kehittymätöntä kykyään ja suuntautuu opetuksensa kautta kehittämään kulttuuriaan ja yhteiskuntaansa eettisesti kestävämpään suuntaan. Pyrkimyksenä on kulttuurin representaation ulottuvuudessa ennakoida tulevaisuutta ja kulttuurista elämänmuotoa, jossa ihmiset elävät tietyssä kontekstissa. Niin ikään Pietiläinen & Kesti,

(2012) ja Cameron, (2013) pitävät hiljaiseen tietoon perustuvaa kokemuksellista osaamista ehtymättömänä varantona oppimiselle erilaisissa tilanteissa, jolloin yksilöllinen tieto sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muuttuu yhteisölliseksi voimavaraksi (Pietiläinen & Kesti, 2012, 157 - 175; Cameron, 2013, 15–28).

3.3 Epistemologinen ja eksistentiaalinen vastuu osana eettistä ulottuvuutta

Epistemologista vastuuta voidaan pitää opettajuuden ytimenä, koska siinä on sisäänrakennettuna “enemmän tietämisen” idea. Aikuisen sivistyksellisyyden tulevaisuutta ajatellen opettajan tulisi kyetä vastaamaan oppijan aitoon epistemologiseen tarpeeseen tunnistaen myös hänen epistemologinen perspektiivi. Tämä puolestaan vaatii kasvattajalta laaja-alaista epistemologista asiantuntijuutta sekä sensitiivisyyttä oppijoiden erilaisille todellisuuden tulkinnoille. Näin ollen aikuiskasvattajalla tulee olla laaja-alaista sekä syvällistä ymmärrystä oppimisen kohteena olevan oppiaineen rakenteista. Opettajuuden välttämättömänä ehtona voidaan pitää hänen oman ammatti- tai tieteenalan asiantuntijuutta opetettavan oppiaineen sisällönhallinnasta. Ulvisen (2007) mukaan oppimisen painopiste on kulttuurissa, tekstitaidossa, ymmärtämis- ja oppimisprosessissa, joissa oppija nähdään aikuisena ja opettaja sivistyksen jakajana (Ulvinen, 2007, 222–223).

Hermeneuttisen kehän (Dilthey) dimensiossa opettajan työssä näyttäytyy keskeisenä dialogi, jota ilman opetusmenetelmä ei ole toimiva ja jossa opettajan tehtävänä on pitää vireillä sekä epäilevän että yhteisen rakentamisen ilmapiiriä (Bohm & Beat, 1989, 247; Kontio, 2008). Eksistentiaalisen vastuun mukaan opettajan tulee kunnioittaa aikuisen oppijan itsemääräämisoikeuksia ja yksilöllistä ajattelutapaa. Tavoitteena on opettajuuden epistemologisen perspektiivin pohjalta pyrkiä yhteisen konstruktion tuottamiseen, jolloin dialogissa siis määritellään kohteena olevan ilmiön epistemologisia rajoja. Toisaalta oppijan itsensä vastuulla on kuitenkin määritellä subjektiivisen tietämisensä rajat. (Malinen, 2002, 71–74; Kontio, 2008; Ulvinen, 2008.) Kielellisyydessä korostuu mallinnettu merkityksellisyys sekä historiallisuus, jossa on kysymys ajallis- paikallisesta traditiosta. Keskeistä sivistyksellisyydessä on se, että kasvattaja uskoo tietyn kompetenssin olemassaoloon kasvatettavan inhimillisen ja mielekkään sivistämisen toteuttamiseksi.

Malinen (2002) näkee inhimillisyyden ilmapiirin syntyvän dialogiin osallistujien luonnollisten asenteiden ja sosiaalisten kykyjen yhteisvaikutuksena. Aikuiskasvattajan pedagogista vastuuta ajatellen opettajan eettinen vastuu voidaan tiivistää jatkuvaksi pedagogiseksi herkkyydeksi tunnistaa epistemologisen ja eksistentiaalisen ulottuvuuden rajoja, missä opettajan epistemologinen vastuu katsotaan päättyvän ja oppijan eksistentiaalinen vapaus alkaa. (Malinen, 2002, 71–82.) Kantin teorian mukaisesti älyn tehtävänä on tietäminen, joka suuntautuu totuuden löytämiseen, jolloin kyseisen prosessin tuloksena mahdollistuu entistä täydellisempi tieto maailmasta.

3.4 Aikuiskasvatuksen monikulttuurisen arvomaailman haasteet

Vapaan sivistystyön kehittämisessä pidetään keskeisenä tärkeänä pedagogista osaamista ja tavoitteena on opetushenkilöstön toimintamahdollisuuksien parantaminen vapaan sivistystyön kehittämisohjelman myötä (Sallila, 2008). Tavoitteena on, että koulutuksen eri osa-alueet muodostavat aikuisväestölle toimivan kokonaisuuden opiskeltavaksi työssä, työn ohessa tai omalla ajalla. Merkittävä osa oppimisesta tapahtuu työpaikoilla, vaikkakin opiskelemaan kuuluu läheisesti myös itseohjautuva tietoverkkojen, kirjastojen ja oppilaitosten ulkopuolisten muiden oppimisympäristöjen hyödyntäminen. (Opetusministeriö, 2008.)

Aikuiskoulutukseen keskeisesti sisältyvän vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittämistä sekä kykyä toimia yhteistyössä edistäen kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja monipuolisuuden toteutumista suomalaisessa osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskoulutusta voidaan pitää alati keskeisempänä osana koulutuspolitiikkaa, jonka keskeisenä osana ovat myös vapaan sivistystyön uudet tehtävät ja haasteet. (ks. Huttunen, 2007.) Opiskelun ja kehittämisen lisäksi aikuiskoulutus parhaimmillaan vahvistaa demokratiaa monikulttuurisen väestön keskuudessa juuri auttavan valtaamisen muodossa lisäten heidän vaikutusvaltaansa paremman yhteisöllisen tulevaisuuden luomiseksi. Vapaan sivistystyön muutostarpeisiin on panostettu tekemällä päätös rakennepoliittisen ohjelman toimeenpanosta, jonka mukaan myös vapaassa sivistystyössä toteutetaan rakenne- ja rahoitusuudistusta. Tavoitteena on toiminnan laadun varmistaminen, jolloin rahoituksen tulee kannustaa opiskelumuuotojen laadun parantamiseen ja kehittämiseen huomioiden myös kansainvälisen kilpailukykyyn. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014.)

Opettajan eettisellä ammatillisuudella on keskeinen yhteiskunnallinen merkitys kasvattaessaan tulevaisuuden kansalaisia ja myös alati enenevässä määrin maailmankansalaisia, jossa on paradoksaalisesti nähtävissä oppijoiden monikulttuurinen kirjo (ks. Huttunen, 2007; Kivelä, 2006). Aito professionaalisuus edellyttää aikuisopettajalta korkeaa ammattitaitoa sekä uskallusta toimia vastoin valtarakenteita ja auktoriteetteja sen ollessa välttämätöntä perustehtävien arvojen kannalta. Kyetäkseen tukemaan oppijoiden opetusta on kasvattajan kyettävä kasvamaan niin ihmisenä kuin myös ammatillisesti. Rasmussen (2007) tähdentää, että professionaalisuus liittyy usein henkilöihin, joilla on korkeampi koulutus tai instituutioihin, joilla on vastaavasti korkeampi status. Edistääkseen professionaalisen kompetenssin kehittymistä korkeatasolla tulee oppijoille mahdollistaa suotuisat lähtökohdat, jolloin oppijat tarvitsevat aikuisopettajan asiantuntevaa ohjausta ja tukea opinnoissaan. Projektijohtoinen opiskelu yliopistoissa mahdollistaa suotuisan oppimiskokonaisuuden, jossa tärkeänä osana oppimisprosessia nähdään myös osa-aikaopiskelijat. (Rasmussen, 2007, 332–333, 337.) Pedagogisena toimijana kulttuurin representaation mukaisesti opettajalle olisi suotavaa ymmärtää enenevässä määrin eri kulttuurien tuntemusta sekä tunnistaa osaamisyhteiskuntamme ongelmalliset globaalit rakenteet, jotka ylläpitävät ja lisäävät epätasa-arvoa (Oulun yliopisto, 2002; Kivelä, 2006).

Hämäläinen (2006) on todennut aikuiskoulutuksen olevan ratkaisuna pitää yllä ekonomista kilpailukykyä ja maahanmuuttajataustaista kollektiivisuutta. Vaikeudet tuovat demokraattisia muutoksia aikuiskoulutukseen edistämällä kelpoisuutta työelämässä, joka myös auttaa edistämään sosiaalisia rajoituksia. Nämä toiveet ilmentyvät täsmällisinä uudessa julkisessa EU:n kommunikaatiossa: ”Koskaan ei ole myöhäistä oppia - siinä lienee tarpeeksi haasteita.” Aikuiskoulutuksella näyttää siis olevan melko ruusuinen tulevaisuus ja sen tärkeys yhteiskunnallisessa kasvussa. Yksi paradoksaaleista aikuiskoulutuksessa lienee se, että meillä on paljon tietoa sekä ihmisten oppimisesta ja organisaatioiden kehityksestä. Tätä tietoa ei kuitenkaan ole tarpeeksi sovellettu käytännössä, joten tässä lienee kehittämisen tarvetta tutkimuksen hyödyllisyyttä ajatellen. (Hämäläinen, 2006, 219.)

Aittola (2003) on todennut koulutuksen olevan edellytyksenä taloudelliselle kasvulle ja yhteiskunnan modernisaatiokehitykselle. Sen merkitys yhteiskunnan taloudellisen edistyksen tuottajana on kasvanut nimenomaan teknologisten innovaatioiden leviämisen myötä. (Aittola, 2003, 183; Iivari & Hirschheim, 1996, 555, 563.) Kaikille kansalaisille tulisi suoda mahdollisuus oman tiensä etsimisessä, jolloin kehitystyön tulisi suuntautua enemmän ihmisten tarpei-

den pohjalle teknologian haasteisiin vastaamisen sijaan. Globalisoituvan osaamisyhteiskuntamme maahanmuuttajataustaisen aikuiskoulutuksen järjestämisessä keskeisenä ongelmana voidaan pitää oppijoiden heterogeenisuutta, jolloin opetusta joudutaan käytännössä eriyttämään. Eriyttämisen myötä kullekin oppijalle mahdollistetaan yksilöllisiä oppimistehtäviä, jolloin myös interaktio opettajan ja oppijoiden välillä sekä opiskelijoiden kesken on haasteellisempi. (Opetusministeriö, 2008; Alanen, 1985, 71–75.)

4 NÄKÖKULMIA AIKUISTEN OPISKELUUN JA OPPIMISEEN

Suomalaisen opetuksen keskeisenä tavoitteena on edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä pyrkiä lisäämään opiskelijoiden edellytyksiä osallistua koulutukseen elämänsä aikana. Suomalainen nonformaalinen koulutusjärjestelmä muodostuu aikuiskoulutuksen eri muodoista, jossa keskeisenä on pidetty elinikäisen oppimisen korostamista sekä itsensä aktiivista kehittämistä. Aikuiskoulutus muodostuu omaehtoisesta henkilöstö- sekä työvoimapolitiisesta aikuiskoulutuksesta. (Rinne & Kivirauma & Lehtinen, 2004, 66, 131–132.) Aikuiskoulutukseen liittyy oleellisena tekijänä myös koulutuksellinen tasa-arvo, joka pitää sisällään yhteiskunnallisen, sosiaalisen, taloudellisen sekä alueellisen tasa-arvon ja jossa korostetaan yksilöllistä elämää (Lehtisalo & Raivola, 1999, 70).

4.1 Aikuinen oppijana

Vallealan (2007) mukaan aikuisopiskelijaksi voidaan määrittää 25- vuotiasta tai sitä vanhempaa oppijaa, joka on palannut koulutukseen ensimmäisen koulutusvaiheen ja tauon jälkeen. Monet viimeaikaiset aikuiskoulutusmuotojen kehittelyt, kuten etäopetus, monimuoto-opetus ja verkko-opetus kuvaavat tyypillisesti aikuisille suunnattua koulutusta. Opiskelu on pyritty toteuttamaan joustavasti aikuisen opiskelumahdollisuudet huomioon ottaen. Aikuisoppijalla korostuu kognitiivinen näkökulma oppimiseen, jotka sisältävät tiedon käsittelyyn ja prosessointiin liittyviä piirteitä. Aikuisoppijan oppimiseen, osallistumiseen ja motivaatioon vaikuttavia keskeisiä tekijöitä ovat; eletty elämä ja kokemus, persoonallisuus, aiempi koulutus sekä kokemukset koulutuksesta. Kognitiivisen oppimisteorian mukaan uusi asia havaitaan ja opitaan aina suhteessa aiempaan tietoon. Mielekkäässä oppimisessä asia jää hyvin mieleen ja ymmärretään, jolloin keskeisenä nähdään oppimisprosessin mielekkyyden aste.

Oppimista voidaan pitää sitä mielekkäämpänä, mitä paremmin uusi asia nivoutuu aiempaan tietorakenteeseen. Opiskeltavan asian liittämistä aiempaan tietoon auttavat ns. ennalta jäsentäjät ja ankkuroivat ideat, joilla tarkoitetaan orientoivan opetuksen toteuttamista ennen varsinaista opetusta. Niiden tarkoituksena on ohjata oppijaa käyttämään aiempia tietoja apunaan uuden sisällön luomisessa. (Valleala, 2007, 57, 66–69.) Alanen (1985) korostaa aikuisen itseohjautuvuutta lapsen riippuvuuden sijaan, jolloin aikuisen karttunut kokemusvarasto muo-

dostaa tärkeän oppimisresurssin ja valmiuden oppia. Praktisen teorian mukaisesti aikuisella opitun soveltaminen käytäntöön niveltyy välittömästi ajankohtaiseen todellisuuteen, jolloin opetussuunnitelmien ja niiden tuottamisen tulee perustua oppijakeskeiselle yhteissuunnittelulle sekä demokraattiselle vuorovaikutukselle. (Alanen, 1985, 44–45, 54–55.)

4.2 Dialektinen ajattelu ja tiedonkäsitys aikuisuudessa

Aikuisen kognitiivisessa kehityksessä on havaittu keski-iässä (n. 35–55- v.) lisääntyvä kyky dialektiseen ajatteluun, jolloin formaalinen ajattelu muuttuu laadullisesti uudenlaiseksi ajatteluksi varhaisaikuisuudesta lähtien. Keski-iän persoonallisuuteen viitaten aikuinen kykenee nuorempiaan paremmin ymmärtämään elämäkokemuksensa avulla elämään sisältyviä ristiriitaisuuksia. (Valleala, 2007, 69.) Tällöin pedagogista toimintaa ajatellen aikuinen pystyy hyväksymään ja suhtautumaan niihin myönteisesti sekä etenemään paradoksaaleista kohti synteisiä ja ratkaisua. Habermasiin viitaten Kivelä (1994) on pyrkinyt osoittamaan Kantin puhuneen nimenomaan aikuisesta sukupolvesta sivistys- ja valistus käsitteiden yhteydessä, jolloin sivistysteoreettisen refleksion kohteena on juuri aikuinen sukupolvi. Modernin ajan pedagogiassa kriittinen julkisuus on aikuisten asia ja ihmisen tulee kyetä tietoisesti suunnittelemaan omaa toimintaansa. (Kivelä, 1994.)

Vallealan (2007) mukaan aikuiskasvattajuudessa korostuu keskeisenä nimenomaan kehityspsykologinen ote, joka pyrkii tieteellisesti kartoittamaan millaista sivistyskykyisyyttä voidaan olettaa olevan eri-ikäisillä ihmisillä (Valleala, 2007, 69–70). Itsenäisestä toiminnasta on kysymys vasta silloin, kun toimija on samalla oman refleksionsa objekti ja maailman sisältöihin kohdistuvan toiminnan subjekti. Tällöin psyykkisesti aikuistunut ihminen on itsenäinen ratkaisuisaan ja kykenee tajuamaan realiteetit sekä erottamaan toiveet tosiasiallisista mahdollisuuksista. (Kivelä, 2006.) Toisten asemaan asettuen yksilö kykenee kehittyneen vastuuntunnon pohjalta yhteistyöhön, suunnitellen toimintaansa pitkäjänteisesti ja viemällä päätökseen laajatkin toimintaohjelmat (Valleala, 2007, 69–70; Alanen, 1985, 71–75).

Valleala jatkaa, että aikuisuuden kehitysvaihe on siis erinomainen esimerkki tieteelliselle kouluttamiselle sekä tieteelliselle jatko- ja täydentäville opinnoille, koska aikuisen elämäkokemus antaa hyvän pohjan tietokäsityksen kehittymiselle. Iän lisäksi dialektisen ajattelun kehittymisessä nähdään keskeisenä myös oppijan aikaisempi koulutus ja persoonallisuuden piir-

teet. Valleala, 2007, 69–70.) Pedagogisella toiminnalla nähdään olevan tulevaisuutta ennakoiva ulottuvuus, jolloin pedagogisessa toiminnassa tulee kyetä välittämään traditiota ja tulevaisuutta. Kulttuurin representaatioissa on kysymys juuri maailman valikoivasta välittämisestä sivistyvälle sukupolvelle, joka samanaikaisesti merkitsee mahdollisuutta presentoida aikuisen elämänmuodon merkitysrakenteita uudella, mielekkäällä tavalla. (Kivelä, 2006.)

Kykynä itsenäiseen toimintaan itseohjautuvuuden piirteenä aikuisen oppimista voidaan kuvata itseohjautuvaksi ja itsereflektiiviseksi, jolloin aikuisten on mahdollista ohjata, arvioida sekä tarkkailla omaa oppimistaan eri näkökulmista. Aikuisen sosiaaliseen rooliin sisältyy niin ikään vahva oletus kyvystä itseohjautuvuuteen sekä kyvystä päättää omista asioistaan. Kykyyn itsenäiseen toimintaan liittyy oleellisena myös kriittinen ja itsenäinen ajattelun taito, asioiden järkiperäinen hallinta sekä oman toiminnan seurausten ymmärtäminen. (Valleala, 2007, 71–72.) Moderni pedagoginen toiminta ja ajattelu muodostuvat siis yksilön sivistysprosessin muodostamassa kokonaisuudessa, jossa kulttuurin representaatio pyrkii mahdollistamaan itsenäiseen toimintaan kykenevälle kulttuurin merkityssisältöjä valikoiden ennakoimaan uutta ja mielekkäämpää kulttuurista elämänmuotoa (Kivelä, 1997; 2006; Pikkarainen, 2004).

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Mielenkiinnolla olen pohtinut tässä proseminaarityössäni aikuiskasvatuksen näyttäytymistä aikuisen sivistysprosessin mahdollistajana pedagogisena toimintana osaamisyhteiskuntamme kontekstissa. Aikuiskasvatusta ja siihen oleellisesti liittyvää aikuiskasvattavuutta on tarkasteltu pedagogisen toiminnan teorian valottamana. Kasvatuksen ja sivistyksen käsitteet ovat tarjonneet tutkimukselle yleisen viitekehyksen, joita soveltaen on pyritty johtamaan aikuiskasvatuksen käsitettä ja aikuiskasvattavuutta koskevat huomiot. (ks. Siljander, 2005, 58–59.) Pedagogisen paradoksin idean kautta on tarkasteltu pedagogisen toiminnan käsitettä, jonka viitoittamana on pyritty yhdistämään kasvatus- ja sivistysteoreettisen argumentaatio. Tarkoituksena on ollut konkretisoida yleisen pedagogisen toiminnan mallinnus aikuiskasvatuksen sektorissa, jossa pedagogisen vastuun käsitteen pohjalta on tarkasteltu pedagogisen ja didaktisen suhteen yhteyttä toisiinsa. Tutkimuksen lähestymistapana on käytetty hermeneuttiseen traditioon perustuvaa yleisen pedagogiikan ja pedagogisen toiminnan teoriaa. (Kontio, 2008.)

Analyysiprosessi koostui lähdemateriaalin perusteellisesta tematisoinnista, jonka tuloksena tutkimuksen päänäkökulmaksi osoittautui aikuiskasvattajan *pedagogisen vastuun/pedagogisen auktoriteetin merkitys*. Aikuiskasvattajan pedagoginen kaksoisvastuu ilmentyi käytännön kasvatustyössä suhteessa vallitsevaan tieto- ja informaatioyhteiskuntaan. Keskeisenä ilmiönä oli nähtävissä nimenomaan opettajien *uudentyyppinen osaaminen* vastata koulutuksellisiin haasteisiin teknologian nopean kehittymisen myötä (Siirilä, 2007; Iivari & Hirschheim, 1996, 555, 563). Pedagogisen vastuun tulevaisuutta ajatellen näyttäytyi merkittävänä pedagoginen suhde avaten tietä didaktiselle suhteelle, jossa oppija toimii ymmärtämisen avaimena (Kansanen, 2004, 75–83). Käytännössä aikuiskasvattajan *pedagogis-didaktinen auktoriteettisuhde* mahdollistuu luokkahuonetilanteessa vuorovaikutussuhteessa, jossa on aistittavissa mielekäs, arvoja ja normeja korostava oppimisympäristö (Harjunen, 2002).

Aikuiskasvattajan pedagoginen vastuu ilmentyi myös epistemologisena ja eksistentiaalisena vastuuna osana eettistä ulottuvuutta, jota pidetään opettajuuden ytimenä. Malinen (2002) painotti aikuisen oppijan itsemääräämisoikeutta ja yksilöllistä ajattelutapaa osana eksistentiaalista vastuuta ja aikuiskasvattajan jatkuvaa eettistä vastuuta pedagogisen herkkyyden tunnistamiseksi (Malinen, 2002, 65–82). Malisen kommentit ovat tieteellisiä ja järkeenkäyviä aikuiskasvattajuutta ajatellen. Kuitenkin *kriittisesti* kommentoiden tulkitsijan eräällä tavalla ankara

näkemyksiksi aikuiskasvattajan vastuuden sisällöistä tuntuu hieman ylikorostuneilta. Tästä seuraa, että ylikorostettu auktorisuus ei välttämättä mahdollista aikuisen mielekästä sivistysprosessia interaktiutilanteessa? Aikuiskasvattajan tietotaidollinen vastuu on selkeytettynä opettajan opetustoimintaa, jossa oppijat ymmärtävät opetettavan asian pyrkien suhtautumaan myös kriittisesti opetukseen. Keskeistä on, että luokkahuoneessa interaktiutilanteessa on aistittavissa luottamuksen ja turvallisuuden ilmapiiri.

Tutkimuksessa sivuttiin myös aikuiskasvattajan monikulttuurisen arvomaailman haasteita osana opettajan pedagogista vastuuta. Keskeisenä nousi esille opettajan *aito professionalisuus* ja *refleksiivisyys* hyvinvoinnin ylläpitämiseksi ja sen edistämiseksi. Niin ikään korostui praktisen tiedon ja *hiljaisen tiedon* näkyväksi tekeminen sekä sen tieteellistäminen. Aikuisen sivistysprosessia ajatellen oli nähtävissä teorian ja käytännön soveltamisessa toisiinsa parantamisen varaa juuri aikuiskoulutusta ajatellen. Kansainvälisellä tasolla Hämäläinen korosti myös sitä, että tietoa ei ole tarpeeksi suhtautettu käytäntöön vallitsevassa monikulttuurisessa yhteiskunnassamme (Hämäläinen, 2006, 219).

Elinikäistä oppimista ajatellen aikuiskasvattajan pedagogisen vastuun lisäksi nousi tutkimuksessa esille aikuisoppijan *itseauktoriteetti*, joka pohjautui elämäkokemuksen myötä hankittuun tietotaitoon sekä itseohjautuvuuteen. Tutkimuksen mukaan aikuisen kognitiivisessa kehityksessä ilmentyi kyky *dialektiseen* ajatteluun, jonka seurauksena aikuinen kykenee elämäkokemuksensa avulla ymmärtämään nuorempiaan laajemmin elämään sisältyviä ristiriitaisuuksia. (ks. Valleala, 2007, 69–70.) Valleala painotti myös aikuisuuden kehitysvaiheen olevan erinomainen esimerkki tieteelliselle kouluttamiselle, koska nimenomaan aikuisen elämäkokemus antaa hyvän pohjan tietokäsityksen kehittymiselle. (emt.). Mielenkiintoista oli tiedostaa, että pedagogisen toiminnan visioita ajatellen aikuinen siis kykenee hyväksymään ja suhtautumaan vastoinkäymisiin myönteisesti sekä etenemään *paradokseista* kohti synteisiä ja ratkaisua nuorempiaan paremmin.

Vapaan sivistystyön kehittämistyötä ajatellen haasteellisena näyttäytyi *hiljaisen tiedon* näkyväksi tekeminen ja sen tieteellistäminen. Hiljainen pedagoginen tietäminen ilmentyy pedagogisessa suhteessa aikuisopettajan tapoina ja tottumuksina sekä *tahdikkuutena*. (Toom, 2008, 163–180.) Pedagogisessa suhteessa hiljainen tieto korostuu opettajan ja oppijan välillä sekä didaktisessa suhteessa, jolloin voidaan puhua myös piilo-oppimisesta. Tietoyhteiskuntamme kiihkeässä rakennemuutoksen maailmassa aikuiskasvattajalta vaaditaan alati *uudenlaista tie-*

tämystä sekä aikaisempaa joustavampia asenteita erilaisuutta kohtaan kyetäkseen muokkaamaan kasvatettavan ympäristöä tavalla, jolloin aikuinen oppija kykenee toimimaan *itsenäisesti* ongelman ratkaisutekniikkaa hyödyntäen. Tulevaisuudessa *aikuiskasvattajuus* voidaan siis nähdä mitä enenevässä määrin asiantuntevan pedagogisen toimijan *intentionaalisenä* toimintana ja *mielekkäänä* harkittuna vaikuttamisena. Pedagogisen kaksoisvastuun ulottuvuudessa, pedagogisessa *vuorovaikutussuhteessa* tämä ilmentyy aikuisen tasapainoisena oman elämän hallintana sekä itseään aktiivisesti määrittävän aikuisoppijan *syvällisemmän sivistyksellisyyden* mahdollistajana.

Omaakohtaisena ja merkittävänä tekijänä aikuiskasvattajan tehtävässä toimiessani olen pitänyt *pedagogis-didaktisen* auktoriteettisuhteen mahdollistamista luokkahuonetilanteessa vuorovaikutussuhteessa. Opetuksessa olen painottanut kasvatustavoitteiden suuntaista oppimista aikaansaavaa intentionaalista vuorovaikutusta ja korostanut kasvattavan opetuksen (Herbart) periaatteita, jossa oppija nähdään tasavertaisena ja ainutkertaisena yksilönä koko oppimisprosessissa. Pedagogisen vastuun ulottuvuudessa aikuisopettajan toimenkuva on muuttumassa suuntaan, jossa on nähtävissä syvemmän dialogin omaksuminen osana onnistunutta oppimista. Praktisesti onnistuneita opetusmetodeja silmällä pitäen opettajan tulisi tuoda oppiaineiden tieteellinen sisältö opettavien kokemuspöydään mielekkäällä tavalla. Tärkeää on ymmärtää, että oppijan oppiminen lähtee aina oppijasta itsestään, jolloin opettaja opetustekojen myötä kannustaa oppijaa hänen pyrkimyksissään kohti onnistunutta sivistysprosessia.

Markkinaperusteisessa oppimisyhteiskunnassamme aikuiskasvattajan työssä korostuu professionaalisuuden lisäksi opettajan *reflektioiva* ote, jossa opettaja tarkastelee opetuskokemuksiensa suhteessa aiempiin kokemuksiinsa etsien niille erilaisia vertailukohteita uudistumisen edellytyksenä. (Dewey). Refleksiivisyydessä korostuvat avoimuus, kehittymishalu ja vastuullisuus sekä kyky katsoa pintaa syvemmälle toteuttaessa uusia ideoita. Aikuisopettajan työssä korostuu myös ns. simultaanikapasiteetti, jossa opettaja kykenee koordinoimaan ja hallitsemaan useita eri asioita samanaikaisesti. Keskeisenä ilmiönä globalisoituvan ja monikulttuurisen oppimisyhteiskuntamme kontekstissa näyttäytyy *projektiosaaminen* osana opettajan toimenkuvaa sekä työelämäyhteisön merkitys.

Menestyäkseen alati haastavammassa kasvatustyössään opettaja tarvitsee pedagogis-didaktisen ja psykologisen tiedon soveltamista sekä riittävää loogista ajattelukykyä. Syvällinen opettavien asioiden omaksuminen on keskeistä sekä asiantuntevuus opettavaan aihe-

seen nähden. Onnistuneen opetustilanteen luomiseksi aikuisopettajan tulee olla oikealla tavalla lähellä oppijaa ja arvostaa häntä, säilyttäen kuitenkin oman arvokkuutensa ja asiantuntevuutensa. Keskeisinä tekijöinä onnistuneen opetustilanteen luomiseksi ja sen kehittämiseksi pidän opettaja kollegoiden *arviointeja* työstäni sekä oppijoiden *aitoa palautetta* opetustilanteista.

Omakohtaisina merkittävinä tekijöinä onnistuneisiin opetustilanteisiin ja näin ollen myös aikuisoppijan mielekkään sivistysprosessin mahdollistamiseen ovat olleet: opettavien *tasavertainen arvostus yksilöinä, perusteellisesti suunniteltu opetustilanne, orientoivat* tehtävät ennen varsinaista luentoa, *luonnollisuus, empaattisuus ja ammatillinen pätevyys/varmuus* sekä *rohkeus* vastaan ottaa uusia haasteita *mielekkäällä* tavalla. Laatimani portfolio ja sen jatkuva päivittäminen on ollut oivallinen itsearviointi väline suunnatessani tulevaisuuden visioissa entistäkin haastavampaa päämäärää kohti, jossa merkittävänä pidän *hiljaisen pedagogisen tietämisen* syvällisempää tutkimusta ja teorian selkeämpää tieteellistämistä.

Tämä laatimani kandidaattitutkielma on suonut mielekkäitä oppimiskokemuksia ja merkityksiä. Tutkimukseni rajaamista ajatellen suuntaudun seuraavassa tutkimustyössäni paneutumaan syvällisemmin *hiljaisen tiedon* tieteellistämiseen ja näkyväksi tekemiseen, joka on myös tutkimustyöni keskeisin mielenkiinnon kohde. Itsereflektoinnin myötä omalta osaltani kehittymiskykyisenä pedagogisena toimijana pyrinkin tulevaisuudessa aikaisempaa vahvemmin vaikuttamaan aikuisen tasapainoiseen oman elämän hallintaan sekä itseään aktiivisesti määrittävään aikuisoppijan *mielekkäämmän sivistyksellisyyden* mahdollistamiseen.

”Voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa.” (Polanyi)

Lähteet

- Alanen, A. (1985), *Johdatus Aikuiskasvatukseen*. Helsinki: Yleisradio/opetusohjelmat.
- Aittola, T. (2003) *Kasvatussosiologian teoreetikoita*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bohm, D. & Peat, D. (1992). *Tiede järjestys ja luovuus* (s. 247). Teoksessa T. Seppälä & J. Jääskeläinen & P. Pylkkänen (suom.) Helsinki: Gaudeamus.
- Cameron, K. (2013). Advanced on positive organizational scholarship. Teoksessa A. Bakker (toim.), *Advances in positive organizational psychology* (s. 15-28). Bingley: Emerald.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?* Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Huttunen, U. (2007). *Tietoa ja taitoa toisen asteen verkko-opetukseen*, 27(3), 213–215.
- Hämäläinen, K. (2006). Rhetoric and practice. *Lifelong Learning in Europe*, 11(4), 219.
- Iivari, J. & Hirschheim, R. (1996). Information Systems. *Analyzing information systems development* (s. 555-563). A comparison and analysis of eight is development approaches.
- Kansanen, P. (2004) *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: WS. Bookwell.
- Keskitalo-Foley, (2008). *Paikantumia naisyrittäjyyden, yrittäjyys- ja aikuiskasvatuksen keskusteluihin*, 28(3), 186–195.
- Kivelä, A. (1994). Pedagoginen toiminta - paradoksiko? *Lähtökohtia sivistysteoreettisesti orientoituneelle pedagogisen toiminnan rekonstruktiolle*. Lisensiaatintyö: Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Kivelä, A. & Peltonen, J. & Pikkarainen, E. (1997). Lähtökohtia pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle. *Kasvatus* 27, 2, 126–140. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://wwwedu.oulu.fi/homepage/kkttp/yptr/kasvfin.htm>
- Kivelä, A. (2000). Huomiota kasvatuksen, sivistyksen ja sosialisoinnin välisistä suhteista. *Aikuiskasvatus* 1/2000 52–58. <http://cc.oulu.fi/~epikkara/kivela/kivela2000.htm>
- Kivelä, A. (2002). Kantin pedagoginen paradoksi. *Nuorisotutkimus* 2/2002 20. vuosikerta.
- Kivelä, A. (2006). *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan periaatteet*. Haettu osoitteesta http://cc.oulu.fi/~epikkara/kivela/kivela_periaatteet.htm

- Knowles, M. (1989). *The modern practice of adult education*. Cambridge Book Company, New York.
- Kontio, K. (2008). *Kasvatustieteen tieteenteoreettiset perusteet*. Luennot/luentomateriaali Raahe, kesäyliopisto 21.9/22.9.2008.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1999). *Koulutus ja koulutuspolitiikka. 2000-luvulle*. Juva: WSOY.
- Malinen, A. (2002). Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila, & A. Malinen, (toim.), *Opettajuus muutoksessa* (s. 65–82). Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Opetushallitus, (2008). *Toimenpideohjelma vuosille (2007–2009)*. Haettu osoitteesta <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,436,70533>
- Peltonen, J. (1997). Sosialisatio ja kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander, (toim.), *Kasvatus ja sosialisatio* (s. 17–18). Tampere: Gaudeamus.
- Pietiläinen, V. & Kesti, M. (2012). Johtamisen tilanneherkistyminen ja asiantuntijuus. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi (toim.), *Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä* (s. 157–175). Juva: PS-kustannus.
- Pikkarainen, E. (2002/2006). *Orientaatio opettajan pedagogisiin opintoihin*. Haettu osoitteesta <http://cc oulu.fi/~epikkara/opetus/pedor/orientaa.htm>.
- Pikkarainen, E. (2004). Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. *Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin*. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://herkules oulu.fi/isbn9514273214/isbn9514273214.pdf>
- Pikkarainen, E. (6.5.2010). Tiede dialogina - eli mitä tekemistä kasvatustieteen opiskelulla ja teoreettisella tutkimuksella on keskenään. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki, *Scheffleriäisiä avauksia aikuiskasvatuksen filosofiaan - välineellisestä rationaalisuuskäsityksestä luopuminen keskustelun mahdollisuuksien laajentajana* (s. 256–263). Helsinki: Gaudeamus.
- Rasmussen, P. (2007). Professional experience and the university context. Teoksessa R. Rine, & A. Heikkinen & P. Salo (toim.), *Adult Education. Liberty, Fraternity, Equality, Nordig views on lifelong learning* (s. 332 – 337). Research on Educational Sciences 28. Finnish Educational Research Association. Turku: Painosalama.

- Rinne, R. & Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY.
- Räsänen, R. & Jokikokko, K. & Järvelä, M-L. (2002). Interkulttuurinen opettajakoulutus: *Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Haettu osoitteesta <http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/html/x112.html>
- Sallila, P. & Niemelä, S. (toim.), (2000). *Sivistystyö Osaamisyhteiskunnassa*, 40(1), 26–27. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Cummerus.
- Sallila, P. (2008). *Opettajapula uhkaa, virkoja puuttuu*. Haettu osoitteesta http://sivistys.net/toimitukselta/opettajapula_uhkaa_virkoja_puuttuu.html
- Siirilä, J. & Siirilä, S. (2007). *Elinikäinen oppiminen ja koulutus murroksessa*, 27(3), 11. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Siljander, P. (2005). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.
- Talib, M-T. (2008). Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom & J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, kehittämistä, taitavuutta* (s.150–151). Helsinki: Cummerus.
- Toom, A. (2008). Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom & Onnismaa & Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, kehittämistä, taitavuutta* (s. 163–181). Helsinki: Cummerus.
- Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. (2007). *Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa*, 27(1), 3. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1339107>
- Ulvinen, V-M. (2007). Youth Work as a Pedagogical Pursuit. Teoksessa M. Muukkonen & T. Sotkasaari (toim.), *Young People at the Crossroads* (s. 220–223). University of Joensuu. Reports of Karelian Institute. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:joy-20070186>
- Valleala, U-M. (2007). Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.), *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä* (s. 9-70). Juva: WS Bookwell.
- Vapaan sivistystyön ja rahoitustyöryhmän muistio. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2014:25. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Wulf, C. (2003). *Educational Science*. Berlin: European Studies in Education, Vaxmann, ISBN 3- 8309–1259-5.

