

Elämisen taidosta elinikäiseen oppimiseen?

Itsekasvatus avoimen yliopiston
valtakunnallisissa strategioissa

Kristiina Vähäkangas

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vähäkangas, Kristiina. 2017. Elämisen taidosta elinikäiseen oppimiseen? Itsekasvatus avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa. Aikuiskasvatus-tieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 101 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan itsekasvatus-käsitettä sekä historiallisessa että nykyisessä merkityksessä. J. A. Hollon (1885-1967) mukaan itsekasvatus on kasvatuksen erikoismuoto, jossa kasvattava toiminta kohdistuu omaan olemukseen: samaan yksilöön sisältyy sekä kasvattaja että kasvatettava. Itsekasvatukseen sisältyy myös kokonaisvaltaisen inhimillisen ja henkisen kasvun elementti. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista on moderni itsekasvatus; millaisia itsekasvatukselliseksi tulkittavia piirteitä avoimen yliopiston valtakunnallisista strategioista on löydettävissä.

Aineiston analyysissä on hyödynnetty kahta eri menetelmää, joita on käytetty samanaikaisesti ja soveltavasti. Kokonaisuus rakentuu Hans-Georg Gadamerin *tekstintulkinnan prosessin* mukaisesti ja sen rinnalla käytetään *aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä* vaikutteita saanutta tapaa järjestellä ja luokitella tietoa.

Tutkimuksen tuloksena syntyi listaus itsekasvatuksellisista käsitteistä strategioissa. Käsitteitä ja strategioiden sisällöllisiä muutoksia vanhimmasta uusimpaan käsiteltiin neljän eri luokan (toiminta-ajatus, arvot, toimintaympäristö, visio ja tavoitteet) sisällä. Strategioista hahmottui viisi teemakokonaisuutta: työelämän tarpeisiin vastaaminen, yhteiskunnallinen vaikuttaminen, tutkintotavoitteisuus, elinikäinen oppiminen ja teknologian kehittyminen.

Strategioiden kuvaama itsekasvatus on työelämän tarpeisiin vastaavaa elinikäistä oppimista, jossa on mukana tutkintotavoite ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen perusajatus. Tämä kaikki toteutuu yhä enemmän sähköisten etäopetusmenetelmien välityksellä.

Asiasanat: itsekasvatus, elinikäinen oppiminen, avoin yliopisto, aikuiskasvatus, sivistys, työelämä

Mutta se, mitä yhä tähdennän, on jatkuva opiskelu elämän luonnollisena funktiona. Se on hengenelämää ihmisessä. Täysin riippumatta siitä, mikä on muodollisen koulutuksemme määrä, riippumatta iästä, asemasta tai ammatista ihminen saattaa kokea ehtymätöntä selvillepääsemisen iloa. Parhaimmassa tapauksessa tämä jatkuva tietämisen, ajattelemisen ja ymmärtämisen viljeleminen saattaa syventyä ihmisenäolemisen ongelman ymmärtämiseksi, hetkestä hetkeen viriävän ihmeen ja oivalluksen spontaaniksi iloksi.

Yrjö Kallinen (1964/1991, 306)

SISÄLTÖ
TIIVISTELMÄ
SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	ITSEKASVATUS – MITÄ SE ON?	10
2.1	Itsekasvatuksen historiaa	11
2.1.1	J. V. Snellman	13
2.1.2	Santeri Alkio	14
2.1.3	Urpo Harva	15
2.1.4	Juho August Hollo	16
2.2	Ihmisyys ja hyvä elämä itsekasvatusajattelun taustavoimana	18
2.3	Kansansivistyksestä tähän päivään	19
2.4	Itsekasvatustutkimus 2000-luvulla	22
2.5	Lähikäsitteistä	24
2.5.1	Bildung	24
2.5.2	Sivistyskasvatuksen eri muodot	26
2.5.3	Elinikäinen oppiminen	28
2.6	Itsekasvatuksen kritiikkiä	30
3	AVOIN YLIOPISTO ITSEKASVATUKSEN NÄYTTÄMÖNÄ	34
3.1	Avoin yliopisto-opetus Suomessa	35
3.2	Aikuisopiskelijana avoimessa yliopistossa	37
3.3	Opiskelun motiivit	38
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	42
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	43
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa	43
5.2	Tutkimusaineisto: Avoimen yliopisto-opetuksen valtakunnalliset strategiat 2004–2010, 2009–2012 ja 2014–2018	45

5.3	Aineiston analyysi	46
5.3.1	Hermeneuttinen viitekehys	47
5.3.2	Gadamerilainen hermeneutiikka	49
5.4	Gadamerin tekstinkäsittelyn prosessi tässä tutkimuksessa	51
5.5	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	54
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	57
6.1	Tutkimuskysymys 1: Millaisina käsitteinä itsekasvatus näyttäytyy avoimen yliopiston strategioissa ja miten ne ovat sisällöllisesti muuttuneet tarkastelujaksojen aikana?	57
6.1.1	Avoimen yliopiston valtakunnallisten strategioiden itsekasvatukseen viittaavat käsitteet	59
6.1.2	Mitä tehdään? (Toiminta-ajatus)	62
6.1.3	Miksi tehdään? (Arvot)	64
6.1.4	Missä tehdään? (Toimintaympäristö)	65
6.1.5	Tulevaisuus (Visio, strategiset linjaukset ja tavoitteet)	68
6.2	Tutkimuskysymys 2: Millaisena moderni itsekasvatus näyttäytyy avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa?	72
6.3	Dialogi: vanhaa ja uutta itsekasvatusta	77
7	POHDINTA	80
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	80
7.2	Itsekasvatuksen uudet sovellukset	85
7.3	Tutkimuksen eettisyys	87
7.4	Tutkimuksen luotettavuus	90
7.5	Jatkotutkimushaasteet	93
	LÄHTEET	95

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus sai alkunsa miettiessäni tuoreena maisteriopiskelijana proseminaarityön aihetta. Olin kiinnostunut harrastamisen tutkimisesta ja ryhmätapaa-misessamme pohdin ääneen aiheen mahdollisia käsittelytapoja. Opettaja kommentoi sivulauseessaan harrastamisen itsekasvatuksellisista elementeistä, ja tuohon käsitteeseen tartuin heti kiinni. Itsekasvatus – mitä se on? Mieleeni pulpahti kuva olkapäällä istuvasta nutturapäisestä opettajan karikatyyristä, joka self help-oppaiden tapaan kuiskuttelee korvaan ohjeitaan opettaen toimimaan ja käyttäytymään asiallisesti tilanteessa kuin tilanteessa.

Jotta voisin astua mielikuva-asteelta eteenpäin, etsin käsiini aihetta käsittelevää kirjallisuutta. Mitä syvemmälle pääsin, sitä mielenkiintoisemmaksi aihepiiri osoittautui: erityisesti 1900-luvun alkupuolella kirjoitettu itsekasvatuskirjallisuus osoittautui ajan patinassaan innostavaksi ja elinikäiseen oppimisen peilattuna jopa ajankohtaiseksikin. Mielenkiinnon ja puhtaan uteliaisuuden tuloksena syntyi ensin itsekasvatusta käsittelevä proseminaarityö, josta oli luonnollista jatkaa aihepiiriä laajentaen pro gradu -tutkielmaan. Eteenpäin ohjasi vilpittömän halu ymmärtää, mistä itsekasvatuksessa on kyse, ja miten tuota ymmärrystä voisi hyödyntää tämän päivän aikuiskasvatuksen todellisuudessa.

Sana *itsekasvatus* esiintyy kasvatustieteen nykydiskurssissa satunnaisesti, yleensä silloin, kun viitataan oppimiseen itsereflektion, omaehtoisen oppimisen ja oman ajattelun kehittymisen kautta. Itsekasvatus käsitteenä on kuitenkin vanhaa perua. Kasvatustieteen professori Juho August Hollon (1885-1967) mukaan itsekasvatus on kasvatuksen erikoismuoto, jossa kasvattava toiminta kohdistuu omaan olemukseen: samaan yksilöön sisältyy sekä kasvattaja että kasvatettava (Hollo 1931, 12). Itseään kasvattava ihminen ei ainoastaan kartuta tietojaan ja taitojaan, vaan myös sivistyy ja kasvaa kokonaisvaltaisesti ihmisenä. Näin ollen mielikuva olkapäällä istuvasta nutturapäistä – omasta alter egostani? – ei ehkä ollutkaan niin kovin kaukana käsitteen ytimestä.

Itsekasvatusinnostani en kuitenkaan unohtanut alkuperäistä harrastamisen tutkimisen ajatusta. Jäin miettimään ihmisiä, jotka harrastavat opiskelua

tai hankkivat lisäkoulutusta ihan vain omaksi ilokseen. Kasvatustieteessä puhutaan paljon oppimisvaikeuksista, syrjäytymisestä ja koulupudokkaista, mitkä ovatkin yhteiskunnallisesti tärkeitä tutkimuksen aiheita. Mutta kiinnostavaa on myös se, miksi jotkut haluavat oppia vielä enemmän, jatkaa vielä vähän pidemmälle, sivistää itseään laaja-alaisemmin. Itsekasvatus käsitteenä tuntui vastaavan omakohtaisiinkin kokemuksiini tavoitteellisen harrastustoiminnan maailmassa. Innokkaana musiikin harrastajana olen kokenut erilaiset harrastusryhmät erinomaiseksi väyläksi kasvattaa ei vain musiikillisia taitoja, vaan myös yleissivistystä, henkistä pääomaa ja itsetuntemusta. Itsekasvatus kuvaa mielestäni omaehtoisen ja tavoiteorientoituneen harrastamisen aikaansaamia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä kokonaisvaikutuksia käsitteenä paremmin kuin esimerkiksi elinikäinen oppiminen tai aikuiskasvatus. Itsekasvatushan toteutuu, yksilöllisyydestään huolimatta, aina myös suhteessa yhteisöllisyyteen (esim. Hollo 1931, 44–48; Sivonen 2006, III-V).

Koska itsekasvatus vaatii kasvatettavalta omaa motivaatiota ja ajattelua, sillä viitataan useimmiten aikuisiin oppijoihin. Itsekasvatuksen pääasiallinen kohderyhmä on työikäinen väestö ja sen synonyymina käytetäänkin usein aikuiskasvatusta. Tässä tutkimuksessa itsekasvatusta käsitellään nimenomaan aikuisten ja aikuisiin kohdistuvan kasvatuksen muotona. Tutkimuksen eräänlaisena esikuvana on toiminut Kirsti Sivosen (2006) väitöskirja *Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä*, joka avasi minulle tien itsekasvatuksen historiaan ja nykypäivään.

Millaista on itsekasvatus 2010-luvun Suomessa? Ovatko itsekasvatukselliset päämäärät, kuten esimerkiksi ihmisenä kasvamisen ajatus, kadonneet omaehtoisesta opiskelusta, vai ovatko ne vain muuttaneet muotoaan? Nämä kysymykset mielessäni ryhdyin etsimään itsekasvatusta sieltä, missä opiskellaan akateemisesti, mutta omaehtoisesti: avoimesta yliopistosta. Opiskelijat ovat ilmaisseet oman vapaaehtoisen tahtotilansa uuden oppimiseen ja sen myötä itsekasvatukseen ilmoittautumalla kursseille, mutta millaisena moderni itsekasvatus näyttäytyy opintojen tarjoajan näkökulmasta? Miten avoin yliopisto itse sanoittaa itsekasvatuksen mahdollisuuden omassa sisäisessä puheessaan – vai sanoittaako ollenkaan?

Vastaukset näihin kysymyksiin toivoin löytäväni dokumenteista, jotka edustaisivat mahdollisimman hyvin avoimen yliopiston "virallista ääntä" ja joilla olisi toimintaa kuvaava ja ohjaava merkitys. Tutkimuksen kohteeksi valikoitui lopulta kolme avoimen yliopiston valtakunnallista strategiaa, joiden aikajänne ulottuu vuodesta 2004 vuoteen 2018. Näistä kolmesta dokumentista etsin mahdollisia itsekasvatuksen ajatukseen viittaavia jälkiä riveiltä ja rivien väleistä.

Tutkimuksessa on hyödynnetty kahta eri menetelmää, joita on käytetty samanaikaisesti ja soveltavasti. Kokonaisuus rakentuu Hans-Georg Gadamerin *tekstintulkinnan prosessin* mukaisesti ja sen rinnalla käytetään *aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä* vaikutteita saanutta tapaa järjestellä ja luokitella tietoa.

Hans-Georg Gadamerin (esim. Koski 1995, 28–29) neliportainen tekstintulkinnan prosessi muodostuu esiymmärryksestä, dialogista, horisonttiensulautumisesta ja applikaatiosta. Tässä johdantoluvussa olen hahmotellut lyhyesti oman taustani ja lähestymistapani aiheeseen, joka muodostaa tutkimuksen esiymmärryksen. Dialogi-osiossa (luvut 2–3) syvennyttään itsekasvatuksen käsitteeseen, sen historiaan, nykypäivään, lähikäsitteisiin ja kritiikkiin sekä pohditaan avoimen yliopiston historiaa ja toimintaperiaatetta. Tekstintulkinnan prosessin kolmannen vaiheen, horisonttiensulautumisen (luku 7.2), pohjana ovat aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta avautuneet perspektiivit. Niissä itsekasvatuksen perinteinen horisontti kohtaa strategiateksteistä avautuneen uuden horisontin ja ne sulautuvat yhteen kokonaan uudeksi horisontiksi. Tekstintulkinnan neljäs eli viimeinen osio, aktiivinen applikaatio (luku 7.3), merkitsee uuden horisontin muodostumisen jälkeen syntyvää mahdollisuutta toteuttaa tuota horisonttia käytännössä.

Tämä tutkimus koostuu siis yllä tiivistetyistä aineksista. Vaikka tutkimuksen ajallinen kaari näyttää pitkältä, olen yrittänyt rakentaa siltaa historian ja nykypäivän välille kummankin tarkasteluikkunan näkökulmaa kunnioittaen. Kurkistukseni kasvatuksen historiaan ja kulku sieltä kohti nykyaikaa on ollut itsekasvatuksellinen monessakin mielessä. Olen saanut syventyä sekä 1900-luvun alkupuolen kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen sen värikkästä ja ilmaisuvoimaisesta kielenkäytöstä suuresti nauttien että nykypäivän avoimen yliopisto-

opiskelun ja elinikäisen oppimisen tematiikkaan. On ollut suuri ilo löytää yhtymäkohtia näiden kahden varsin erilaisen maailman ja maailmankuvan välillä ja huomata, että myös nykypäivän kasvattajien ja kasvatettavien on mahdollista ammentaa historiasta erilaisia näkökulmia omaan ajatteluunsa.

2 ITSEKASVATUS – MITÄ SE ON?

Itsekasvatus-käsitettä tapaa nykyään harvakseltaan kasvatuskirjallisuudessa. Käsitettä käytetään usein historiallisessa mielessä kuvaamaan kasvatuksen historian yhtä ajanjaksoa Suomessa. Toisaalta käsitettä saatetaan käyttää kasvatustieteessä silloin, kun halutaan painottaa oppimisen omakohtaisuutta, joka tähtää oman ajattelun, tietojen ja taitojen ja/tai identiteetin ja itsetuntemuksen kehittämiseen. Koska kasvatusta ylipäänsä on kulttuurisidonnainen ilmiö, tarkastelen tässä tutkimuksessa itsekasvatusta suomalaisesta kasvatustodellisuudesta ja -historiasta käsin; sekä 1900-luvun alun kasvatustieteilijöiden sanoittamina että uudemman tutkimuksen näkökulmasta.

Itsekasvatus elää ajassa ja omassa yhteiskunnallisessa viitekehyksessään. Itsekasvatuksen käsite on suomalaisessa kasvatuskirjallisuudessa saanut erilaisia ilmiä, kuten Sivonen (2006, 41–110) väitöskirjassaan tuo esille. Itsekasvatuksessa korostuu kasvatuksen kokonaisvaltaisuus ei ainoastaan oppimisen, vaan myös ihmisenä kasvamisen näkökulmasta. Sisäisen kasvun huomiointi ja sen enemmän tai vähemmän tietoinen ruokkiminen haastaa oman motivaation ja kehittymistahdon prosessiin. Juho August Hollo (1959, 99) kiteytti (itse)kasvatuksen ja opetuksen välisen eron näin: ”Eräänä opetusta ja kasvatusta toisistaan erottavana piirteenä voitaisiin vielä mainita, että opetus, ja samoin totuttaminen, kohdistuu johonkin yksityiseen olemuksen puoleen, kasvatuksen sitä vastoin tähdätessä aina *koko ihmisen* kasvattamiseen.” Vaikka Hollo tässä puhuikin yleisesti ottaen kasvattamisesta, sisältää Hollon pohdinta myös itsekasvatukseen liittyvän ajatuksen itsensä kasvattamisen kokonaisvaltaisuudesta, kasvamisesta ja kehittymisestä kokonaisena ihmisenä.

Jo tutkimuksen alkuvaiheilla minulle selvisi erikoinen piirre itsekasvatus-käsitteen merkityksen muutoksesta 2000-luvulle tultaessa. Jos kirjaston tietokannoissa hakusanan ”itsekasvatus” rajaa ajallisesti esimerkiksi julkaisuihin muutaman viime vuoden ajalta, tulos on mielenkiintoinen: suurimman osan hakutuloksista voi luokitella ei kasvatustieteeseen, vaan niin sanottuun uushenkisyyteen viittaaviksi. Tuloksista voi jo ensisilmäyksellä poimia sanoja kuten me-

ditaatio, intuitio, rakkaus, tunteet, mielenrauha, alitajunta, onni, menestys, sisäinen puhe, healing, mindfulness, henkinen kasvu, hyvinvointi. Toisin sanoen itsekasvatus-käsitettä on 2000-luvulle tultaessa alettu käyttää enemmänkin uushenkisyyden ja new age –tyyppisen toiminnan yhteydessä. Uushenkisyydellä tarkoitetaan väljää uskomusten verkostoa, jossa haetaan inspiraatiota monen eri uskonnon ja katsomuksen käsityksistä ja rituaaleista: erilaisten uskontojen katsotaan sisältävän henkistä viisautta, josta ihminen voi valita omaan tarpeeseensa ja tilanteeseensa sopivia elementtejä. Virikkeitä haetaan erityisesti itämaisista uskonnoista ja filosofioista, luonnonuskonnoista ja humanistisesta psykologiasta. (Ramstedt ja Utriainen 2017, 213, ks. myös Ketola 2008, 220–229.) Uushenkisyyteen ”lainattu” itsekasvatus näyttää siis irtautuneen kasvatustieteestä ja lähteneen kulkemaan uuteen merkityssuuntaan.

On siis hyvä huomioida ero itsekasvatuksen kasvatustieteellisen ja uushenkisyyteen viittaavan merkityksen välillä. Myös Sivonen (2006, 104) löysi tutkimuksessaan viitteitä tällaisesta uudeltaisesta henkisestä itsekasvatuksesta. Tässä tutkimuksessa itsekasvatusta pyritään kuitenkin tarkastelemaan sen alkuperäisessä merkityksessä kasvatustieteen näkökulmasta, mikä ei tosin sulje pois sitä, että myös kasvatustieteelliseen näkökulmaan sisältyy vahva ihmisenä kasvamisen elementti. Itsekasvatuksen tutkimisen uushenkisyyteen viittaavassa merkityksessään – kaikessa kiinnostavuudessaan – jätän kuitenkin muiden tutkimusten tehtäväksi.

2.1 Itsekasvatuksen historiaa

Itsekasvatus käsitteenä on monitahoinen: onko itseään ylipäättään mahdollista kasvattaa, vai onko kasvatus aina kasvattajan ja kasvatettavan välisen vuorovaikutusprosessin tulosta? Vai onko kaikki kasvatus lopulta itsekasvatusta, sillä kasvatusprosessihan ei voi tapahtua missään muualla, kuin kasvatettavassa itessään?

Näitä kysymyksiä pohdittiin suomalaisessa kasvatustieteessä erityisesti 1900-luvun alkupuolella, jolloin itsekasvatusaate eli kukoistuskauttaan. Suomen yhteiskunnalliset olot 1800-luvun lopulla muokkasivat itsekasvatusaateen nousemiselle hedelmällistä maaperää. Jyri Manninen (2015a, 036) nostaa

esiin työväestön heikot olot, olemattoman pohjakoulutuksen ja muutenkin niukat kouluttautumismahdollisuudet aikuisopintoihin motivoiviksi tekijöiksi. Kouluttautuminen nähtiin yhtenä mahdollisena väylänä työväestön aseman parantamiseen. Kouluttautuminen – alkaen lukemaan oppimisesta – saattoi avata uudenlaista ymmärrystä asioiden ja maailman tilasta omaa perhettä tai kyläyhteisöä laajemmasta näkökulmasta. Lukutaito avasi ovia uusiin tietoihin ja taitoihin. Risto Ikonen (2015, 023) kiteyttää osuvasti koulutuksen, ja samalla myös itsekasvatuksen, alkutaipaleen: ”Ihmistä, joka oppii hyödyntämään lukutaitoa opiskellessaan perunan viljelytekniikkaa tai rokotustoiminnan alkeita, ei voida estää jatkamasta opintojaan omin päin.” Itsekasvatusta on siis aina ruokkinut tietty uteliaisuus elämän ilmiöiden edessä; puhdas tiedonjano, kehittymisen tarve, halu oppia uutta ja soveltaa opittua käytäntöön.

Itsenäistymisen myötä maamme siirtyi vapaan kansansivistyksen vaiheeseen. Itsekasvatuksen käsite nousi esiin erityisesti kansansivistystyön ja kasvatuskirjallisuuden yhteydessä (Sivonen 2006, 64). Kansansivistystoiminnan perusajatuksena oli ”sivistys eli itsensä kehittäminen eli *itsekasvatus*, joka tähtäsi yksilön omaehtoiseen kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen ilman hyödyn tavoittelua” (mt. 66). Suomalaiseen itsekasvatusajatteluun vaikuttaneita henkilöitä on ollut lukuisia, ja heistä J. V. Snellmanin, Santeri Alkion, Urpo Harvan ja erityisesti J. A. Hollon näkemyksiä avataan seuraavissa alaluvuissa.

Niemelä (2011, 174) huomauttaa, että itsekasvatus saa erilaisia painotuksia riippuen siitä, seurataanko ”Kantin ajatusta itsekasvatuksesta ponnisteluina oman järjen yksityiseksi ja julkiseksi käyttämiseksi vai Herderin linjaa, jossa itsekasvatus viittaa ihmisen omaan osuuteen yksilön ja (kansan)kulttuurin välisessä vuorovaikutuksessa.” Niemelän mukaan jälkimmäisessä yksilön ja yhteisön sivistys kulkevat käsi kädessä, sillä itsekasvatus ei tarkoita yksinkasvamista. Suomessa – ja koko Pohjolassa – yleinen käsitys oli kuitenkin se, että jokainen yksilö vastaa omasta sivistyksestään, eikä sitä voi antaa toiselle tai kouluttaa toiseen. (mt. 174.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna itsekasvatus ja sen avulla saavutettu sivistys tarvitsevat aina jonkin henkilökohtaisen kimmokkeen syttyäkseen, ja siinä mielessä itsekasvatus on sisäsyntyistä, yksilön omaa ajattelua ja motivaatiota vaativaa toimintaa.

Seuraavissa luvuissa käydään lyhyesti läpi neljän suomalaisen 1800–1900-luvun kasvatusajattelijan näkemyksiä itsekasvatuksesta.

2.1.1 J.V. Snellman (1806-1881)

Filosofi ja valtiomies J. V. Snellmanin kasvatusajattelu oli valjastettu kansallisen heräämisen veturiksi. Snellmanin lähestymistapaa itsekasvatukseen voisi kuvailla oman sivistyksen vahvistamiseksi, ja hän korosti yksilön oman järjen ja älyn löytämistä ja ottamista käyttöön. (esim. Snellman 1932) Hän piti sivistystä humaniteettina eli ihmisyytenä. Yksilön tuli tuntea oma aikansa ja ajan henki, sillä "hän ei muuten tiedä, mitä humaniteetti on, eikä voi toiminnassaan sitä ilmaista". (Snellman 1846/1991, 75.)

Snellmanin kirjallinen tuotanto on laaja, ja sitä leimaa edellä mainittu humaniteetin ajatus. Hän viittaa useaan otteeseen esimerkiksi ihmisen vapaaseen tahtoon ja itsetajuntaan, joka on hänen mukaansa minän tajuntaa itsessään kaikesta ulkoisesta riippumattomana vapautena. Itsetajunta on sekä tietämistä että tahtomista (Snellman 1932; 1848/2003).

Matti Tanelin (2012, 30) mukaan Snellman kannatti humboldtilaisia sivistysajatuksia: sivistys on aina sekä tietämistä että siveellisyyttä. Ajatus on peräisin antiikin filosofeilta, joille taitojen ja tietojen vaaliminen yhdistyi pyrkimykseen *arvokkaaseen ja hyvään elämään*. Snellmanin itsekasvatusajatteluun liittyvä yksilön henkisen kasvun ajatus sopi siis hyvin, ja itsekasvatuksen kautta voitiin saavuttaa älyn ja järjen kautta ajattelun vapaus.

Myös Niemelä (2011, 146–149) pohtii Snellmanin sivistyskäsitystä. Snellman korosti sivistyksessä avarakatseisuutta ja inhimillisiä arvoja: jokaisen tulee kunnioittaa ihmisarvoa, mutta sivistyksen vastaista on esimerkiksi lähimmäisen vakaumuksen, rodun, uskonnon, oppien tai tapojen tuomitseminen. Snellmanille kasvatus oli nimenomaan kasvatusta itsetietoisuuteen (mt. 147, 149).

2.1.2 Santeri Alkio

Santeri Alkio (1862-1930) oli merkittävä hahmo suomalaisen itsekasvatuspyrkimysten edistäjänä. Alkio oli kansansivistyksen uranuurtaja ja nuorisoseuraliikkeen johtohahmo. Vaatimattomista oloista lähtöisin oleva Alkio ei koskaan saanut akateemista koulutusta, mutta se ei estänyt hänen uraansa kirjailijana. Alkio ei pitänyt sivistystä vain "sivistyneiden" yksinoikeutena, vaan se kuului jokaiselle ja erityisesti kansan syville riveille. Kansalaisen itsekasvatus oli Alkion keskeisimpiä ajatuksia. Hän painotti sitä, että itsekasvatus on erityisen tärkeä kouluttamattomalle ja muodollista sivistystä vaille jääneelle nuorisolle. (Niemelä 2011, 139– 156.)

Alkion lähtökohdat "itsekasvatusharrastuksen" herättämiseen olivat käytännölliset. Esimerkiksi lukuhalun kasvattamiseksi hänen ensimmäinen ehtonsa oli se, että maassa tulee olla hyviä kirjastoja. Alkio painotti kirjojen helppoa saatavuutta, niiden laadukkuutta ja ajankohtaisuutta. Lukuhalun herättämiseen tarjosivat kirjastojen lisäksi myös nuorisoseurat oivallista maaperää; nuorisoseurojen tavoitteena oli nuorten kansalaisten itsetietoisuuden ja itsensä kasvatamisen halun herättäminen. (Alkio 1923.) Alkio tiedosti hyvin esimerkiksi maaseudun nuorison ongelmat koulutuksen hankkimisessa ja pyrki vaikuttamaan siihen, että koulutus olisi myös maaseudun väestön ulottuvilla. Hän ideoi erilaisia käytännöllisiä mahdollisuuksia maaseudun väestön sivistämiseen, aina lukupiirien järjestämisestä ammattikasvatuskysymyksiin. (Alkio 1919.)

Alkion mukaan kasvatuksen ja itsekasvatuksen tavoitteena on kunnan kansalaisuus. Hänen mukaansa ihmisen tulee säilyttää itsenäisyytensä ja vapautensa, mutta yhtä tärkeää on kuulua samalla myös yhteiskuntaan ja olla sen aktiivinen ja itseään toteuttava jäsen. Arkityön tulee palvella yhteisyyttä, kansakuntaa, ihmiskuntaa ja ihmisyyden tarkoitusperiä. (Niemelä 2011, 156.)

Sivonen (2006, 63) kuvailee Santeri Alkiota itsekasvatuksen teoreetikoksi. Kansallisuusaatteen ohjaamana Alkion tavoitteeksi tuli uuden Suomen luominen siveellisesti vastuullisine ja itsekasvatusta harjoittavine kansalaisineen. Henkilökohtainen itsekasvatustehtävä oli kansalaisen velvollisuus, ja kansan yhteisenä tavoitteena sen toivottiin madaltavan luokkarajoja ja ennakkoluuloja. (mt. 68–69.)

Alkio määritteli itsekasvatukselle neljä tehtävää. Sen tuli herättää yksilöiden tajunta löytämään itsensä, auttaa valikoimaan erilaisten kilpailevien elämänarvojen välillä, innostaa täyttämään velvollisuutensa ja hankkimaan kykyjä, joilla saa itselleen kokonaiskäsityksen elämästä. Itsetietoisuuden herääminen saattoi Alkion mukaan toimia henkisen kasvun tarpeita tyydyttävän itsekasvatuksen herättäjänä. Alkion ajattelun mukaan itsekasvatus etenee tietyssä järjestyksessä: ensin harjoitellaan ajattelemista, opetellaan järkipäisesti suunnittelemaan toiveita ja tämän jälkeen kasvatetaan voimia oman tahdon läpiviemiseksi (Niemelä 2011, 152–153).

2.1.3 Urpo Harva

Urpo Harvan (1910-1994) monipuolisessa tuotannossa itsekasvatukseen viitataan aika ajoin. Hollon tavoin hän kuvailee aikuiskasvattajan tehtävää "itsekasvatuksen auttamiseksi ja herättämiseksi" (Alanen 1997, 28). Harva (1955) kehitti aikuiskasvatusopin teoriaa ja työmuotoja sekä kirjoitti muun muassa kurssikirjoja suomalaisesta aikuiskasvatuksesta (1971) ja aikuisten opettamisesta (1975).

Harvan elämäntyö sijoittui aikakauteen, jossa aikuiskasvatus oli murroksessa. 1960-luvun Suomessa itsekasvatus alkoi hiipua, ja Harvan mukaan aikuiskasvatuksen tulisi elvyttää lamaantuneita itsekasvatuspyrkimyksiä (Harva 1958a Sivosen, 2006, 94, mukaan). Harvan tuotannossa ihmisyyteen kasvamisella ja inhimillisyydellä oli tärkeä osa; ehkäpä siksi itsekasvatus ihmisenä kasvamisen laaja-alaisena kokonaisuutena sopi hyvin Harvan ajatteluun. Harva kirjoittaakin (1964, 128): "Ainoa kilpailu, minkä humanisti varauksetta voi hyväksyä, on kilpailu siitä, kuka voi parhaiten edistää yhteiskunnan inhimillistämistä."

Harva tarkastelee Alasen (1997, 28) mukaan itsekasvatusta muun muassa aikuiskasvatusta tarjoavien instituutioiden vastuullisena toimintana eli "itsekasvatuksen auttamisena" siten, että "aikuiskasvatuksen arvoperustan ja päämäärien tulee muodostaa yleisesti suuntaavat kehykset, joiden sisällä on oltava tilaa aikuisoppijan itsenäisille valinnoille ja yksilöllisille tavoitteille". Harva näki itsekasvatuksen pitkälti aikuiskasvatuksena, joka oli osa elämänpituista kasvatusta ja jatkuvaa oppimista, mutta kuitenkin kytkeytyen enemmän itsensä toteuttamiseen ja henkiseen kasvuun. Harvalle aikuiskasvatus merkitsi ennen

kaikkea koko ihmisen kehittämistä, joka oli laajempi käsite kuin esimerkiksi ammattikoulutuksen kelpoisuusvaatimukset. (mt. 29.) Toisaalta Harva oli myös kriittinen itsekasvatus-käsitteen suhteen (ks. luku 2.5 Itsekasvatuksen kritiikkiä).

2.1.4 Juho August Hollo

Juho August Hollon (1885-1967) tunnetun määritelmän mukaan ”kasvatus on kasvamaan saattamista”, jossa korostuu itsekasvatuksen merkitys (Hollo 1959, 64–65; Taneli 2012, 40-43, ks. myös Hollo 1952; Rantala 2012, 22). Hollon vuonna 1931 kirjoittamaa kirjaa *Itsekasvatus ja elämisen taito* voidaan pitää yhtenä suomalaisen itsekasvatuksen perusteoksista. Hollo näkee itsekasvatuksen kasvatuksen erikoismuotona, jossa kasvattava toiminta kohdistuu omaan olemukseen: itsekasvatuksessa sekä kasvattaja ja kasvatettava sisältyvät samaan yksilöön. (Hollo 1931, 12, ks. myös Taneli 2012, 89.)

Hollon mukaan jyrkkää rajaa itsekasvatuksen ja muun kasvatuksen välille ei ole tarpeen vetää, sillä kaikenlainen kasvatus on aina tavallaan myös itsekasvatusta (Hollo 1931, 12). Hollo näin ollen tunnistaa kasvatettavan yksilön tietynlaisen ”omavastuun” omasta kasvatuksestaan. Itseä voi kasvattaa joko itse tai opettajan tai muun kasvattavan tahon avustuksella, mutta kummassakin tapauksessa varsinainen kasvu voi tapahtua ainoastaan yksilön sisällä, omakohtaisena sisäisenä prosessina. Hollo (1931, 12-19) kuvaakin itsekasvatusta kokoaavana, luontoperäisenä kasvamisena ja itsetuntemuksena. Hollon mukaan itsekasvatuksen ei tule perustua pelkästään kieltoihin, vaan siihen tulisi sisällyttää myös onnistumisen tuottamaa tyydytystä. Itsekasvattajan on hyvä ”luopua liiallisesta itsensä mestaroimisesta ja liittää terveelliseen itsekuriin todellisen, havainnollisen toiminnan ja harjoituksen myönteinen ohjelma”. (mt. 18–19.)

Hollon kasvatuserittelyä tutkineen Matti Tanelin (2012) mukaan Hollon kasvatuserittelyn sivistysihanne oli (uus)humanistinen. Suuntauksen pioneerina pidetään Wilhelm von Humboldtia, jonka mukaan opiskelun tavoitteena on ”monipuolisesti kehittynyt, luova ja itsenäinen ihminen”. Humboldtin mukaan esimerkiksi yliopistojen tehtävänä ei voi olla ensisijaisesti ammattilaisten, vaan *ihmisten kasvattaminen*. Hollon ajattelussa kasvatettavan yksilöllisyyttä ja

vapautta pidetään perustavana arvona, ja kasvatettava on arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Oman ajattelun kehittäminen, itsereflektio ja itsetuntemus ovat teitä, jotka johtavat sivistykseen. Hollon näkemyksen mukaan kasvattajan tehtävänä on turvata kasvatettavalleen "ehea sivistyksellinen perusta", mikä voidaan saavuttaa laaja-alaisen, antiikin humanistiseen sivistysperinteeseen nojautuvan monipuolisen sivistyskasvatuksen kautta, ja josta kasvatettavan on hyvä jatkaa kehittymistään ihmisyyden toteuttajana. Hollon mukaan sivistyskasvatukseen kuuluvat älyllinen, eettinen, uskonnollinen, esteettinen ja toiminnallinen kasvatus, jotka kasvattaja voi yhdistää kokonaisuudeksi mielikuvituksen avulla. Koska kasvatus on elämän palvelemista, muun muassa tästä syystä jokaisen kasvattajan, ja jokaisen ihmisen, tulee kasvattaa myös itseään, ja tämä kasvatus jatkuu koko ihmisen elämän ajan. Tähän prosessiin Hollo viittaa sekä itsekasvatuksella että elinikäisellä kasvatuksella. (Taneli 2012, 38–42, 100, 262–264.)

Vaikka Hollo näki itsekasvatuksen sisäisenä prosessina, liittyy siihen hänen ajattelussaan myös vahva yhteisöllinen ulottuvuus. Hollo pohti yhteisön vaikutusta seuraavasti (1959, 65):

Varsinaiset tahalliset kasvatustoimenpiteet ovat ajallisesti rajoitettuja, koskevat vain määrättyä ikäkautta, kasvatusikää. Koska on selvää, ettei kasvatus niissä rajoissa mitenkään voi saavuttaa kaikkia tarkoituksiansa, on tapana sanoa, että kaiken tahallisen kasvatuksen tulee valmistella vapaata itsekasvatusta ja johtaa siihen. On kumminkin huomattava, ettei mitään "itsekasvatusta" sanan varsinaisimmassa merkityksessä ole myöhemmin enempää kuin varhaisessa lapsuudessaan. On vain kasvamista, jota huomattavalla tavalla sääntelevät ulkoiset tekijät, ennen kaikkea elämä sosiaalisissa yhteisöissä. Tämä pitää paikkansa silloinkin, kun yksilö todella tahallisesti antautuu suorittamaan itsekasvatustyötä, siis tavallaan jakautuen kasvatettavaksi ja kasvattajaksi. Sellaisesta työstä voi koitua jotakin arvokasta tulosta ainoastaan sillä ehdolla, ettei yksilö täydellisesti eristäydy, vaan pysyy luonnollisessa yhteyssuhteessa siihen elämänkehään, jossa hänellä on sijansa. (Hollo 1959, 65.)

Sitaatissa Hollo nostaa esiin itsekasvatuksen yhteisöllisen elementin. Hän toteaa, että itsekasvatus ei ole ikäkauteen sidottua, vaan kasvaminen "tapahtuu luonnostaan" sosiaalisissa yhteisöissä. Hollon näkemyksen mukaan itsekasvatuksesta voi saada arvokkaita tuloksia ainoastaan silloin, jos se toteutuu

suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja sosiaaliseen yhteisöön. Yhteisöllisyys ja yhteisön kasvattava voima kulkevat mukana Hollon itsekasvatusajattelussa. Kasvatuksen päämäärät ovat aina myös yhteiskunnallisia asioita.

2.2 Ihmisyys ja hyvä elämä itsekasvatusajattelun taustavoimana
Myös Jaakko Rantala (2010) on koonnut yhteen 1900-luvun alkupuolen suomalaisten kasvatustieteilijöiden näkemyksiä itsekasvatuksesta. Hän kuvaa itsekasvatusta toimintana, joka koostuu sekä valistusajan ylevistä ihanteista, päämäärätietoisesta kansallisajattelusta että toisaalta käytännöllisistä elämänohjeista, joiden avulla niin yksilö kuin yhteisökin voi paremmin yhteiskunnassa. Rantalan (2010) mukaan suomalaisille sivistystyön uranuurtajille "itsekasvatuksen selkeänä johtotähtenä näytti olevan ihmisyyden edistäminen muodossa tai toisessa. Joillekin tämä tarkoitti Jumalan luomistyön loppuun saattamista, toisille maanläheisempää ihmisen parhaiden puolien esiin houkuttelemista". Todellisen itsekasvatuksen ja itsensä sivistämisen tuli – ajan hengen mukaisesti – näkyä ei vain yksilön omassa toiminnassa, vaan myös konkreettisina tekoina esimerkiksi perheen, erilaisten yhteisöjen tai koko yhteiskunnan piirissä.

Itsekasvatusta ei siis nähty ainoastaan yksilöön kohdistuvana, vaan yksilön kautta koko yhteiskuntaa hyödyttävänä toimintana. Tästä näkökulmasta katsottuna ei liene ihme, että itsekasvatukselliset ajatukset löivät itsensä läpi uuden kansakunnan aamunkoitossa. Kun uutta valtiota rakennettiin, työhön saivat osallistua myös yksittäiset kansalaiset sivistämällä ja kouluttamalla itseään omaaloitteisesti. Yksilön sivistysharrastuksista hyötyi koko yhteiskunta.

1900-luvun alun itsekasvatusinnostukseen sisältyi alusta alkaen opillisen tiedon lisäksi myös ihmisenä kasvamisen elementti. Niilo Liakka kirjoittaa Kansanvalistus-lehdessä vuonna 1919: "Mutta ymmärrettävää on, ettei tätä sivistystä voida koulussa opettaa. Se kasvaa ja kehittyy ihmisessä koko hänen ikänsä varrella, se on aina keskeneräinen, aina täydentymistä kaipaava." (Liakka 1919/1991, 88-89.) Koulu nähtiin paikkana, jossa sivistyksen juuret kylvettiin, mutta sen jälkeen yksilö sai vapaasti ja omaaloitteisesti jatkaa opintojaan joko kansanvalistuksen tai oman opiskelun merkeissä. Myös Hollo (1959, 54-55) tunnisti ruumiillisen kasvamisen lisäksi ihmisessä sielullisen ja henkisen kasvun "lajit".

Hollo korostikin kasvatuksen teoriaa luodessaan pyrkimystä eheyteen ja monipuoliseen sivistykseen (Taneli 2012, 264).

1900-luvun alkupuolen kasvatustajatteluissa sivistyksellä ja itsekasvatuksella tavoiteltiin hyvää ja monipuolista elämää. Niemelän (2011, 175) mukaan sivistyksellä ja itsekasvatuksella pyrittiin kehittämään yksilön potentiaalit täyteen mittaansa ja kukoistukseensa; vain näkökulmasta riippuu, pidetäänkö tätä rohkaisuna oman potentiaalinsa löytämiseen vai isällisen holhoavana vajavaisen kansan opettamista kontrolliin. Joka tapauksessa, sivistystä pidettiin tienä kohti parempaa maailmaa. Sivistys nähtiin kaikkien oikeutena riippumatta koulutuksesta, sosiaalisesta asemasta tai vaikkapa älykkyydestä; jokainen on sivistyskykyinen ja jokainen voi sivistyä. (mt. 178–179.) Hyvän elämän tavoittelu ja ihmissyyden arvostaminen nousevat 1900-luvun alun kasvatustajattelijoiden kirjoituksissa hyvin esille. Hollo korosti hyvään elämään pyrkimisen toteuttamista, unohtamatta kuitenkaan humanisuutta ja ihmisen ainutlaatuisuuden korostusta (Taneli 2012, 49). Taneli tiivistää Hollon päämäärät osuvasti: "Hyvyyden, totuuden ja kauneuden siivittämänä ihmisen kokonaisvaltainen sivistyminen voi toteutua. Hyvän elämän tavoite tulee asettaa, vaikka sitä ei koskaan tavoittaisikaan. Voimme parantaa elämäämme monipuolisesti sivistämällä itseämme. Koska voimme tehdä niin, meidän pitää tehdä niin." (mt. 49.)

2.3 Kansansivistyksestä tähän päivään

Itsenäisyyden alkuvuosina vapaan kansansivistystyön verkosto alkoi muodostua. Maahamme perustettiin kansanopistoja, kansalaisopistoja ja muita koulutuslaitoksia kansansivistyksen edistämiseksi. Kansansivistyksen tavoitteita olivat muun muassa yksilön persoonallisuuden jalostaminen ja oman kriittisen ajattelun kehittäminen (Sivonen 2006, 66). Kansalaisten itsekasvatukselle haluttiin luoda hyvät puitteet yhteiskunnan taholta, ja kansansivistystyö tarjosi sille hyvät toimintaedellytykset ja maaperän.

Sivonen (2006, 66) toteaa Wuorenrinnettä (1941) lainaten, että vapaan kansansivistystyön päämääränä itsenäistymisen jälkeen oli "jokaisen yksilön avartuminen oman sisäisen minänsä mestariksi ja omaehtoisesti kasvavaksi, jol-

loin hän oppimisessa saavuttamallaan henkisillä aseilla voi jalostaa persoonallisuuttaan ja taistella itselleen oman maailmankatsomuksen”. Toisena tavoitteena oli yksilön oman kriittisen ajattelukyvyn kehittäminen. Sivosen (2006, 124) mukaan esimerkiksi Urpo Harva (1943) nimeää vapaan sivistystyön suoraan itsekasvatukseksi ja J. E. Salomaa (1950) tulkitsee itsekasvatuksen sivistämiseksi. Vapaalla sivistystyöllä on siis ollut ja on yhä nykyäänkin paljon yhteistä kosketuspintaa itsekasvatus-käsitteen kanssa, sillä ne jakavat samoja arvoja ja tavoitteita.

Vapaan kansansivistystyön vaihe jatkui sotien jälkeen (Sivonen 2006, 64-66). 1960-luvulla etuliite ”kansa” pudotettiin pois ja alettiin puhua vapaasta sivistystyöstä. Samoihin aikoihin aikuiskoulutusta lisättiin ja aikuiskasvatus hyväksyttiin korkeakoulujen oppiaineeksi. (mt. 83-84.) 1960-luvulla tapahtui myös kasvatustieteen sisällä muutos, jossa empiirinen tutkimus alkoi vahvistua ja tutkimusmenetelmiä ja -käytänteitä koskeva keskustelu kiihtyi (Siljander 2002, 113). Matti Taneli (2012, 228) huomauttaa, että esimerkiksi J. A. Hollon edustama näkökulma kasvatustieteeseen ”oli väistyvä trendi hänen aikansa jälkeisessä empiirisessä kasvatustieteessä”.

Sivosen (2006, 83) mukaan 1960-luvulla itsekasvatus-sanan käyttö alkoi hiipua ja sen tilalle nousivat erilaiset aikuiskasvatukseen liittyvät käsitteet. Tämä alkoi näkyä myös itsekasvatuksen myöhemmissä määritelmässä. 1980-luvulla Sirkka Hirsjärvi määritteli toimittamassaan teoksessa *Kasvatustieteiden käsitteistö* (1982) itsekasvatuksen seuraavasti:

Itsekasvatus (self-education) tarkoittaa kasvavan ja kehittyvän yksilön (myös aikuisen) omasta halusta virittyntä ja oman aktiivisuuden varaan rakentuvaa toimintaa, joka tukee kaikinpuolista kasvua ja kehittymistä. Itsekasvatus rakentuu omaehtoisen itsensä kehittämisen varaan. Sen lähtökohtana on sisäinen motivaatio ja se edellyttää henkilökohtaista asioiden ja tapahtumien kokemista. *Itseopiskelu* on formaalisempi puoli itsekasvatusta. Sillä tarkoitetaan lähinnä muodollisten tutkintojen suorittamiseen tähtäävää opiskelua, joka voi olla enemmän tai vähemmän ulkopuolisen suunnittelun säätämää tai kokonaan opiskelijan itsensä alkuunpanemaa tai ohjaamaa. (Hirsjärvi 1982, 67-68.)

Hirsjärven määritelmässä itsekasvatuksen rinnalle nousee itseopiskelu, joka on ”muodollisten tutkintojen suorittamiseen tähtäävää opiskelua”. Tavallaan Hirsjärven määritelmä antaa jo ensimmäiset vihjeet tutkintotavoitteisesta työelämää varten opiskelusta, vaikka työelämään ei tekstissä suoraan viitatakaan.

Kohti 2000-lukua tultaessa itsekasvatuksen merkitys on vähentynyt ja käsitettä käytetään kasvatustieteessä yhä harvemmin. Nykyään itsekasvatus-käsite näyttyy enimmäkseen kasvatushistoriallisissa teksteissä, mutta toisaalta sitä käytetään jonkin verran oman ajattelun kehittymiseen ja itsereflektioon viitavissa yhteyksissä. Käsitteen merkityssisältö on tavallaan ohentunut yhdestä kasvatuksen muodosta kohti kuvailevaa toimintaa.

Itsekasvatus 1800–1900-lukujen vaihteessa linkittyi usein sivistystason nostamiseen, omaehtoiseen lukemiseen ja asioista selvää ottamiseen, toisin sanoen omaehtoiseen opiskelemiseen maassa, jossa koulunkäynti saattoi yleisesti rajoittua vain muutama vuoteen kansa- tai kiertokoulussa. Noina aikoina itsekasvatus oli hyvä – tai ainoa – vaihtoehto tilanteessa, jossa aikuisten koulunkäynnille ei ollut mahdollisuuksia ja työnteon lomassa tuskin aikaakaan, puhumattakaan sotavuosien poikkeusoloista. Nykyään tilanne on toinen: akateemisia opintoja voi hyvin suorittaa myös harrastusmielessä.

Avointen yliopistojen rantautuminen maahamme voidaan nähdä vapaan sivistystyön kehityksen luonnollisena jatkumona: yleisen koulutustason noustessa myös omaehtoisen opiskelun vaatavuustaso nousee. Avoimet yliopistot eivät kuitenkaan ole vapaan sivistystyön oppilaitoksia, vaan ne ovat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen omia aikuiskoulutuspalveluja tarjoavia erillislaitoksia (OPH 2017).

Vaikka olosuhteet ja maailma ympärillämme muuttuvat, kysymys ihmisen yksilöllisestä ja yhteisöllisestä kasvuprosessista on yhä relevantti. Nykyaika tuo uusia merkitysvivahteita itsekasvatukseen. Yhteiskunnan yksilöllistymiskehityksen kautta itsekasvatuksen yleissivistävän ulottuvuuden rinnalle on noussut uusia toimintaa ohjaavia tekijöitä ja motiiveja, joista esimerkiksi työelämän tarpeisiin vastaaminen näyttää olevan yhä vahvistuva suuntaus.

2.4 Itsekasvatustutkimus 2000-luvulla

Uusinta itsekasvatustutkimusta edustaa jo edellä mainittu Kirsti Sivosen (2006) väitöskirja *Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä*, jossa Sivonen käy kattavasti läpi itsekasvatuksen historiaa ja nykytilaa. Sivonen löytää suomalaisesta itsekasvatuksesta nykymuodossaan neljä olennaista piirrettä. Ensimmäinen suomalainen itsekasvatuksessa ihminen tunnustetaan *sosiaalisesti olennoksi*, joka on samaan aikaan sekä itsensä kasvattaja että kasvatettava. Toinen piirre on *ihmisenä kasvaminen, tietäminen ja toimiminen*. Nämä ominaisuudet liittyvät ihmisen suuntautumiseen kohti omia (yksilöllisiä) ja toisten (yhteisöllisiä) mahdollisuuksia. Kolmantena Sivonen nostaa esiin monikerroksiset *sosiaaliset kontekstit* (yksilö, ryhmä, yhteisö, yhteiskunta, maailma), jotka toteutuvat oman aikansa historiallisissa oloissa. Neljäntenä piirteenä on *prosessi*, jossa tapahtuu jatkuvaa kasvamista ja kehittymistä ihmisenä. (mt. 204-206.)

Sivosen tutkimus on linjassa vanhemman itsekasvatuksellisen ajattelun kanssa. Esimerkiksi Hollon (1931, 12-21) pohdinnoissa todetaan itsekasvatuksen liittyvän yksilöllisen lisäksi myös yhteisölliseen toimintaan: "...ettei itsekasvatus milloinkaan voi hyvin onnistua, jos sitä eivät ole auttamassa monet yksilön "minän" piirin ulkopuolelta tulevat vaikutukset, yleiset kasvattavat tekijät" (mt. 12). Itsekasvatus ei siis tapahdu umpiossa, vaan toteutuakseen siihen tarvitaan myös muita ihmisiä, verkostoja, erilaisia ajatusten peilauspintoja, joiden avulla itsekasvatuksessa voi kehittyä ja päästä eteenpäin.

Suomalainen itsekasvatus sai Kirsti Sivosen väitöstutkimuksen pohjalta uuden määritelmän:

Itsekasvatus on ihmisen omaan ajatteluun pohjautuva elämänikäinen prosessi, jossa itseohjautuva ihminen on itsensä kasvattaja ja kasvatettava kulttuurisissa ja sosiaalisissa yhteyksissään ja jonka itse määritetyt sisällöt liittyvät ihmisenä kasvamiseen, tietämiseen ja toimimiseen. Itsekasvatusprosessi on tavoitteellinen ja yleensä tietoinen. Viime kädessä kukin itseään kasvattava ihminen määrittelee oman itsekasvatuksensa itse. (Sivonen 2006, 270)

Sivonen (2006, iv) toteaa itsekasvatuksen määritelmään kuuluvan kolme peruseriaa:

- ihmisenä kasvaminen: itsearviointi, luonteen kasvatusta, asenteiden tarkistaminen, elämäkäsityksen luominen ja itsetunnon kohottaminen
- tietäminen: tiedonhankinta ja tiedon soveltaminen
- toimiminen: taitojen hankkiminen, terveyden edistäminen, kokemuksesta oppiminen ja selviytyminen.

Sivonen ei ole ainoa suomalainen tutkija, joka on tarkastellut itsekasvatusta nykyajan perspektiivistä. Jaakko Rantala (2012, 13) tarkastelee itsekasvatusta mahdollisuutena, jonka ihminen voi joko käyttää tai olla käyttämättä, mutta kokonaan se ei voi olla yksilön oma asia. Rantala mainitsee itsekasvatuksen korvautuneen nyky-yhteiskunnassamme esimerkiksi käsitteillä elinikäinen oppiminen, persoonallisuuden ja ihmisen monipuolinen kehittyminen sekä hyvinvointi. Nämä eivät kuitenkaan viittaa sellaisiin ihmisenä kasvamiseen tai ihmisyyden edistämisen ajatuksiin, jotka hänen mukaansa sisältyivät itsekasvatuksen alkuperäiseen merkitykseen. (mt. 33.) Rantala määrittelee itsekasvatuksen perustan "ihmisyyteen" siten, että itsekasvatus on "ihmisen pyrkimystä hyödyntää omassa toiminnassaan ja omissa valinnoissaan niitä kykyjä ja mahdollisuuksia, joita hänelle on ihmisenä suotu" (mt. 39).

Rantala (2010) pohtii myös syitä, miksi viime vuosikymmenten aikana puhe itsekasvatuksesta on hiljentynyt. Hän viittaa esimerkiksi yhteiskunta- ja elinkeinorakenteen muutoksiin, joissa maaltamuuttoaalto alkoi korostaa ammatillisia painotuksia aikuiskasvatuksessa suhteessa sivistyksellisiin sisältöihin. Myös ihmisten ajattelutavoissa on tapahtunut muutoksia. "Sivistysliike oli alun perin saanut innoituksensa ihmiskunnan suurista uskonnollisista ja humaaneista kertomuksista, mutta tänä päivänä puhe ihmisyyden tai muiden ylevien hyveiden edistämisestä tuntuu jollain tavoin naiivilta", Rantala (2010) esittää.

On totta, että nyky-yhteiskuntamme ongelmien keskellä itsekasvatuksen yleviä hyveitä puolustava puhe leimautuu helposti sinisilmäisyydeksi, jota voidaan surutta suomaa sosiaalisessa mediassa. Mutta mistä sitten puhumme, elleimme hyvän elämän tavoittelussamme puhu myös ihmisyydestä, ihmisenä kasvamisesta ja inhimillisyydestä? Sivistykseen kuuluu kuitenkin myös ihmisyy-

den pohtiminen ja arvokeskustelu, ei vain tietojen ja taitojen mekaaninen kasvataminen. Vaikka nykyään tiedon määrän lisääntyminen ja sen entistä helpompi saatavuus leimaavat oppimista, eivät ne ole kuitenkaan lakaisseet itsekasvatusajattelun perusmerkityksiä sivuun.

2.5 Lähikäsitteistä

Itsekasvatusta voi tarkastella myös sen lähikäsitteiden kautta. Tarkastelemme tässä kolmea käsitettä, jotka voivat avata itsekasvatukseen uudenlaisia tulokulmia ja merkityksiä.

2.5.1 Bildung

Itsekasvatus ja sivistys ovat toistensa lähikäsitteitä yhteisine piirteineen (vrt. Sivonen 2006, 124–127). Sivistys ja sivistyminen pohjautuvat saksankieliseen sanaan *Bildung*, jonka juuret ovat valistusajan tavoissa ajatella ja puhua (Rantala 2010). Bildung-käsitettä on pohtinut muiden muassa Gert Biesta (2002). Biestan mukaan Bildung viittaa yksilön sisäisen elämän kultivaatioon, ihmisen sieluun, mieleen ja persoonaan; toisin sanoen yksilön ihmisyyteen (Biesta 2002, 378). Sivistystä voi lähestyä myös sisällön kautta: koulutettu yksilö on saavuttanut selkeästi määritellyn tiedon, idean ja arvojen tason. Bildung käsitteenä hävisi käytöstä 1960-luvulla – samoihin aikoihin siis kuin itsekasvatuskin – mutta sen käyttö virisi jälleen 1980-luvulla ei-ammattilliseen opiskeluun (*allgemeine Bildung, general education*) liittyvissä keskusteluissa. (mt. 379.)

Biestan (2002, 380) mukaan Bildung viittaa myös kasvatukselliseen ihanteeseen, jota edustaa eräänlainen ”ideaali kansalainen”. Sivistyneen kansalaisen tulisi osata hyödyntää oma ymmärtämyksensä ja Bildung tuottaisi tällaisia moderneja kansalaisia, joilla olisi mahdollista saavuttaa tämä kapasiteetti. Hän toteaa, että on olemassa erilaisia tapoja ymmärtää sivistyksen käsite, ja näiden käsitteiden avulla on mahdollista löytää tapoja uuden, modernin ajan sivistyksen ilmaisuun (mt. 387). Biesta nostaa esille sosialisointin ja sosiaalistamisen merkityksen kasvatuksen osana, ja siinä mielessä Bildung on myös *self-Bildungia* (mt. 378). Biestan ajatukset eivät ole kaukana itsekasvatuksen määritelmästä, ja hän

tavallaan kohdistaa ajatuksensa kärjen oman itsen lisäksi myös sosiaalisesti rakentuneeseen yhteiskuntaan.

Myös Hollo tunnisti Bildungin itsekasvatuksen lähikäsitteeksi. Hän Paul Natorpia siteeraaten (1959, 35) kirjoittaa Bildungista ihmisen muotoutumisenä ihmiseksi, oman sisäisen rakennussuunnitelman noudattamisena. Kasvatuksen tarkoitus on Hollon (1959, 47) mukaan ”auttaa kehittyvää ihmisielua toteuttamaan siinä piileviä arvojen mahdollisuuksia, osoittaa arvojen objektiivista luonnetta ja siten johtaa kasvavia kulttuurielämään, sen tarkoituksia osaltaan edistämään”. Taneli (2012, 102) mainitsee Kauppia (2000) lainaten kasvatukseen liittyvän ihmisyyden olevan sitä, että jokainen täydellistyy itsessään; tämä ideaali (Bildung) tarkoittaa ihmisen kokonaisvaltaista kehittymistä. Bildung eli sivistyminen on syvällinen muutos ihmisessä, ja sen edellytyksenä on kulttuurin kautta tapahtuva omien rajojen ylittäminen (mt. 33).

Yksi itsekasvatuksen ja Bildungin yhteisistä näyttämöistä on taide. Taiteessa itsekasvatusta voidaan kuvata esimerkiksi taidekokemuksena, joka jää ”vaivaamaan” aiheuttaen näin omakohtaista pohdintaa. Tämä voi Hollon hengessä olla taiteen avulla kumpuavaa itsekasvatuksellista prosessointia. Esimerkiksi Deweyn (1934, 56) ajattelussa esteettisillä kokemuksilla on suuri merkitys: kokemus liikkuu aina kohti jotakin loppuhuipennusta, päätepistettään, sillä ”se lakkaa vasta siinä vaikuttavien voimien tehtyä tekosensa.” Yksittäinen kokemus voi näin ollen laukaista pohdinnan prosessin, joka vie ajatuksia jotakin kohti. Tuo prosessi ei ole vain ”pelkkää” oppimista, vaan myös kasvatusta, jossa omaa itseä kehitetään uusien oivallusten ja kokemusten kautta kohti Bildungia – näin ollen esteettinen kokemuskin voi olla itsekasvatuksellinen prosessi.

Taide voi siis toimia väylänä, jonka avulla tunteita voidaan käsitellä ja avata väyliä ihmisyyden kokemukseen itsetuntemuksen kautta. Ei siis ole kovinkaan kaukaa haettua puhua Bildungista ja Deweyn esteettisistä kokemuksista itsekasvatuksen näyttämönä, joilla voi olla suuriakin vaikutuksia ihmisen henkilökohtaiseen kehittymiseen ja kasvuun. Oppimisen oivalluksia voidaan saavuttaa yhtä hyvin taiteen ja tunteiden kuin opillisen tiedonkin kautta. Myös Matti Taneli (2012, 247) nostaa esiin Deweyn ajatukset puhuessaan Hollon painottamasta estetiikasta ja mielikuvituksesta kasvatuksessa.

2.5.2 Sivistyskasvatuksen eri muodot

J. A. Hollo painotti kasvatusajattelussaan monipuolista sivistyskasvatusta ihmisyyden ja inhimillisen toiminnan pohjana. Hollon esittämän sivistyskasvatusajattelun Matti Taneli on tiivistänyt seuraavasti:

Lyhyesti sanoen sivistyskasvatuksella tarkoitetaan *laaja-alaisen tiedon siirtämistä sukupolvelta toiselle. Sivistyskasvatuksen avulla kasvatettavat voivat tulla vastuuntuntoisiksi, monipuolisesti sivistyneiksi, inhimillistä kulttuuria ja sen keskeisiä arvoja sekä hyvää elämää edistäviksi ihmisiksi. Sivistyskasvatukseen kuuluvat älyllinen, eettinen, esteettinen, uskonnollinen ja toiminnallinen kasvatus.* (Taneli 2012, 31. Kursiivi ja tummennus Tanelin.)

Hollon näkemyksen mukaan sivistyskasvatus oli nimenomaan laaja-alaista, sisältäen älyllisen, eettisen, esteettisen, uskonnollisen ja toiminnallisen kasvatuksen. Sivistys ei siis ollut ainoastaan tiedollisen sivistyksen kasvattamista, vaan siihen liittyi muitakin piirteitä. Sivistyskasvatuksessa jokaisen kasvattajan tulee Hollon mukaan pyrkiä toteuttamaan *itsensä sivistämistä* ja jokaisen tulee etsiä oma tiensä sivistykseen (Taneli 2012, 35).

Uudempaa sivistyskasvatusta edustavat esimerkiksi Petri Salo ja Juha Suoranta, jotka teoksessaan *Sivistyksellinen aikuiskasvatus* (2002) esiin samoja teemoja, joihin jo itsekasvatuksen aikakausi 1900-luvun alussa pyrki vaikuttamaan. Jos itsekasvatuksen kulta-aikana sivistys oli arvo sinänsä, myöhempinä aikoina aikuiskasvatuksen ja omaehtoisen opiskelun motiiveissa on yhä enemmän havaittavissa työelämän vaikutuksia. Kirja on eräänlainen kannanotto sivistyksen puolesta: Salon ja Suorannan pohdintojen taustalla on huoli markkinavoimien kasvavasta otteesta sivistyksen(kin) kentällä. (mt. 26–31.)

Tutkijat pyrkivät irrottautumaan aikuiskasvatuksen perinteisistä jaotteluista ja sijoittamaan näkökulmansa aikuiskasvatuksen ”kolmanteen paikkaan”, jota he kutsuvat *sivistykselliseksi aikuiskasvatukseksi*. Heidän mukaansa sivistyksellinen aikuiskasvatus viittaa ennen kaikkea jälkimoderneissa käytännöissä tarvittaviin taitoihin ja toimintaan, johon kuuluu taito oppia tuntemaan itsensä, pitämään huolta itsestään, mutta myös huolehtimaan toisista ihmisistä ja

ympäristöstä. Sivistyksellisyydellä on heidän mukaansa persoonallinen, sosiaalinen, globaali, ekologinen ja tiedollinen ulottuvuutensa. Sivistyksellisyyden he näkevät taitona huolehtia itsestään koskevista asioista, muodostaa kriittisesti käsityksiä yhteisistä asioista ja tarvittaessa ottaa niihin julkisesti kantaa. (Salo & Suoranta 2002, 12-13.)

Kirjoittajien mielestä sivistyksellisellä aikuiskasvatuksella on myös erityisiä tehtäviä: sen tulee tukea yksilöitä ja ryhmiä sivistyksellisen elämäntaidon saavuttamisessa, ylläpitämisessä ja uudentamisessa. Tuen lisäksi sivistyksellinen aikuiskasvatus tarkoittaa myös osallistumista arkielämän moninaiisiin toimintoihin, niistä oppimiseen ja rikastuttamiseen omalla toiminnalla. Kirjoittajien teesi on, että sivistyksellisen aikuiskasvatuksen lähtökohtana pitäisi olla ihmiselämän arvon kunnioittaminen sellaisenaan. "Näin ajatellen sivistyksellinen aikuiskasvatus olisi perustaltaan kaikkea muuta kuin kalvakkaa älykkyyttä, jota maailmassa on jo aivan riittämiin". (Salo & Suoranta 2002, 13.)

Kirjoittajat eivät siis tarkastele aikuiskasvatusta niinkään työelämän tarpeista käsin tietojen, taitojen ja osaamisen kartuttajana, vaan painottavat koko ihmisen hyvinvointia, ihmisyyttä, oman ajattelun ja toiminnan kehittämistä kokonaisvaltaisesti. Siinä mielessä kirjoittajien ajatukset lähestyvät hyvinvoinnin käsitettä. He vastustavat liian ohutta osaamista ja ajattelua, kapeita näkökulmia ja siiloutumista, mutta rohkaisevat laaja-alaiseen ja rajat ylittävään perspektiiviin. Näiltä osin sivistyksellinen aikuiskasvatus voitaisiin nähdä eräänlaisena itsekasvatuskehityksen jatkumona, jossa tosin opintosisällöt tulevat usein ulkoapäin, mutta alkuperäinen motiivi ja toiminnan alkusysäys tulee oppijalta itseltään. Sivistyksellinen aikuiskasvatus jättää paljon vastuuta oppijalle itselleen, oman ajattelun kehittämiseen. Siinä mielessä sen voi nähdä olevan eräänlaista "ohjattua itsekasvatusta".

Suoranta (2005) jatkaa aiheesta pidemmälle hahmottelemalla radikaalia kasvatusta kriittisen pedagogiikan toimintana ja teoriana. Hän korostaa kriittisyyttä ja omaa ajattelua kasvatuksen tavoitteena. Radikaalin kasvatuksen tavoitteena on syventää "kasvatukseen osallistuvien itsetuntemusta ja yhteiskunnallista tietoisuutta sekä työskennellä oikeudenmukaisen yhteiskunnan puo-

lesta". Suorannan mukaan radikaali kasvattaja lisää inhimillisen kasvun ja hyvinvoinnin mahdollisuuksia, ja toiminnassa on vahvasti mukana toivo inhimillisemmästä maailmasta. (mt. 15.) Hän kirjoittaa:

Toiminta radikaalin kasvatuksen arvoperustan suuntaisesti – sitä samalla pohtien ja kehitellen – on vaikeaa, ellei kasvattaja tunne itseään, tiedosta elämänsä merkitystä ja ymmärrä omaa paikkaansa maailmassa. Radikaalin kasvattajan keskeisin vaatimus onkin elinikäinen itsekasvatus: pyrkimys siihen, mitä humanistisen psykologian piirissä on kutsuttu itseaktualisaatioksi eli oman olemuksen ja paikan löytämiseksi mutta myös kyvyksi epäillä ja panna tarvittaessa vastaan. (Suoranta 2005, 226.)

Suorannan näkökulma radikaaliin kasvatukseen on eräänlaisen itsekasvatuksesta kumpuavan sivistyksellisyyden löytämistä, jossa oman äänen löytäminen ja oma henkinen kasvu luovat puitteet kasvatukselle.

Siljander (2002, 31–32) on hahmotellut modernille sivistys-käsitteelle kaksi piirrettä: ensinnäkin sivistys on "luova prosessi, jossa ihminen omalla toiminnallaan muokkaa ja kehittää itseään ja kulttuurista ympäristöään" ja toiseksi "sivistys sisältää idean olemassa olevan "ylittamisestä", "täydellistymisestä", ts. sivistysprosessissa ihminen tavoittelee edistyneempää elämänmuotoa, jota ei kuitenkaan voida eikä pidä ennakolta tarkkaan määritellä". Järjen käsite liittyy moderniin sivistykseen, sillä Siljanderin (2002, 32) mukaan sivistys on valistunut järjenkäyttöä ja "vapautumista itse aiheutetusta alaikäisyydestä". Siljander ei kuitenkaan näe sivistyksellisyyttä kasvatettavan yksilöllisenä ominaisuutena, mutta ei myöskään ympäristön vaikutuksena, vaan ennen kaikkea näiden välisenä suhteena (mt. 41).

2.5.3 Elinikäinen oppiminen

Itsekasvatus-käsitteen sijaan kasvatustieteessä käytetään nykyään usein käsitettä elinikäinen oppiminen, jossa oppiminen nähdään koko yksilön elinkaaren pituiseksi jatkumoksi. Oppiminen ei ole pelkästään perinteiseen, formaaliin koulutukseen liittyvä asia, vaan sitä tapahtuu koko ajan – työssä ja vapaa-ajalla, kotona, harrastuksissa. Elinikäinen oppiminen nähdään usein työelämän tarpeita

palvelevana ilmiönä, jota toteutetaan ei vain satunnaisissa työpaikan koulutuspäivissä, vaan myös työpaikan ja työntekijän arjessa. Työelämän näkökulmasta elinikäinen oppiminen on oppimista pärjäämään yhteiskunnassa, jossa työ ja työn tekemisen tavat ja välineet muuttuvat koko ajan.

Seppo Niemelä (2011, 56–61) tarkastelee elinikäistä oppimista 2000-luvun alun johtavana koulutus- ja sivistyspoliittisena periaatteena, jonka juuret ovat yhä kiihtyvän yhteiskunnan ja työelämän muutoksen aiheuttamassa tarpeessa oppia uutta koko elämän ajan. Hän toteaa, että (työ)elämässä tarvittavaa oppimista ei ole mahdollista saavuttaa yksinomaan koulutuksen avulla, vaan siihen kuuluu myös non- ja informaali oppiminen, ja oppimisympäristönä ovat työelämän kehitysprosessit. Niemelä huomioi, että koulutuksessa olennaista ei ole uusien taitojen oppiminen, vaan ”sellaisen *oppimisen perustan* kehittäminen, jonka varassa jokainen voi olla elinikäinen uuden oppija”. (mt. 56.)

Samaa ajatusta myötäilee myös Anneli Kangasvieri (2015, 18): ”Oppiminen ei pääty tutkintoon, vaan tutkinto luo pohjan elinikäiselle oppimiselle”. Oppimista ei tapahdu ainoastaan koulutusjärjestelmän sisällä, vaan se jatkuu työssä ja yhteiskunnassa, ja siksi jokaisella tulisi olla mahdollisuus opiskeluun työuran ja elämän eri vaiheissa. Yksilön tärkeimpiä taitoja on osata päivittää ammattitaitoaan ja oppia jatkuvasti uutta, mutta aikuiskoulutuksen sosiaalista puolta ei tulisi silti väheksyä: se antaa mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen ja toteuttamiseen, ehkäisee syrjäytymistä ja rohkaisee aktiiviseen kansalaisuuteen. (mt. 18.)

Elinikäisen oppimisen taustalla piileekin usein nimenomaan työelämän näkökulma. Jatkuvan oppimisen vaatimus on syntynyt pitkälti alati muuttuvan työelämän tarpeista. Työnantajan ensisijainen koulutustoive työntekijöilleen ei välttämättä ole ihmisenä kasvaminen tai sivistyminen, koska niillä ei useinkaan ole välitöntä ja suoraa vaikutusta tuottavuuteen tai työskentelytehoon. Jukka Tuomiston railakas kritiikki kysyykin osuvasti (2009, 72): ”Tarvitaan keskustelua siitä, mihin kukin elinikäisen oppimisen diskurssilla oikein pyrkii, kuka suostuttelee ketä ja millä keinoin? Elinikäinen oppiminen ei ole mikään yleisinhimillinen, neutraali ja kaikkien etuja sellaisenaan ajava periaate, vaan sen edistämässä on kyse yhteiskunnallisesta vallankäytöstä ja politiikasta. Kenen

ehdoilla se halutaan tehdä?” On totta, että elinikäisellä oppimisella voidaan ohjata ihmisiä suuntautumaan sinne, minne markkinavoimat vaativat, ja sen avulla voidaan politikoida.

Jukka Tuomisto (2009, 66–68) nostaa esiin elinikäisen oppimisen ja elämänlaajuisen oppimisen erot: elinikäinen oppiminen korostaa muodollista koulutusta, uraa ja ammattia, kun taas elämänlaajuinen oppiminen korostaa yleissivistävyyttä, yksilön kokonaispersoonallisuutta rakentavaa oppimista sekä arjen tietoja ja taitoja. Tuomisto tosin toteaa, että näiden dimensioiden tarkka erottaminen toisistaan on usein vaikeaa (mt. 68). Näin ollen käsitteenä itsekasvatus lähestyy enemmänkin elämänlaajuisen oppimisen käsitettä. Tuomisto kritisoi myös sitä, miten elinikäisen oppimisen sukupolvi on unohtanut yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittämisen ja itsensä toteuttamisen yksilön kannalta merkityksellisenä asiana. Hänen mukaansa ”myös tulevaisuudessa tarvitaan omin aivoin ajattelevia, tasapainoisia ja itseensä luottavia persoonallisuuksia”. (mt. 79.)

Elämänlaajuinen oppiminen hahmottuu laajempänä käsitteenä kuin elinikäinen oppiminen, koska se ottaa huomioon myös edellä mainitut ihmisen henkilökohtaiset henkisen kasvun ja kehittymisen tarpeet. Siihen voi sisällyttää myös työelämässä usein huomiotta jätetyn asian – tunteet. Siksi elämänlaajuinen oppiminen tuntuu resonoivan itsekasvatuksen kanssa paremmin kuin elinikäinen oppiminen. Itsekasvatusta voi harjoittaa koko ihmisen eliniän ajan, mutta loppuuko ”työelämävetoinen” elinikäinen oppiminen eläkkeelle siirtymiseen? Ihmisen elämänkaaren näkökulmasta eläkkeelle siirtyminen voi päinvastoin vapauttaa uusia mahdollisuuksia itsekasvatuksen toteuttamiselle.

2.6 Itsekasvatuksen kritiikkiä

Itsekasvatusta voi ja tuleekin tarkastella myös kriittisesti. Käsite herättää väistämättä kysymyksiä: Voiko itseään todella kasvattaa, vai tarvitaanko kasvattamiseen aina joku toinen? Voiko itsekasvatuksen tuloksia mitata? Onko itsekasvatus loppujen lopuksi vain kaunis ajatus, ideaali tai utooppinen toiveuni? Onko itsekasvatus itsepetosta?

Suomalaiset kasvatusteoreetikot ovat suhtautuneet jokseenkin ristiriitaisesti itsekasvatuksen mahdollisuuteen. Joko itsekasvatus on tunnistettu varsinaiseksi kasvatuksen malliksi tai metodiksi, tai itsekasvatuksen mahdollisuus on kielletty kokonaan. (Sivonen 2006, 3.) Sivonen nostaa esiin jo 1800-luvun pedagogiikasta näkemyksen, jossa ihmistä ei voi kukaan muu kasvattaa, kuin hän itse (Bloth 1966 ja Bruhn 1985, Sivosen 2006, 3-4, mukaan) sekä Urpo Harvan (1943, Sivosen 2006, 3-4, mukaan), joka pohti asiaa myös siitä näkökulmasta, että itsekasvatusta ei oikeastaan ole olemassa, koska "itse" voi ainoastaan valikoida kasvattajia itselleen.

Hollo (1931, 13–15; ks. myös Sivonen 2006, 76–77) piti mahdollisena tarkkailla ja ohjata kasvatettavaansa, eli itseä, aina ja kaikkialla, mutta sen kääntöpuolena olivat tällaisen toiminnan yksipuolisuus ja väsyttävyyt. Hollo (1931, 16) varoittikin liiallisesta itsensä tarkkailemisesta ilmaisten huolensa siitä, että "ahtaasti ja yksipuolisesti ymmärretty itsekasvatus on useasti tuottanut hallaa omilla viljelysmailloillaan". Itsekeskeisyyden sijaan olisi annettava tilaa myös vapaalle, omaehtoiselle kehkeytymiselle (mt. 15–16).

Matti Taneli (2012, 265) toteaa, että Hollon kasvatuserittely yleisesti ottaen voidaan nähdä konservatiivisena. Tanelin mukaan Hollo ei lainkaan pohjinnut kasvatuksen yhteyttä yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, sillä Hollon ajatukset olivat ennen kaikkea "ikuisia ideaaleja", joihin yhteiskunnalliset muutokset eivät suoranaisesti vaikuta. Hollon ajattelusta voikin saada vaikutelman ylevästä ja jalosta uskosta hyvään ja kauniiseen – jopa toisinaan hieman naiivillakin tavalla.

Yhteiskunnassa esiintyvät ilmiöt syntyvät usein vastareaktionä jollekin edeltävälle ilmiölle tai ajan hengelle. 1800-luvun loppupuolella suomalainen yhteiskunta tarjosi vain niukasti opiskelumahdollisuuksia, ja nämäkin mahdollisuudet olivat tarjolla lähinnä yhteiskunnan hyväosaisille. Opiskelu näyttäytyi kuitenkin mahdollisena väylänä pois köyhyydestä ja tietämättömyydestä. On vaikea uskoa, että itsekasvatusmyönteisyyttä olisi tuolloin ajateltu kritiikkinä yhteiskuntaa tai vallitsevia olosuhteita vastaan, vaan siihen on todennäköisemmin liitetty enemmänkin toivoa tulevasta ja pyrkimystä parantaa vallitsevia elinolosuhteita.

Ehkäpä itsekasvatuksen kritiikki olisi hedelmällisempää kohdistaa nykyisyyteen. Nykyään kaikilla suomalaisilla on ensin velvollisuus ja sen jälkeen oikeus kouluttautua. Mihin itsekasvatusta enää tarvitaan, koska koulutusmahdollisuudet ovat käytännössä kaikkien ulottuvilla? On mahdollista, että koulutuksen "todistettavuuden" tärkeys on yksi syy siihen, miksi itsekasvatuksen nykymerkitys on alkanut liukua kohti johdantoluvussa mainittua uushenkisyyttä. Jos kasvatukseksi tunnistetaan vain se kasvatusta, joka tapahtuu joko perheen tai formaalin koulutusinstituution piirissä, ei sisäiselle prosessille eli itsekasvatukselle ehkä jää enää muuta vapaata tilaa kuin suuntautua kohti henkisen hyvinvoinnin ja uushenkisyyden alueita.

Itsekasvatuksen ongelmaksi jää edelleenkin kysymys, voidaanko – ja tarvitseeko – itsekasvatusta mitata. Onhan toki mahdollista, että itsekasvatus todellakin on itsepetosta, jos sen mittaaminen ja määrittely jätetään kokonaan ihmisen omien subjektiivisten tuntemusten varaan. Mittaamisen ongelman näkökulmasta katsoen kasvatustutkijoiden ristiriitaiset ajatukset itsekasvatuksen olemassaolosta tuntuvat ymmärrettäviltä. Toki voidaan kysyä, onko mittaaminen edes tarkoituksenmukaista, sillä sisäisten prosessien etenemistä on vaikea sanoittaa, eikä niille ole oman itsen ulkopuolella edes vertailukohtaa. Tästä tarkastelukulmasta katsottuna itsekasvatus muistuttaneekin enemmän tunnetta tai mielentilaa – ehkä kärjistäen jopa utooppista toiveunta –, kuin varsinaisen formaalin kasvatuksen tavoitteellisesti etenevää mallia. Tästä näkökulmasta katsottuna Hollon ajatukset sivistyskasvatuksesta juuri *ihmisyyden, ihmiseksi kasvamisen* ja *hyvän elämän* näkökulmista näyttäytyvät loogisemmilta.

Seppo Niemelä (2011, 199–200) kritisoi itsekasvatusta nykyperspektiivistä katsottuna historiallisen painolastin omaavaksi, vanhentuneeksi käsitteeksi. Hän kirjoittaa: "Asiaperusteluista huolimatta itsekasvatus on Suomessa niin yksilön henkisen kilvoittelun, ponnistelun ja ylevöitymisen kyllästävä, että sille tuskin on mahdollista palauttaa sivistyssisältöä, ei ainakaan ellei askeesista tule pitkän hedonismin kauden jälkeen muoti. Itsekasvatus assosioituu arkikäytössä "itsensä täydellistämiseen" ja häivyttää käsityksen yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksesta." Niemelä käyttäisikin mieluummin käsitettä omaehtoinen oppiminen kuvaamaan omasta halusta viriävää oppimista. (mt. 200.)

Niemelän kritiikki on pitkälti osuvaa, mutta särön tähän tuo väite yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksen häivyttämisestä. Koska itsekasvatus merkitsee myös ihmisenä kasvamista, on sen toteutumista vaikea nähdä yksinomaan yksilöllisenä ja sisäisenä prosessina, joka aktualisoituisi täysin ilman vuorovaikutusta. Hollon (1931, 14) sanoin: " Viimeiseksi vielä se huomautus, että itsetuntemus on aina todettu ylen vaikeaksi: ihminen näkee sisäisestäkin olemuksestaan vain osan, omia kasvojansa hän ei näe muuten kuin kuvastimessa." Tarvitsemme muita ihmisiä ja sosiaalista kanssakäymistä, jotta itsekasvatus itsetuntemuksena voisi toteutua. Yksilön ja yhteisön vuorovaikutus on se peili, josta voimme nähdä omat kasvomme, ja siksi Niemelän kritiikki ei tältä osin tunnu osuvan maaliinsa. Itsekasvatus ei ole spontaania yksinkasvamista, kuten Niemelä (2011, 174) itsekin toteaa.

Omaehtoinen opiskelu ja omasta halusta tapahtuva oppiminen eivät ole nykymaailmastakaan kadonneet mihinkään, joskin niiden perustelut ovat ehkä hieman toisenlaiset kuin 1900-luvun alun itsekasvatusinnostuksen aikaan. Opiskelun tavoitteena voivat toki yhä olla sivistykselliset arvot ja oman katsantokannan laajentaminen, mutta sen rinnalle, ja jopa ohi, ovat kirineet edellä mainitut työelämässä pärjäämisen tavoitteet. Työpaikkakilpailussa pärjätäkseen täytyy olla tutkinto tai edes näyttöä opinnoista. Työikäisen ihmisen omaehtoinen opiskelu voi olla pakon sanelemaa; sen avulla pysyy mukana työelämän muutoksissa ja voi osoittaa olevansa aktiivinen kansalainen, täyttäen uuden oppimisen jatkuvan velvoitteen. Näin ollen voidaankin kysyä, kuinka omaehtoista opiskelua tuolloin on, jos sen perusteet ovat näin vahvasti kiinni työelämän tarpeiden täyttämässä.

3 AVOIN YLIOPISTO ITSEKASVATUKSEN NÄYTTÄMÖNÄ

Perinteisesti itsekasvatuksellisia motiiveja on löydetty vapaan sivistystyön kentältä ja erilaisista harrastuspiireistä, joissa on vahvasti läsnä aito omaehtoisen oppimisen ilo ja vapaaehtoisuus. On kuitenkin luonnollista, että suomalaisen väestön koulutustason noustessa myös itsekasvatuksellisten harrastusten vaatimustaso nousee. Myös akateemisia taitoja ja ajattelua on nykyään mahdollista kartuttaa omaehtoisesti, ilman tutkintopaineita avoimissa yliopistoissa ympäri Suomea. Vapaan sivistystyön tarjonnasta ollaan astuttu askel eteenpäin kohti akateemisia tietoja ja taitoja.

Vaikka avoimesta yliopisto-opetuksesta on saatu nauttia Suomessa jo yli neljäkymmentä vuotta, sen peruseriaatteet ovat säilyneet koko tämän ajan hämmästyttävän samanlaisina. Avoimen yliopiston määritelmään ei ole vuosien mittaan tullut suuria muutoksia:

Avoin yliopisto-opetus on koulutuksellista tasa-arvoa edistämään luotu avoin opintojärjestelmä, jossa voi pohjakoulutuksesta riippumatta osallistua yliopistojen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Opintosuoritukset vastaavat yliopistojen perusopetuksen suorituksia. Yliopistot toteuttavat avointa yliopisto-opetusta joko järjestämällä sen itse tai yhteistyössä muiden oppilaitosten kanssa.
(Rinta-Kanto ja Nirvi 2008, 3.)

Haltia (2012, 53–55) kiteyttää avoimen yliopiston idean neljään eri ulottuvuuteen: sisäänpääsyn laajentaminen, opetusmenetelmien innovatiivisuus, kustannustehokkuus ja riippumattomuus tietystä paikasta. Nämä piirteet ovat yhteisiä avoimille yliopistoille ympäri maailmaa. Yliopistojen sisällä avoin yliopisto-opetus on alue, jolle erityisesti on langennut koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen tehtävä (mt. 63).

3.1 Avoim yliopisto-opetus Suomessa

Avoimen yliopiston historia alkoi Suomessa 1970-luvulla. Sen esikuvana pidettiin Englannissa vuonna 1968 aloitettua Open University -koulutusta, joka pyrki tarjoamaan yliopistotasoisia koulutusmahdollisuuksia kaikille, ei vain eliitille tai varakkaille kansalaisille. Yhtenä Open Universityn perusajatuksena oli juuri koulutuksellinen tasa-arvo. (Rinta-Kanto ja Nirvi 2008, 2; Haltia 2012, 85–87.)

Ensimmäiset avoimen korkeakoulutuksen kokeilut aloitettiin 1971 Tampereen yliopistossa ja seuraavana vuonna Joensuun korkeakoulussa (Haltia 2012, 95). Jo 1970-luvun puolivälissä tehtiin ensimmäiset tutkimukset avoimen yliopiston opiskelumotiiveista, jotka liittyivät usein ammattiin tai muihin opintoihin. Näiden lisäksi opiskeltiin myös harrastuksen takia; itsen kehittämiseksi tai mielenkiinnon vuoksi. Pian kuitenkin huomattiin, että koulutuksellisen tasa-arvon saavuttaminen oli käytännössä vaikea tehtävä, sillä opiskelijat olivat enimmäkseen jo valmiiksi hyvin koulutettuja ja hyvissä ammateissa toimivia. Siksi avoimen korkeakoulun pelättiin vain kasvattavan väestöryhmien välisiä eroja. (mt. 98.)

Avoimen yliopiston toiminnan kannalta tärkeäksi merkkipaaluksi muodostui Suomen Kulttuurirahaston asettaman Avoimen korkeakoulun toimikunnan laatima mietintö vuodelta 1976, jossa avoin yliopisto liitettiin selkeämmin aikuiskoulutuksen kenttään. Mietinnössä avoimen korkeakoulun tehtävät jaettiin kolmeen ryhmään: ensinnäkin se voi toimia pohjakoulutuksen täydentäjänä aina korkeakoulututkintoon saakka, toiseksi se voi antaa mahdollisuuden korkeakoulutasoiseen ammatilliseen lisäkoulutukseen, ja kolmanneksi toimikunta korosti, että avoimessa korkeakoulussa tuli olla mahdollisuus myös yleisivistäville opinnoille, jotka eivät tähdänneet tutkintoon. (Haltia 2012, 100–103.)

1980- ja 90-luvuilla avointen korkeakoulujen toiminta alkoi vakiintua. Keskeisimpänä kehityskohteenä nähtiin etäopetusmenetelmien kehittäminen; tällöin syntyivät muun muassa käsitteet kauko-opetus, etäisopetus, etäopetus ja monimuoto-opetus. Opiskelijamäärät olivat myös reippaassa kasvussa. (Rinta-Kanto ja Nirvi 2008, 3.) Toiminta sai lisärahoitusta niin kutsutusta Relander-ohjelmasta ja samalla 25 vuoden alaikäraja poistui, minkä takia nuorista tuli uusi,

näkyvä opiskelijaryhmä. Ongelmiakin oli: avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen suhde oli haasteellinen, mikä aiheutti kiivastakin väittelyä yliopistojen piirissä. 1990-luvun alkupuolella avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen suhde suorastaan kriisiytyi, sillä avointa yliopistoa kasvatettiin samalla kun tutkintokoulutuksen resursseja leikattiin. Tutkintoväylästä oli keskusteltu jo pitkään ilman mitään merkittäviä tuloksia, ja keskustelu on jatkunut kriisin jälkeenkin. Avoimen yliopiston tutkintoväylä ei ole kuitenkaan koskaan saavuttanut merkittävää asemaa tutkintoon johtavana reittinä. Vuonna 2005 tutkintorakenteen uudistuksen myötä avoimelle yliopistolle vakiintui paikka yliopiston erillislaitoksena ja tutkintoväylä otettiin osaksi kaksiportaista tutkintorakennetta. (Haltia 2012, 234, 243; Haltia 2015, 44, 46)

Avoin yliopisto osoittautui alusta asti suosituksi, ehkä juuri sen takia, että tasollisilta vaatimuksiltaan se vastaa normaalia yliopisto-opetusta. Pienen riitasoinnun tasa-arvoisuuden vaatimukseen tuo koulutuksen maksullisuus (max. 15 €/opintopiste), joka saattaa karsia vähävaraisimpia osallistujia (esim. Haltia 2012, 16). Opintomaksut perustuvat valtioneuvoston asetukseen yliopistojen toiminnassa perittävistä maksuista (1082/2009). (JYU 2017.)

Avoimet yliopistot Suomessa toimivat yliopistojen yhteydessä erillislaitoksina, joissa opetuksen suhteen yhteistyötä tehdään erilaisten kansanopistojen, instituuttien ym. vapaan sivistystyön toimijoiden kanssa. Yhteistyön avulla voidaan merkittävästi parantaa alueellista saavutettavuutta ja tasa-arvoa.

Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tehtävä on määritelty yliopiston johtosäännössä seuraavasti:

Avoimen yliopiston tehtävänä on järjestää ja kehittää yhteistyössä tiedekuntien ja yliopiston muiden yksiköiden sekä palvelujen käyttäjien kanssa koulutuksellista tasa-arvoa ja elinikäistä oppimista edistävää yliopisto-opetusta. Perustehtävä on määritelty Jyväskylän yliopiston johtosäännössä.

Avoimen yliopiston tehtävänä on toteuttaa yliopiston yhteiskunnallista palvelutehtävää järjestämällä ja tuottamalla yliopisto-opintoja koulutuksellisen ja alueellisen tasa-arvon sekä elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Avoin yliopisto on osa yliopistolaitosta ja aikuiskoulutuksen kokonaisuutta. Sen opetus toteutetaan yhteistyössä tiedekun-

tien, ainelaitosten, yliopiston muiden yksiköiden sekä valtakunnallisten yhteistyöoppilaitosten kanssa. (<https://www.avoin.jyu.fi/tietoa>, viitattu 28.6.2017)

Jyväskylän avoimen yliopiston tehtävässä painottuu erityisesti jo edellä mainittu koulutuksellinen ja alueellinen tasa-arvo sekä elinikäinen oppiminen, joka tapahtuu yliopisto-opetuksen kontekstissa. Avoimen yliopiston opetus todetaan yhteiskunnalliseksi palvelutehtäväksi, joka on osa aikuiskoulutuksen kokonaisuutta.

Suomalainen avoin yliopisto on aktiivisesti toimiva ja aikuisopiskelun vakiintunut toimintamuoto kansainvälisestäkin tarkasteltuna. Rinta-Kanto ja Nirvi (2008, 7) nimeävät yhdeksi suomalaisen avoimen yliopiston leimalliseksi ominaispiirteeksi hyvän ja läheisen yhteistyön vapaan sivistystyön verkoston kanssa. Suomessa avoin yliopisto on aina toiminut osana aikuiskoulutuksen kehittämistä ja sen tarjoamat opiskelumuodot ovat olleet joustavia. Rinta-Kanto ja Nirvi kuvailevat avointa yliopistoa ”mahdollisuuksien talona”, jossa on tärkeää säilyttää järjestelmän joustavuus ja monipuolinen tarjonta hyvin erilaisista taustoista ja tilanteista tuleville aikuisopiskelijoille. (mt. 7.)

3.2 Aikuisopiskelijana avoimessa yliopistossa

Avoimen yliopisto-opiskelun tunnusomaisimpia piirteitä ovat vapaaehtoisuus ja opintojen suorittamisen joustavuus. Avointen yliopistojen toimintaa leimaa erilaisten etäopetusmahdollisuuksien kirjo, minkä tavoitteena on helpottaa ja mahdollistaa aikuisopiskelijoiden opintoja. Etäopetusmahdollisuudet ovat avautuneet uusilla tavoilla tieto- ja viestintäteknologian kehityksen myötä, eivätkä välimatkat ole esteenä, kun opetusta voi seurata suorana omalta koneelta kotona. Monille ruuhkavuosien pyörteissä opiskeleville aikuisille etäopetus on ainoa mahdollisuus päästä osallistumaan opetukseen.

Avoimella yliopistolla on Haltian (2012, 63) mukaan kolme yhteiskunnallista tehtävää: se edistää koulutuksellista tasa-arvoa, se on osa aikuiskoulutuksen kenttää ja se kiinnittyy osaksi avoimen yliopiston traditiota. Kaikilta osin, esimerkiksi koulutuksen maksullisuuden vuoksi, avoin yliopisto ei voi toimia

erillään Salon ja Suorannan (2012) kritisoimasta markkinataloudesta, mutta silti se voi sisältää aikuiskoulutuksen ja työelämän tarpeisiin vastaamisen lisäksi myös omasta ilosta tapahtuvan oppimisen ja henkisen kasvun tekijän. Avoin yliopisto voi siis tarjota mahdollisuuksia oppimiselle myös ilman mitään suurempaa yhteiskunnallista tai taloudellista päämäärää – myös puhtaasti itsekasvatuksellisessa mielessä.

Toki omaehtoisella opiskelulla voi olla myös haittapuolensa, joihin edellä jo viitattiin: opiskelu avoimessa yliopistossa saattaa lisätä koulutuksellista eriarvoisuutta (Haltia 2012, 98). Onko itsekasvatus mahdollista vain hyväosaisille, joilla on taloudelliset mahdollisuudet itsensä kehittämiseen? Vai kiinnostuvatko aikuiskasvatuksesta ja/tai yleissivistyksen kartuttamisesta ainoastaan ne, joilla on jo entuudestaan hyvät valmiudet opiskella lisää? Avoimessa yliopistossa opiskelee paljon ihmisiä, joilla on jo korkeakoulututkinto (esim. Anttonen 2007, 8). Matteus-vaikutus näyttää toteutuvan myös omaehtoisessa kouluttautumisessa: opiskelumahdollisuuksia hyödyntävät eniten ne, joilla olisi siihen mahdollisuuksia muutenkin.

3.3 Opiskelun motiivit

Aikuiskoulutuksen, ja avoimen yliopiston yhtä lailla, kenttä on muuttunut ja muuttumassa yhteiskunnallisen kehityksen seurauksena. Anneli Kangasvieri (2015) on tutkinut aikuiskoulutusta ja siihen kohdistuvia muospaineita. Hän mainitsee väestön ikärakenteen vanhenemisen, työnteon tapojen uudistumisen, tehokkuusvaatimusten, työurien pidentämisen ja rakenteiden nopeiden muutosten vaikuttavan myös aikuiskoulutukseen, sillä ammattitaidon ylläpitäminen ja uudistaminen ovat nousseet entistä tärkeämpään asemaan työelämässä. Nykyisistä ammateista on häviämässä suuri osa, ja työelämässä pärjäämiseen tarvitaan sellaista osaamista, jonka sisältöä emme vielä ehkä edes tiedosta. Tutkintokoulutuskeskeisyys on Kangasvierin mukaan tällaiseen täydennyskoulutukseen liian hidas ja tehoton tapa. Edes korkeakoulututkinto ei takaa yhtenäistä työuraa, vaan tarvitaan tavoitteellista kouluttautumista. (mt. 4–5.) Anneli Kangasvieri kirjoittaa:

Yleiset työelämätaidot ovat osa ammattitaitoa ammattialasta tai työtehtävistä riippumatta. Tulevaisuudessa korostuvat entistä enemmän yhteistyötaidot, jatkuva kehittyminen, uuden oppiminen, joustavuus, muutos- ja uudistumiskyky sekä oppimaan oppiminen kaikilta vaadittavina kansalais- ja työelämätaidoina. (Kangasvieri 2015, 5.)

Tämä Kangasvierin kuvaama kehityslinja on nähtävissä myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Sanna Anttonen (2007, 12-13) tutki Chydenius-instituutin avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelumotiiveja ja päätyi siihen lopputulokseen, että opiskelun tarkoitus näyttäytyi vahvasti tutkintotavoitteisuuteen ja ammatillisen kouluttautumiseen liittyvänä. Noin 40 % opiskelijoista opiskeli päästäkseen tutkinto-opiskelijaksi ja 27% ammatillisen täydennys- tai lisäkoulutuksen takia. Yleissivistyksen takia opiskeli 6 % ja harrastuksen takia toiset 6 %. (mt. 13.) Anttonen toteaa kuitenkin, että vaikka näyttää siltä, että avoimessa yliopistossa opiskellaan ensisijaisesti tutkintotavoitteisesti, on opiskelulla silti myös yleissivistävää ja elämänsisällöllistä merkitystä (mt. 14-15). Toisaalta myös tutkinto-opiskelijat ovat löytäneet avoimen yliopiston etäopetusmahdollisuuksien hyödyntämisen muun muassa nopeamman valmistumisen toivossa.

Jauhiainen, Tuomisto ja Alho-Malmelin (2009) tutkivat avoimen yliopiston opiskelijoita 2000-luvun alkupuolella. Avoimen yliopiston opiskelijat olivat varsin heterogeeninen joukko. Opiskelun motiivit olivat moninaiset; useimmiten ne liittyvät ammattiin tai työhön, mutta selvää rajapintaa on vaikea vetää. Ammatillisiin motiiveihin ja hyötynäkökulmaan sekoittui myös "itseisarvoisia elementtejä kuten 'aito' kiinnostus opiskeltavaan oppiaineeseen, itsensä kehittäminen ja sivistäminen, ja myös statuksen tavoittelu". (mt. 174.) Tutkijat erottivat aineistoanalyysin avulla neljä erilaista opiskelijatyyppeä: urasuuntautuneet, tutkintotavoitteiset, muutoshakuiset ja elämäntapaopiskelijat (mt. 179). Tutkijat toteavat, että avoin yliopisto heijastelee polarisoituvaa epävarmuuden yhteiskuntaa, joka ei ole välttämättä menossa kohti tasa-arvoisempaa tulevaisuutta ainakaan koulutuksen suhteen, sillä avoin yliopisto ei ole yksiselitteisesti lisännyt tasa-arvoa aikuisopiskelun kentällä. Silti avoin yliopisto tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia erilaisissa elämänvaiheissa ja -tilanteissa oleville aikuisopiskelijoille. (mt. 188–189.)

Samansuuntaiseen tulokseen päätyivät myös Haltia, Leskinen ja Rauhala (2014), jotka ovat maallaneet muotokuva 2010-luvun avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuvista opiskelijoista. He toteavat, että avoimessa yliopistossa opiskelu on omaehtoista aikuiskoulutusta, jossa opiskellaan omasta halusta, omalla ajalla ja omalla kustannuksella. Opiskelu on useille jollain tavalla ammattiin tai työhön liittyvää, mutta ammattiorientoituneiden motiivien kanssa yhteen kietoutuvat myös monenlaiset itsensä kehittämisen motiivit. (mt. 247).

Työelämälähtöisyyden tarve on tunnistettu myös Opetusministeriössä, jonka Aikuiskoulutuksen vuosikirjassa vuodelta 2009 mainitaan Akku-projektin (ammattillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistuksen) tavoitteeksi luoda 2010-luvun tarpeisiin vastaava aikuiskoulutusjärjestelmä, jossa painopisteenä ovat muun muassa kysyntä- ja työelämälähtöisyys, työssä ja työn ohella tapahtuva oppiminen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen. (Kumpulainen 2009, 3).

Vaikka opinnoissa ja opiskelumotiiveissa tuntuvat painottuvan työelämän tarpeet, myös itsekasvatuksen näkökulmasta mielenkiintoinen omaehtoinen ja omaksi iloksi tapahtuva opiskelu on kuitenkin tunnistettu yhdeksi opiskelumotiiviksi avoimessa yliopistossa. Nina Haltia (2012, 37-40) on koonnut väitöskirjaansa erilaisia tutkimuksia aikuisten opiskelumotiiveista, joissa osassa tunnistetaan myös itsekasvatuksen ihmisenä kasvamisen näkökulmaan viittavia tekijöitä. Pechar ja Wroblewski (2000, Haltian, 2012, 38, mukaan) nimesivät tällaisen opiskelijan *henkiseksi kasvajaksi*: "Henkiset kasvajat halusivat opiskella oppimisen itsensä vuoksi, pelkästä rakkaudesta oppimiseen". Samaan asiaan viitattiin Haltian (2012, 37) siteeraamassa OECD:n raportissa, jossa tunnistettiin neljänneksi aikuisten yliopisto-opiskelijoiden kategoriaksi "aikuiset, jotka haluavat opiskella itsensä kehittämisen takia". "Itsen kehittäminen" on kuitenkin laaja määritelmä ja voi pitää sisällään monenlaisia tapoja ja tavoitteita puhumattakaan siitä, miten opiskelijat itse sen ymmärtävät ja millaisia merkityksiä he sille antavat.

Avoin yliopisto toimii läheisessä yhteistyössä vapaan sivistystyön oppilaitosten kanssa, minkä takia niillä on yhteistä rajapintaa ei vain vapaaehtoisen

opiskelun, vaan myös käytännön opiskeluympäristöjen suhteen. Vapaata sivistystä on tutkittu viime vuosina erityisesti sen vaikuttavuuden ja taloudellisen merkityksen näkökulmista. Vapaan sivistystyön vaikuttavuutta on tutkittu esimerkiksi Koulutuksen arviointineuvoston julkaisussa *Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot* (Vaherva, Malinen, Moisio, Raivola, Salo, Kuusipalo, Silvennoinen & Vaahtera 2007) sekä Jyri Mannisen (2015b) tutkimuksessa *Suomi nousuun sivistystyöllä? Kansalaisopisto-opiskelun tuottamien hyötyjen taloudellinen merkitys -esitutkimus*. Mielenkiintoista luettavaa tarjoaa myös Mannisen ja Luukkanteleen (2008) tutkimus *Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä*. Vaikka edellä mainitut teokset on kirjoitettu vapaan sivistystyön näkökulmasta, on niissä paljon ammentavaa myös avoimen yliopiston opiskelun tutkimiseen.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Ovatko itsekasvatukselliset päämäärät kadonneet omaehtoisesta opiskelusta, vai ovatko ne vain muuttaneet muotoaan? Millaista on itsekasvatus 2010-luvun Suomessa? Nämä kysymykset mielessäni lähdin tutkimaan itsekasvatusta avoimen yliopiston toiminnassa. Mielenkiintoni suuntautui erityisesti siihen, miten itsekasvatusta kuvataan – jos kuvataan – avoimen yliopiston omilla virallisissa dokumenteissa. Pitkällisen pohdinnan tuloksena tutkimuksen kohteeksi valikoitui lopulta kolme avoimen yliopiston valtakunnallista strategiaa, jotka on laadittu vuosille 2004–2010, 2009–2012 ja 2014–2018 (JYU 2017, TY 2017), ja joista etsin mahdollisia itsekasvatuksen ajatukseen viittaavia jälkiä tai viittauksia riveiltä ja rivien väleistä.

Tässä tutkimuksessa itsekasvatusta tarkastellaan sekä historiallisessa kontekstissaan että ajassa elävänä ja muuttuvana ilmiönä, jolla on oma ilmiänsä ja tulkintakäsityksensä riippuen vallitsevista historiallisista oloista. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko avoimien yliopistojen toimintaa ohjaavista strategioista löydettävissä itsekasvatustraditioon viittaavia piirteitä ja jos on, miten ne ilmenevät tässä ajassa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisina käsitteinä itsekasvatus näyttäytyy strategioissa ja miten ne ovat sisällöllisesti muuttuneet tarkastelujakson aikana?
2. Millaisena moderni itsekasvatus näyttäytyy avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa?

Tutkimuskysymyksen aihepiirin käsittelyyn tarvitaan tulkinnallisuutta, minkä takia tutkimuksen metodologinen viitekehys on hermeneuttinen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Proseminarityössäni tutkin itsekasvatusta vapaan sivistystyön tarjonnan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa astun askelen eteenpäin avoimeen yliopistoon. Pohdin pitkään sopivaa tutkimusmetodia. Vaihtoehtoja oli monia: tutkia tapaus-tutkimuksena avoimen yliopiston opiskelijoita, kartoittaa lomaketutkimuksella opiskelijoiden käsityksiä itsekasvatuksesta tai kerätä tietoa temahaastatteluin. Tutkimus tuntui kuitenkin kaipaavan jotain uutta näkökulmaa. Uteliaisuuteni alkoi kohdistua siihen, millaisia itsekasvatusmahdollisuuksia nykyinen koulu-tussysteemi virallisesti voi tarjota – vai tarjoaako ollenkaan.

Avoin yliopisto on paikka, jossa opiskellaan vapaaehtoisesti ja vapaa-tavoitteisesti yliopiston opetussuunnitelman mukaisia opintoja. Avoimen yliopiston piirissä itsekasvatus omaehtoisena oppimisena voi ilmetä monin eri ta-voin ja motiivein ihmisenä kasvamisen, tietämisen ja toimimisen tasoilla (vrt. Si-vonen 2006, 269–270). Avoin yliopisto on osa koulutusinstituutiotamme ja yliopistojen erillislaitoksena olennainen osa korkeakoulujen tarjoaman aikuiskasvatuksen kenttää. Avoimessa yliopistossa koulutusinstituutio sekä vapaa ja omaehtoinen oppiminen kohtaavat. Tästä syystä katseeni kääntyi opiskelijanäkökul-man lisäksi myös avoimen yliopiston omaan sisäiseen kielenkäyttöön ja itseym-märyykseen itsekasvatuksesta ja siihen, millaiseen ilmiasuun itsekasvatus on puettu avoimen yliopiston omissa virallisissa dokumenteissa, joita tässä tutki-muksessa edustavat avoimen yliopiston valtakunnalliset strategiat.

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksen kohteena ovat avoimen yliopiston valtakunnalliset strategiat, joita on laadittu kolme eri ajankohdille: 2004–2010, 2009–2012 ja 2014–2018 (ks. luku 5.2). Olen etsinyt strategioista itsekasvatukseen viittaavia käsitteitä ja analysoi-nut strategioiden kehittymistä eri vuosina.

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Hirsjärven, Re-meksen ja Sajavaaran mukaan (2008, 157) kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuk-sen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jossa kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Vaikka kyseessä on laadullinen tieteellinen

tutkimus, tutkija ei voi siltikään sanoutua irti omista arvolähtökohdistaan, sillä tutkijan omat arvot muovaavat sitä, miten hän ymmärtää tutkimaansa ilmiötä. Tässä mielessä laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta on vaikea saavuttaa, koska tutkijan omaa esiymmärrystä aiheesta ja sitä, mitä tiedetään, ei voida erottaa toisistaan. (mt. 157.) Siksi onkin syytä tiedostaa tutkijan oman esiymmärryksen merkitys tutkimuksen sisällöissä. Tässä tutkimuksessa esiymmärryksen aihepiirin käsittelyyn ovat luoneet tutkijan omat kokemukset sekä itsekasvatuksesta että avoimen yliopiston toiminnasta. Tällöin tutkija itsekkin toimii tiedon keruun instrumenttina ja hänen omat kokemuksensa ja esiymmärryksensä aiheesta toimivat tutkimuksen tausta-aineistona.

Hirsjärvi ym. (2008, 134–135) nostavat esiin neljä eri piirrettä, jotka voivat luonnehtia tutkimuksen tarkoitusta tai tehtävää: tutkimus voi olla kartoitettava, selittävä, kuvaileva tai ennustava. Tämän tutkimuksen luonne suuntautuu monitahoisesti: sen voi nähdä selittävänä, jolloin etsitään selitystä tilanteelle tai ongelmalle, mutta toisaalta tutkimuksesta on löydettävissä myös kuvailevia piirteitä. Tämä kertoo siitä, että rajanveto laadullisten tutkimuspiirteiden välillä – kuten tässä tutkimuksessakin – on usein häilyvää.

Laadullista tutkimusta peilataan usein määrälliseen tutkimukseen ja käsitellään näitä tutkimustapoja toistensa vastinparina, joskus jopa vastakohtina. Historiallisessa mielessä tämän jaottelun lähtökohtana on ollut ”hengentieteiden” ja ”luonnontieteiden” erottaminen toisistaan (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 31, ks. myös Siljander 2002, 64). Tällöin hengentieteiden eli ihmistieteiden tehtävänä on ”ymmärtää” ja luonnontieteiden ”selittää” (Tuomi ym. 2009, 28). Ymmärtämiseen ja tulkintaan painottuva ote nousee laadullisessa tutkimuksessa hyvin esille. Siksi voikin sanoa tämän tutkimuksen tarkoituksen olevan ennen kaikkea ymmärtävä.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että kerättävä aineisto on ainetlaatuista ja laadukasta, mutta aineiston koko ei välttämättä ole kovin suuri. Tutkimukseen kerätään tietoa arkielämän todellisissa tilanteissa tapahtuvasta toiminnasta. (Hirsjärvi ym. 2008, 157, 176–177.) Laadullinen tutkimus on empiiristä tutkimusta, jossa on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida (Tuomi ym. 2009, 21–22). Tutkimuksessa keskeistä on

tutkittavan tekstin oma näkökulma. Tämä tutkimus on tekstilähtöinen, sillä sen perustana ovat kolme avoimen yliopiston valtakunnallista strategiaa.

Alasuutari (2011, 39–48) kirjoittaa laadullisen analyysin kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Pelkistäminen tarkoittaa havaintojen tiivistämistä pienempiin osiin, mikä tekee niistä helpommin käsiteltäviä. Arvoituksen ratkaisemisella Alasuutari viittaa siihen, miten tuotettujen johtolankojen avulla tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä.

5.2 Tutkimusaineisto: Avoimen yliopisto-opetuksen valtakunnalliset strategiat 2004–2010, 2009–2012 ja 2014–2018

Nykymuotoisen itsekasvatuksen ja sen myötä tämän tutkimuksen kohteeksi valikoitui kolme avoimen yliopiston valtakunnallista strategiaa, jotka on laadittu eri ajankohdille: 2004–2010, 2009–2012 ja 2014–2018 (JYU 2017, TY 2017) avoimen yliopiston foorumin eli yhteistyöverkoston toimesta. Strategioita on vuosien mitaan päivitetty ja laajennettu, minkä takia jokainen strategia on hieman edellistä pidempi ja usein myös yksityiskohtaisempi. Niissä on myös rakenteellisia eroja, mikä tekee strategioiden suoran vertailun haastavaksi. Viralliset asiakirjat ovat tutkimuskohteena kiinnostavia sen takia, koska niihin on kiteytetty eräänlainen hallinnollinen ajankuva eli toimintaa ohjaavat tekijät, visiot ja kehityslinjat.

Tutkittavien asiakirjojen teksti on tyyliltään tyypillistä ”virastosuomea” ja strategiakieltä. Koska tekstit ovat valtakunnallisia dokumentteja, niissä ei mennä yksityiskohtiin, vaan pysytellään yleisellä tasolla ja suurissa linjoissa. Siksi ne voivat viestiä siitä, mikä on avoimen yliopisto-opetuksen itseymmärrys tässä ajassa ja mihin suuntaan yliopistot haluavat kehittää avointa yliopisto-opetusta isossa mittakaavassa ja koko valtakunnan tasolla. Strategioiden luoma horisontti luo dialogin muun itsekasvatuskirjallisuuden kanssa. Tuossa dialogissa ovat mukana sekä uusin suomalainen itsekasvatustutkimus että vanhempi, 1900-luvun alkupuolelta peräisin oleva itsekasvatuskirjallisuus.

Tekstin sujuvuuden vuoksi strategiat on tässä tutkimuksessa nimetty seuraavasti:

- A = Avoimen yliopiston valtakunnallinen strategia 2004–2010
- B = Avoimen yliopiston valtakunnallinen strategia 2009–2012
- C = Avoimen yliopiston valtakunnallinen strategia 2014–2018

Toisin sanoen strategioiden analyysissä A viittaa vanhimpaan ja C uusimpaan strategiaan. Myös tekstimäärältään strategiat pitenevät järjestyksessä: A on lyhin ja C pisin. A ja B ovat rakenteeltaan yhteneväisempiä, mutta versio C on tekstimäärältään huomattavasti A:ta ja B:tä monisanaisempi sekä myös rakenteellisesti niistä poikkeava.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä on hyödynnetty kahta eri menetelmää, joita on käytetty samanaikaisesti ja soveltavasti. Tutkimuksen kokonaisuus eli isot linjat rakentuvat Hans-Georg Gadamerin *tekstintulkinnan prosessin* mukaisesti, sen neljää vaihetta väljästi seuraten. Jotta tutkittavista teksteistä saataisiin mahdollisimman paljon informaatiota kerättyä tehokkaalla tavalla, tekstintulkinnan prosessin rinnalla käytettiin *aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä* vaikutteita saanutta tapaa järjestellä ja luokitella tietoa. Perustelut tälle ratkaisulle olivat käytännölliset: pientä aineistoa tutkittaessa tekstintulkinnan prosessi tuntui kaipaavan rinnalleen enemmän konkretiaa ja käytännön työvälinettä, jonka avulla analyysia saatiin te-rävöitettyä.

Tutkimuksen alkuosan tarkoituksena on auttaa lukijaa luomaan käsitys tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen kuuluvasta hermeneuttisesta esiy-märryksestä esittelemällä aiheeseen johdattelevan historian ja tutkijan horisontin (luvut 1–3). Luvussa 6 strategiatekstejä analysoidaan aineistolähtöisestä sisäl-lönanalyysistä vaikutteita saanein menetelmin ja tuloksia tulkitaan dialogissa muiden itsekasvatukseen liittyvien tekstien kanssa (mm. Bleicher 1980, 113–114). Dialogissa tekstien horisontit sulautuvat yhteen ja muodostuu uusi horisontti (luku 7.1). Lisäksi pohditaan itsekasvatus-käsitteen käyttökelpoisuutta tässä

ajassa yleisemminkin ja esitellään applikaatio eli sovellus muodostuneesta uudesta horisontista (luku 7.2). Gadamerin tekstintulkinnan prosessia käydään tarkemmin läpi luvussa 5.4 ja aineistolähtöistä sisällönanalyysiä luvussa 5.5.

Koska hermeneutiikka merkitsee tulkinnan muodostamista, on hyvä tiedostaa jo etukäteen, millaisten linssien läpi tutkija tutkimuskohdettaan tarkastelee. Oma näkökulmani aiheeseen pohjautuu aktiivisen harrastajan, itsekin avoimen yliopiston opintotarjotinta hyödyntäneen, kasvatustiedettä opiskelevan ja ihmisenä kasvamisen kysymyksistä kiinnostuneen tutkijan perspektiiviin. Epäilemättä tutkimusasetelmasta voi löytää positiivisesti virittäytynyttä asennoitumista oppimiseen ja kouluttautumiseen, harrastamiseen ja ihmiselämän ilmiöiden ymmärtämiseen, vaikka sellainen viritys ei tietoisesti ole ollut tavoitteena. Tutkijan oma elämänhistoria voi siis vaikuttaa tiedostamatta tutkimusaineiston tarkasteluun – juuri sen takia omat lähtökohdat tuleekin tunnistaa ja ottaa huomioon (Tuomi ym. 2009, 135–136). Tästä huolimatta, ja tämän takia, pyrkimys objektiiviseen ja kriittiseen tulkintaan on tutkimuksen tavoitteena.

5.3.1 Hermeneuttinen viitekehys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko itsekasvatukseen viittaavia piirteitä löydettävissä avoimen yliopiston valtakunnallisista strategioista. Valitut tekstit toimivat esimerkkeinä avoimen yliopiston tyypillisistä virallisista teksteistä. Koska tässä tutkimuksessa tekstien merkityksen ymmärtäminen on keskeistä, näin ollen tutkimuskysymyksen käsittelyn kannalta tarkoituksenmukaisimmaksi metodologiaksi nousi hermeneuttinen lähestymistapa.

Hermeneutiikkaa kuvaillaan usein tulkitsemisen tieteenä. Tulkitsemme ja havainnoimme jatkuvasti ympäröivää maailmaa, ja usein on mahdollista erottaa toisistaan puhdasta havaintoa ja siitä automaattisesti teemmämme tulkintaa. Ilmiön tai asian tulkintaa ei ole kuitenkaan aina mahdollista kytkeä tiukkaan tosi-/epätosi-ajatteluun, vaan tulkinnalla pyritään löytämään kohteesta uusia näkökulmia tai suhteuttamaan tulkintaa käsiteltävästä teemasta käytävään keskusteluun tai ajatteluun. Usein puhdasta totuutta ei ole edes mahdollista saavuttaa: tästä esimerkkinä voisi mainita taiteentutkimuksen, jossa tulkinnalla on tärkeä osa (vrt. Bächtmann, 2003; Risser 1997, 139–144; Bruns 2002,

60–71). Pattonin (2002, 113) mukaan hermeneutiikka osoittaa meille sen, miten ilmiön tai asian merkitys riippuu sen alkuperäisestä kulttuurisesta kontekstista, mutta myös siitä kulttuurisesta kontekstista, josta käsin ilmiötä tai asiaa on myöhemmin tulkittu.

Patton (2002, 114) toteaa, että hermeneutiikkaa voi pitää teoreettisena kehyksenä tulkitsevalle ymmärtämiselle, jossa painotetaan kontekstisuutta ja tekstin alkuperäistä tarkoitusta. Jotta tekstiä voitaisiin tulkita, on tärkeää tietää, mitä alkuperäinen kirjoittaja on halunnut kertoa; tavoitteena on yrittää ymmärtää tekstiä siten, kuin se on tarkoitettu ymmärtää. On tärkeää asettaa teksti oikeaan historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. (mt. 114). Hans-Georg Gadamerin (2004, 7) mukaan "historiallisen tiedon määräytyminen kulloisistakin olosuhteista ei vähennä sen arvoa vaan on totuuden itsensä osatekijä". Toisaalta on hyvä tiedostaa, että hermeneuttinen tulkinta ei voi koskaan olla täysin totuudellinen, sillä se on vain ja ainoastaan tulkinta, jonka oikeellisuuden voi vahvistaa esimerkiksi yleisesti hyväksytty käytäntö tai tulkitsijoiden yhteisö (Barton, Hamilton & Ivanic, 1999, Pattonin 2002, 114, mukaan).

Hermeneutiikasta puhuttaessa huomio saattaa kiinnittyä sen "epäeksaktiin" olemukseen. Koski (1995, 32) toteaa Shapiroon ja Sicaan (1984) viitaten, että "hermeneutiikka vetoaakin tästä syystä generalisti-tutkijoihin, joille hajallaan olevan, moniaineksisen materiaalin kokoaminen erilaisiksi synteeseiksi tuottaa erityistä teoreettista tyydytystä". Kosken mukaan hermeneuttiset tutkimusongelmat ovat nimenomaan *tulkinta*ongelmia, jossa tutkimuksen kohde on usein jokin kulttuuriobjekti, "jonka ei-tuttuus käynnistää hermeneuttisen ajattelun". (mt. 32.)

Kuten aikaisemmin viitattiin, hermeneutiikkaa voi lähestyä erilaisista tulokulmista. Siitä on hahmotettavissa neljä suuntausta: konservatiivinen, gadamerilainen, kriittinen ja radikaali hermeneutiikka (Koski 1995, 33). Tämä tutkimus edustaa gadamerilaista hermeneutiikkaa.

5.3.2 Gadamerilainen hermeneutiikka

Hans-Georg Gadamer (1900–2002) oli saksalaissyntyinen filosofi, jota voidaan pitää yhtenä hermeneutiikan suurista nimistä. Hänen pääteoksensa *Wahrheit und Methode* (Totuus ja metodi) julkaistiin vuonna 1960, ja siinä Gadamer esittelee teoriansa tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Gadamer (2004, 129; 2005, 211) kuvaa hermeneutiikkaa ihmiselle luonnollisena kykynä ymmärtää itseään ja toisiaan; ymmärtämisen taitoa tarvitaan ei vain tekstien tulkinnassa, vaan kaikessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Grondinin (2003, 284; ks. myös Grondin 1995, 83–98) mukaan yksi Totuus ja metodi -teoksen pääteemoista on havainto siitä, miten olemme aina myöhässä yrittäessämme täysin konseptualisoida ymmärtämistämme: ymmärtämistä ei voi koskaan perustaa mihinkään, koska se on itsessään perusta, lattia, jolla jo valmiiksi seisomme.

Gadamer hahmotti ymmärtämisen kehämäiseksi muodoksi, jolla viitataan ymmärtämisen kehämäiseen tai spiraalimaiseen olemukseen, jossa kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta käsin (Gadamer 2004, 29–39; Gadamer 1975/1989, 265–271). Hänen mukaansa hermeneutiikan tulee ratkaista tämä ymmärtämisen ihme, jonka avulla osallistutaan yhteiseen ymmärtämiseen. Tekstin tulkitsijan tulee olla avoin tekstin toiseudelle; omat näkemykset ja tekstin näkemys on nähtävä ikään kuin rinnakkaisina totuuksina ja tekstin tulkinnan tulee tapahtua tämän kokonaisyymmärryksen alaisena. Gadamerilaisessa hermeneutiikassa ei tutkita ainoastaan tekstiä itseään, vaan sen sisältämää merkitysten maailmaa, joka sisältää historian, ympäristön ja yhteiskunnan. Näin ollen tekstin itsensä lisäksi tulkitsijan tulee tuntea myös se ympäröivä todellisuus, jossa teksti on kirjoitettu. Näistä aineksista muodostuu tulkitsijan oma horisontti, joka voi resonoida toisten tulkintojen horisonttien kanssa siten, että asiasta muodostuu yhteisymmärrys. Tämän jälkeen uudet tulkinnat ovat jälleen mahdollisia. Ymmärtämisen kehämäisyys merkitsee siis jatkuvaa tulkinnan uudistamista ja uudistumista, jolla ei ole päätepistettä. (Gadamer 2004, 29-30; 1975/1989.)

Suomessa Gadamerin ajattelua ovat tutkineet esimerkiksi Jussi T. Koski (1995) ja Erna Oesch (1994). Kosken (1995, 35) mukaan gadamerilainen hermeneutiikka "ei pyri objektiiviseen tietoon erilaisten metodien avulla eikä usko tällaisen tiedon mahdollisuuteen", vaan liikkeelle lähdetään oletuksesta, että tradition kontekstin kautta tulkitsija ja tulkinnan kohde voivat olla yhteydessä toisiinsa. Tällöin tulkintaa ei voida koskaan tehdä täysin neutraalisti, vaan tulkitsijan oma näkemyshorisontti on aina läsnä ja vaikuttaa tulkintaan. (ks. myös Bleicher 1980, 2; Eskelinen 2002, 14). Gadamer tunnustaa sen, että tulkitsijan ymmärrys poikkeaa alkuperäisen tekstin kirjoittajan näkemyksestä: tämän takia tulkitsijan tulisi pysyä avoimena tekstin alkuperäiselle merkitykselle ja pyrkiä huomioimaan oman esiyymmärryksensä vaikutus tulkintaan (Gadamer 1975/1989, 268–269.) Kosken (1995, 32) mukaan gadamerilainen hermeneutiikka antaa näin ollen tilaa uusille oivalluksille ja tulkinnoille, jossa tekstin merkitys voi avautua vasta tekstin kirjoittajan että sen lukijan yhteisen näkemyksen muodossa.

Tulkinnan tutkimus ja tulkintojen tekeminen edustavat siis tietynlaista kaltevaa pintaa, jossa lopullisten totuuksien saavuttaminen ei ole välttämättä edes tarkoituksenmukaista. "Totuus" on suhteellinen käsite, ja totuudeksi mielletty asia voi olla erilainen riippuen kontekstista, historiallisesta ajankohdasta, yleisestä maailmantilanteesta tai vaikkapa subjektin omasta henkilökohtaisesta näkökulmasta. Gadamer hahmottaakin totuuden eräänlaisena "peittelemättömyytenä". (Gadamer 2004, 12-28.)

Eskelisen (2002, 14) mukaan gadamerilainen hermeneutiikka lähtee siitä oletuksesta, että tulkitsija ja tulkittava "ovat yhteydessä toisiinsa tradition kontekstin kautta, jolloin tulkitsija ei koskaan voi ryhtyä tulkintaan neutraalista asemasta". Ymmärtämiseemme vaikuttavat esimerkiksi historiallinen tilanteemme ja käyttämämme kieli; tämä suunta korostaa dialogista, luovaa keskustelua eli kommunikaatiota lukijan ja tekstin välillä (mt. 14). Olen pyrkinyt tarkastelemaan tutkittavia tekstejä yllä mainitun tulkintanäkemyksen mukaisesti pyrkien mahdollisimman objektiiviseen näkökulmaan, mutta tunnistaen ja tunnustaen kuitenkin sen, että täysin objektiiviseen näkökulmaan hermeneuttisessa tutkimuksessa on mahdotonta päästä. Tulkinnot pohjautuvat aina tutkijan omaan esiyymmärrykseen, joka muodostaa tutkimuksen "lattian", jonka päälle

tulkinnat rakentuvat. Oman esiymmärryksen olemassaolon tiedostaminen ja tunnistaminen ovat tulkinnan lähtökohtia, jolloin objektiivisuuttakin tulee tarkastella esiymmärryksen luoman todellisuuden lävitse.

5.4 Gadamerin tekstinkäsittelyn prosessi tässä tutkimuksessa

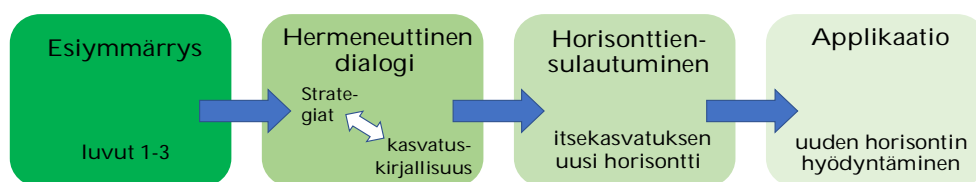
Tutkimuskysymysten aihepiiriä on vaikea käsitellä ilman tulkinnallisuutta. Tekstintulkinnan prosessin muodostamassa hermeneuttisessa kehässä ymmärtäminen mahdollistuu ja sen avulla tutkittavia tekstejä tarkastellaan ja tulkitaan. Tekstintulkinnan prosessi koostuu neljästä vaiheesta (Gadamer 2004, 207–248; Koski 1995, 28–29, 103, 117; Sivonen 2006, 13–14):

1. vaihe: esiymmärrys
2. vaihe: hermeneuttinen dialogi
3. vaihe: horisonttientsulautuminen
4. vaihe: aktiivinen applikaatio

Koski (1995, 117) käsittelee Gadamerin tekstintulkinnan prosessia ei vain tutkimusprosessina, vaan myös hermeneuttisena kokemuksena. Koski kuvaa Gadamerin ajattelua ”itsetutkiskelun ja asioista yhdessä tekstin kanssa oppimisen” prosessina, jossa opitun soveltaminen ja käyttäminen kuuluvat olennaisena osana.

Kuviossa 1 on esitetty Gadamerin tekstintulkinnan prosessin etenemisen vaiheet tässä tutkimuksessa.

Kuvio 1
Gadamerin tekstintulkinnan prosessin eteneminen
tässä tutkimuksessa



Gadamerin tekstintulkinnan prosessin ensimmäinen vaihe on siis oman esiymmärryksen tiedostaminen tutkittavasta aiheesta. Esiymmärrys ohjaa ajatteluumme, joten sen tiedostaminen ja sen roolin ymmärtäminen on prosessissa tärkeää. Esiymmärrykseen voivat vaikuttaa erilaiset asiat, kuten kielen merkitys ja aiheesta aikaisemmin tehdyt tulkinnat. Oman hermeneuttisen tilanteen eli horisontin paikallistaminen on tärkeää, sillä tutkija tarkastelee aihetta aina omasta horisontistaan käsin. Horisontti on aina erilainen riippuen esimerkiksi tulkitsijan sijoittumisesta historialliselle aikajalalle, hänen ympäristöstään, kielestään tai kulttuuristaan, jopa asennoitumisestaan käsiteltävää aihetta kohtaan. Oman esiymmärryksen tiedostaminen ja reflektointi auttaa hahmottamaan oman sijoittumisensa hermeneuttiselle horisontille. Se auttaa myös luomaan tekstiin erilaisia näkökulmia, näkemään tekstin "erilaisuudet" uudessa valossa. (Gadamer 1975/1989, 268–269; Koski 1995, 118; Sivonen 2006, 14-15.)

Tutkimuksen alkuosa kartoitti esiymmärrystä aiheesta, alkaen siitä, mitä itsekasvatus ylipäänsä on. Jotta tekstejä voisi vertailla ja antaa niiden keskustella keskenään, tulee ne ensin hahmottaa omassa kontekstissaan. Tämän lisäksi tulee ymmärtää aihepiiri myös laajassa mittakaavassa ja käsitteet, joita käytetään. Esittelin luvussa 2 itsekasvatuksen käsitteen sekä sen lähikäsitteitä ja avasin niiden yhtymäkohtia. Olen myös kuvaillut sitä, minkä takia olen valinnut juuri avoimen yliopiston valtakunnalliset strategiat itsekasvatuskirjallisuuden keskustelukumppaniksi. Nämä perspektiivit luovat sen kentän, missä tutkimus liikkuu ja missä hermeneuttinen tekstintulkinta voi mahdollistua. Gadamer (2004, 32-33) itse kirjoittaa tutkijan ennakkonäkemyksistä (esiymmärryksestä) näin:

Aina kun hän [tulkitsija] haluaa ymmärtää tekstiä, hän joutuu luonnostelevaan. Jo ensimmäisen merkityksen paljastuminen tekstissä saa hänet luonnostelevaan ennakolta kokonaisuuden merkitystä. Tuo ensimmäinen merkityskin näyttäytyy vain siksi, että tekstiä luetaan jo tietyin odotuksin sen kokonaisuuden merkityksestä. Hän tarkistaa ennakkoluonnosta jatkuvasti sen perusteella, mitä syventyminen merkitykseen tuo mukanaan. (-) Tulkitsija, joka yrittää ymmärtää, asettuu alttiiksi harhaanjohtaville ennakkonäkemyksille, jotka eivät päde asioihin itseensä. Siksi ymmärtämisen alinomainen tehtävä on seuloa esille oikeat, asianmukaiset luonnokset eli ennakko-otaksumat, jotka

voidaan vahvistaa vasta 'asioiden' valossa. 'Objektiivista' on tässä vain itsensä läpilyövän ennakkonäkemyksen työstäminen. Onkin hyvä, ellei tulkitsija käy 'tekstiin' käsiksi oikopäätä, siis omasta valmiista ennakkonäkemyksestään, vaan tutkii nimenomaan ennakkonäkemyksensä oikeutusta eli alkuperää ja pätevyyttä. (Gadamer 2004, 32-33.)

Esiymmärryksen tiedostaminen voi siis avata ovia uusille tulkinnoille, koska tutkittava teksti voi parhaimmillaan kurkottaa oman esiymmärryksen tunnistettujen rajaviivojen ulkopuolelle.

Vaiheessa kaksi pyritään löytämään se, mitä teksti ilmaisee käsiteltävästä asiasta. Tulkitsija keskustelee tekstin kanssa; tulkitsija ja teksti käyvät keskenään hermeneuttista dialogia (luku 6). Keskustelu on luonteeltaan vastavuoroista, jolloin teksti asettaa tulkitsijalle kysymyksiä ja päinvastoin. Teksti ikään kuin haastaa tutkijan tarkastelemaan omia ennakkokäsityksiään uudessa valossa, mutta samalla tulkitsija itse antaa tekstille kysymyksen omasta maailmastaan (Koski 1995, 118-119; Sivonen 2006, 15-17.) Gadamer nostaa esiin aidon kysymyksen käsitteen, mikä tarkoittaa eräänlaista vilpittöntä kysymystä, jossa ei ole mukana odotuksia, vahvoja taustamielipiteitä tai tarkoitushakuisuutta, vaan se on enemmänkin aito ja avoin asenne käsiteltävää asiaa kohtaan. (Koski 1995, 120-121.) Tässä tekstintulkinnan vaiheessa tulkitsijan oma horisontti ja tekstin luoma horisontti pidetään vielä erillään (mt. 122). Tutkija ikään kuin piirtää omalle ja tekstin horisontille ääri viivat, jotta ne voisivat omina kokonaisuuksinaan olla su-lautettavissa toisiinsa prosessin seuraavissa vaiheissa.

Toisessa vaiheessa analysoidaan avoimen yliopiston valtakunnallisia strategioita aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä vaikutteita saaneella menetelmällä. Tämän jälkeen tiivistettyjä temakokonaisuuksia tarkastellaan vanhan itsekasvatuskirjallisuuden näkökulmista ja tutkitaan, millaisia painotuksia ne nostavat esille. Millaisena näyttäytyy valtakunnallisten strategioiden sisältämä itsekasvatus? Mikä painotus on jäänyt kokonaan taka-alalle tai muuttunut olennaisesti vuosien varrella? Näihin kysymyksiin pyritään löytämään vastauksia.

Tekstintulkinnan prosessin kolmas vaihe on nimeltään horisonttientsulautuminen, ja siinä kirjaimellisesti tulkitsijan piirtämät horisontit pyritään sulauttamaan toisiinsa siten, että syntyy kokonaan uusi tulkinta. Tulkitsija muodostaa siis kokonaan uuden käsityksen aikaisemman oman käsityksensä sekä tekstin tarjoaman näkemyksen synteessin perusteella. Maailma näyttäytyy nyt kokonaan uudella tavalla. (Gadamer 2004, 234–235; Koski 1995, 118; Sivonen 2006, 17.) Kahdesta erillisestä horisontista on nyt muodostunut kokonaan uusi horisontti. Tulkitsijan ja tekstin horisontit ovat siis synnyttäneet dialogisessa prosessissa yhteisen käsityksen käsiteltävästä aiheesta (Koski 1995, 124). Tässä tutkimuksessa horisonttientsulautumista käsitellään luvussa 7.1, jossa käydään läpi tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä.

Neljäs vaihe, jota edustaa luku 7.2, tarkastelee tekstintulkinnan prosessin toisessa ja kolmannessa vaiheessa syntyneen uuden näkemyksen tulkintaa soveltavalla tavalla. Gadamer viittasi tähän vaiheeseen sanalla applikaatio, ja hän piti tätä vaihetta tekstintulkinnan prosessin tärkeimpänä vaiheena. (Koski 1995, 127-128; Sivonen 2006, 17-18.) Gadamer itse jakoi applikaation ontologiseen ja aktiiviseen applikaatioon, jossa ontologinen viittaa tekstintulkinnan prosessin jatkuvaan luonteeseen kaikkien vaiheiden aikana. Aktiivinen applikaatio taas viittaa siihen, miten tulkitsija soveltaa saavuttamaansa uutta tietoa omassa elämässään ja omassa tilanteessaan. Hyvä tulkinta herättää tulkitsijassa ymmärrystä ja parhaimmillaan uusi ymmärrys voi muuttaa tulkitsijan elämää. (Koski 1995, 130-132.) Tässä tutkimuksessa aihepiiriä käsitellään lähinnä aktiivisen applikaation näkökulmasta ja pyritään muodostamaan analyysin avulla saavutetusta tiedosta uusi, moderni sovellus.

5.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Kuten aikaisemmin todettiin, tässä tutkimuksessa tekstintulkinnan prosessin rinnalla käytetään aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä vaikutteita saanutta aineiston tiivistämis- ja luokittelumenetelmää analysoinnin työvälineenä. Sen avulla tekstimuotoista aineistoa voidaan tarkastella eritellen, etsien yhtäläi-

syyksiä ja eroja sekä tiivistäen ilmaisuja. Tavoitteena on muodostaa ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka sitoo saadut tulokset laajempaan kontekstiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Samalla tarkastellaan myös teemojen mahdollisia sisällöllisiä kehityskaaria, kuten painopisteiden ja/tai näkökulmien muutoksia strategioiden avaaman aikajanan sisällä, alkaen vanhimmasta aineistosta (A) ja päättyen nuorimpaan (C). Aineistolähtöistä analyysia käytetään tässä tutkimuksessa apuvälineenä havaintojen pelkistämiseen, joskin hieman sovelletussa muodossa.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 93) esittelevät luokittelun yksinkertaisimpana aineiston järjestämisen muotona, jossa luokiteltu aineisto esitetään taulukkona. Sisällönanalyysi tehdään tässä tutkimuksessa aineistolähtöisesti, analyysin ja luokittelun perustuessa valmiiseen aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.) Teknisesti analyysi etenee siten, että ensin tunnistetaan tekstistä tutkimuksen kohteena olevat asiat, ja näitä asioita koskevat lauseet kootaan ja pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi. Tämän jälkeen ilmaisut luokitellaan kategorioihin, jotka nimetään. Sen jälkeen kategorioista muodostetaan ylä- ja alakategorioita tarpeen mukaan. Toisin sanoen aineistoa pilkotaan yhä pienempiin yksikköihin ja jaotellaan ryhmiin. Kategorioiden muodostaminen on analyysin kriittisin vaihe, sillä niiden muodostaminen tapahtuu ainoastaan tutkijan oman tulkinnan perusteella. (mt. 101.) Tutkimusaineiston laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto siis ensin pilkotaan, sitten käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleen uudellaiseksi kokonaisuudeksi.

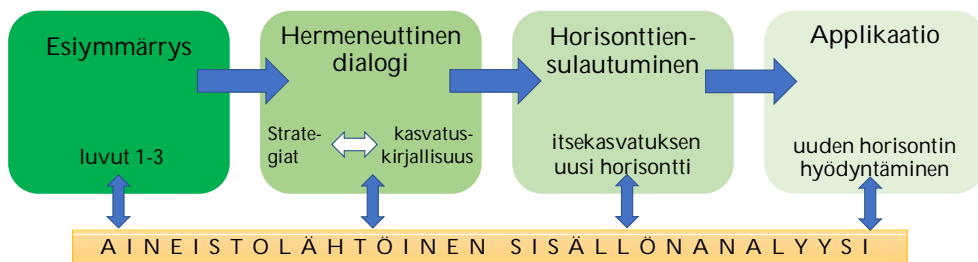
Tässä tutkimuksessa aineistolähtöistä sisällönanalyysia on käytetty sen yksinkertaisessa luokittelevassa muodossa, mutta hieman soveltaen. Sovellettu menetelmä tarkoittaa sitä, että aineiston tiivistämisessä jätettiin joitain vaiheita kokonaan pois, koska alkuperäiset tekstit olivat osin jo valmiiksi tiiviissä muodossa. Ylä- ja alakategoriat luotiin lähinnä eri vuosien strategiatekstien keskinäisen vertailun helpottamiseksi. Tekstien sisäisen kehityksen vertailu tehtiin sisällönanalyysin välineitä, erityisesti taulukointia, hyödyntäen.

Sisällönanalyysi kulkee siis käsi kädessä aikaisemmin mainitun Gadamerin tekstintulkinnan prosessin kanssa, ja niiden yhtymäkohta on ni-

menomaan hermeneuttisessa tutkimusperinteessä. Esimerkiksi Tuomi ja Sara-järvi (2009, 101–102) esittelevät Siljanderin (1988) mainitseman Dannerin ja Klafkin kehittäemän hermeneuttisen *valmistelevan tulkinnan*, joka määrittyy tutkijan esiymmärryksestä käsin, sen edellytyksenä. Valmistelevan tulkinnan jälkeen seuraa *teksti-immanentti tulkinta*, joka etenee hermeneuttisessa spiraalissa osasta kokonaisuuteen: yksittäiset sanat ja käsitteet tulkitaan suhteessa kokonaisuuteen ja myös päinvastoin. Myös *koordinoiva tulkinta* sisältää yksittäisen tekstin tulkintaa suhteessa laajempaan tekstikokonaisuuteen. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin valinta tähän tutkimukseen pohjautuu sen mahdollisuuksiin liikkua yksittäisestä yleiseen ja yleisestä yksittäiseen, hermeneuttisen laadullisen tutkimuksen hengessä.

Kuviossa 2 on esitetty aineistolähtöisen sisällönanalyysin suhde Gadamerin tekstintulkinnan prosessiin.

Kuvio 2
Aineistolähtöisen sisällönanalyysin hyödyntäminen
Gadamerin tekstintulkinnan prosessissa.



6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksessa syvennyttään avoimen yliopiston kolmen valtakunnallisen strategian analysointiin aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä vaikutteita saanein menetelmin. Strategiat on laadittu vuosille 2004–2010 (A), 2009–2012 (B) ja 2014–2018 (C).

Tutkimuskysymykset lähestyvät aihetta kahdesta eri näkökulmasta. Ensin kartoitetaan opintojen tarjoajan näkökulma. Tutkimuskysymys 1 on kaksisainen: ensin poimitaan teksteistä käsitteitä, joiden voidaan tulkita viittaavan itsekasvatukseen ja sen jälkeen tarkastellaan käsitteiden sisäistä kehitystä eri strategiaversioissa. Toisessa tutkimuskysymyksessä pohditaan, millaisessa valossa esiin nousseet itsekasvatuskäsitteet näyttäytyvät yksittäisen aikuisopiskelijan eli opintojen käyttäjän näkökulmasta. Lopuksi pohditaan vielä vanhan itsekasvatuskirjallisuuden ja tutkimuksen tulosten välisiä yhteyksiä.

6.1 Tutkimuskysymys 1: Millaisina käsitteinä itsekasvatus näyttäytyy avoimen yliopiston strategioissa ja miten ne ovat sisällöllisesti muuttuneet tarkastelujaksojen aikana?

Vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsittiin analysoimalla kolmea avoimen yliopiston valtakunnallista strategiaa, jotka on laadittu vuosille 2004–2010, 2009–2012 ja 2014–2018. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulma on strategialähtöinen: siinä tarkastellaan itsekasvatusta virallisesta, instituution eli palvelun tarjoajan näkökulmasta.

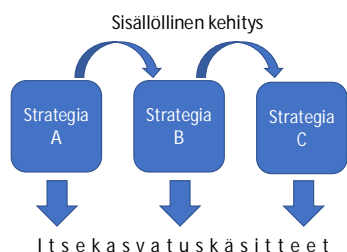
Tarkastelu aloitettiin ryhmittelemällä strategioiden sisältö neljään strategiateksteille tyypilliseen osa-alueeseen, jotka luovat pohjan avoimen yliopisto-opetuksen toteuttamiselle Suomessa. Osa-alueet muodostuivat seuraavasti:

1. Mitä tehdään? (Toiminta-ajatus)
2. Miksi tehdään? (Arvot)
3. Missä tehdään? (Toimintaympäristö)

4. Millaisena tulevaisuus nähdään? (Visio, strategiset linjaukset ja tavoitteet)

Ryhmittelyn jälkeen näistä neljästä osa-alueesta poimitaan esiin itsekasvatukseen viittaavat käsitteet (luku 6.1.1). Sen jälkeen tarkastellaan strategioiden sisältämien itsekasvatuskäsitteiden sisällöllistä kehityskaarta kronologisesti (kuvio 3) vanhimmasta strategiasta (A) nuorimpaan (C).

Kuvio 3
Analyysin vaiheet
Tutkimuskysymys 1: Millaisina käsitteinä itsekasvatusta näytettiin avoimen yliopiston strategioissa ja miten ne ovat sisällöllisesti muuttuneet tarkastelujaksojen aikana?



Sisällöllistä muutosta tarkasteltiin tiivistämällä edellä mainitut neljä osa-aluetta taulukoiksi (taulukot 1-4). Taulukoissa ryhmitellään osa-alueiden sisällöt ensin alaluokkaan (vasen sarake), tarkastellaan strategioiden sisällöllistä kehittymistä vanhimmasta uusimpaan (strategiat A-C) ja viimeisessä sarakkeessa tarkastellaan strategioiden mahdollisen sisällöllisen muutoksen suuntaa (Muutos?-sarake). Strategiat eivät ole rakenteeltaan täysin identtisiä, joten osa-alueiden ryhmittely on tehty tutkijan muodostaman kokonaisnäkemyksen mukaan soveltaen. Sellaiset sisällölliset kokonaisuudet, joissa ei ollut lainkaan nähtävissä itsekasvatukseen viittaavia piirteitä, on jätetty taulukoista pois. Taulukoissa 1-4 itsekasvatukseen viittaaviksi tulkitut piirteet on merkitty lihavoituina.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, millaisina käsitteinä itsekasvatusta näytettiin strategioissa ja miten käsitteet ovat sisällöllisesti muuttuneet eri strategiaversiossa aikajärjestyksessä tarkasteltuna. Seuraavissa luvuissa käydään läpi ensin itsekasvatuskäsitteiden listaus (6.1.1) ja sen

jälkeen jokaisen strategian osa-alueen sisällöllisen kehityksen analyysin tulokset (6.1.2 – 6.1.5).

6.1.1 Avoimen yliopiston valtakunnallisten strategioiden itsekasvatukseen viittaavat käsitteet

Aineisto ryhmiteltiin edellä mainittuun neljään osa-alueeseen. Tämän jälkeen niistä poimittiin käsitteitä, joilla avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa kuvataan opiskeluun liittyviä itsekasvatuksellisia elementtejä (taulukko 1). Pidempiä ilmaisuja tiivistettiin ja pelkistettiin selkeämpään muotoon. Suoraan itsekasvatukseen viittaaviksi tulkittiin esimerkiksi itsekasvatuksen lähikäsitteet kuten *elinikäinen oppiminen, sivistys ja aikuiskasvatus*, niiden erilaiset johdannaiset sekä niihin välillisesti viittaavat käsitteet. Rantalan (2010) mainitsemat itsekasvatuksen nykymuodot (ks. luku 2.4) kuten *hyvinvointi ja henkilökohtainen kehittyminen* tulkittiin myös itsekasvatukseen viittaaviksi. Näiden käsitteiden lisäksi itsekasvatukselliseksi piirteiksi hyväksyttiin myös sellaiset lauseet tai sanamuodot, joiden sisältö viittasi ajatuksellisella tasolla edellä mainittuihin käsitteisiin (esimerkiksi *mahdollisuus osallistua koulutukseen, saada opetusta, avata opintopolku, aikuinen oppijana, osaaminen*) ja joissa viitataan itsekasvatuksen välineisiin tai tavoitteisiin (*tutkinnon suorittaminen, neuvonta ja ohjaus, tieto- ja viestintäteknikka*). Lisäksi itsekasvatukselliseksi piirteiksi laskettiin yksilöön liittyvien teemojen ohella myös yhteisölliset ja yhteisöön vaikuttavat viittaukset kuten esimerkiksi *alueellinen saatavuus, yhteiskunnallinen vuorovaikutus, tasa-arvo, alueelliset tarpeet, tunnettuus ja yhteiskunnallisuus*.

Jotkin käsitteet ovat vaikeasti tulkittavissa itsekasvatukselliseksi tai niiden yhteys itsekasvatukseen on joko viitteellinen tai riippuvainen tarkastelunäkökulmasta. Esimerkiksi sellaiset käsitteet kuin *totuudellisuus, kriittisyys, korkea laatu, kaksiportainen tutkintojärjestelmä ja avoimuus* eivät päässeet itsekasvatuksellisten piirteiden listalle, sillä strategioiden kontekstissa ne voidaan nähdä enemmänkin avoimen yliopiston organisaatiota kuvaavina piirteinä, kuin varsinaisesti itsekasvatuksellisuuteen viittaavina. Ongelmallinen käsite oli myös *työllistyminen*, jota voi tarkastella monista näkökulmista: esimerkiksi yksilötasolla

itsekasvatuksen yhtenä mahdollisena tavoitteena tai laajemmin yhteiskunnallisenä ilmiönä. Työllistyminen lopulta jäi pois itsekasvatuskäsitteiden listalta, sillä työelämään viitataan strategioissa usein myös selkeämmin itsekasvatukseen viittaavilla käsitteillä, kuten esimerkiksi *pätevyöityminen* ja *ammattillinen osaaminen*. Sen sijaan *yhteistoiminnallisuus* ja *vaikuttavuus* hyväksyttiin mukaan, sillä ne voidaan nähdä sekä itsekasvatuksen yksilölliseen että yhteisölliseen vaikutukseen viittaavina. Rajojen määrittely, kaikessa haastavuudessaan, oli kuitenkin tarpeen, jotta aineisto voitaisiin tiivistää tarkoituksenmukaiseen muotoon.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvä käsitteiden listaus on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Itsekasvatukseen viittaavat käsitteet avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa.

OSA-ALUE	ITSEKASVATUKSEEN VIITTAAVAT KÄSITTEET
Mitä? (toiminta-ajatus)	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuus osallistua yliopistolliseen koulutukseen • mahdollisuus suorittaa yliopisto-opintoja • tasa-arvo • saatavuus • opintopolun avautuminen • aikuiskoulutus • elinikäinen oppiminen • yhteiskunnallinen vuorovaikutus
Miksi? (arvot)	<ul style="list-style-type: none"> • elinikäinen oppiminen • (akateeminen) sivistys • tiedot ja taidot • osaaminen • ammattitaito • mahdollisuus koulutustason nostamiseen • henkilökohtainen kehittyminen • aktiivinen kansalaisuus • sosiaaliset taidot • tasa-arvo • oppijakeskeisyys • saavutettavuus • yhteistoiminnallisuus • aikuinen oppijana • joustavuus • vaikuttavuus
Missä? (Toimintaympäristö)	<ul style="list-style-type: none"> • koulutustason nousu • työelämän muutokset • tieto- ja viestintätekniikan nopea kehittyminen • osaamisen kehittämistarpeet • elinikäinen oppiminen • aikuiskoulutus

	<ul style="list-style-type: none"> • koulutustarjonnan kasvu • yhteistyö muiden koulutusorganisaatioiden kanssa • saavutettavuus • hallitusohjelman tavoite • neuvontapalvelujen kysynnän kasvu • yhteiskunnallinen vaikuttaminen • väestön kehityksen tukeminen • asiantuntijuus • aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen • opiskelijoiden liikkuvuus • aikuiskoulutus yleisen sivistystason nostajana
Tulevaisuus (Visio ja tavoitteet)	<ul style="list-style-type: none"> • osa-aikainen opiskelu • akateeminen sivistys • monipuolinen opetus • väylä yliopistotutkintoon • osaaminen • pätevyys • siirtyminen tutkinto-opiskelijaksi • yliopisto-opinnot kaikille • alueelliset osaamisen kehittämistarpeet • työelämälähtöiset osaamiskokonaisuudet • ohjauksella tuettu opintopolku • verkkopedagogiikka • aikuiskoulutus • yhteiskunnallinen palvelutehtävä • elinikäinen oppiminen • yhteiskunnallinen vuorovaikutus • yhteistyö • opiskelijan aseman parantaminen • opiskelu eri elämäntilanteissa • aikuisten oppimisen edellytykset • aikuisopiskelijan tutkintoväylä / opintopolku • osaamis- ja sivistystarpeisiin vastaaminen • opiskelijoiden ja opintosuoritusten määrän kasvaminen • sähköisten palvelujen kehittäminen • toimintaedellytysten vahvistaminen

Taulukkoon 1 on listattu strategiateksteistä poimitut itsekasvatukseen viittaavat käsitteet. Taulukosta huomaa, että samat käsitteet toistuvat eri osa-alueissa ja käsitteillä on synonyymeja. Osa käsitteistä on tulkinnanvaraisia. Käsitteet eivät ole taulukossa missään tietyssä järjestyksessä, vaan ne on listattu niiden esiintymisjärjestyksen mukaan.

Taulukon 1 tarkoituksena on havainnollistaa sitä, millaisiin käsitteisiin itsekasvatus voi kätkeytyä strategiateksteissä. Samalla taulukko 1 visualisoi myös itsekasvatuskäsitteiden määrää ja volyymia strategioiden sisällössä.

6.1.2 Mitä tehdään? (Toiminta-ajatus)

Ensimmäinen osa-alue vastaa strategian kysymykseen *Mitä tehdään?* (taulukko 2). Siinä määritellään avoimen yliopiston toiminnan periaatteet ja sen tehtävät osana yliopistolaitosta. Kokonaisuudessaan tällä osa-alueella käytettiin kahdeksaa itsekasvatukseen viittaavaa käsitettä.

Toimintaperiaatetta kuvaavassa alaluokassa itsekasvatukseen liittyvät lauseet *mahdollisuus osallistua yliopistolliseen koulutukseen ja mahdollisuus suorittaa yliopisto-opintoja*. Avoimen yliopiston tehtäviin liittyvän alaluokan viittaukset olivat *tasa-arvo, saatavuus ja opintopolun avautuminen*. Paikka organisaatiossa - alaluokassa mainittiin *aikuiskoulutus ja elinikäinen oppiminen*. *Yhteiskunnallinen vuorovaikutus* oli viimeisen, yliopiston kolmannesta tehtävästä kertovan alaluokan itsekasvatuksellinen piirre. Toiminta-ajatukseen sisältyy sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä itsekasvatuksen piirteitä.

Strategioiden sisällöllinen muutos kategoriassa 1 oli eri strategiaversioiden välillä melko vähäistä, mutta havaitut muutokset heijastanevat yhteiskunnallista kehitystä. Kahdessa ensimmäisessä strategiassa (A, B) avoimen yliopiston toimintaperiaatetta kuvattiin *mahdollisuutena osallistua* yliopistolliseen koulutukseen, mutta uusimmassa strategiassa (C) osallistuminen oli korvautunut *mahdollisuudella suorittaa* yliopisto-opintoja. Tämä heijastellee painopisteen siirtymistä: pelkkä osallistuminen opetukseen ei enää riitä, vaan tarvitaan suorituksia.

Avoimen yliopiston tehtävien osalta tasa-arvon ja yliopisto-opintojen saatavuuden edistäminen toistui samana kaikissa strategioissa, mutta strategiassa C niiden rinnalle nousee myös *opintopolun avautuminen tutkinto-opiskelijaksi*, mikä edellisen kohdan tavoin tuo strategiaan mukaan uuden viittauksen tutkintotavoitteeseen.

Avoin yliopisto määritellään kaikissa strategioissa osaksi yliopistolaitosta ja *aikuiskoulutuksen* kokonaisuutta, mutta uusimmassa strategiassa C *elinikäinen oppiminen* kiilaa aikuiskoulutuksen edelle. Yliopiston opetuksen ja tutkimuksen tehtävien lisäksi strategioihin B ja C on tullut mukaan niin sanottu yliopiston kolmas tehtävä, *yhteiskunnallinen vuorovaikutus*.

Strategioiden muutoksista voi havaita strategioiden sisäisiä kehityslinjoja. Toiminta-ajatuksen kehityssuuntina nousee esiin tutkintotavoitteisuuden, elinikäisen oppimisen ja yhteiskunnallisuuden korostuminen.

Taulukko 2. Mitä tehdään? Toiminta-ajatus avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa.

MITÄ TEHDÄÄN? Toiminta-ajatus				
Alaluokka	A) Strategia 2004-2010	B) Strategia 2009-2012	C) Strategia 2014-2018	Muutos?
Toiminta-periaate	Antaa mahdollisuuden osallistua yliopistolliseen koulutukseen ja saada opetusta ja akateemista sivistystä.	Antaa mahdollisuuden osallistua yliopistolliseen koulutukseen.	Antaa mahdollisuuden suorittaa yliopisto-opintoja.	”Mahdollisuus osallistua” vaihtuu ”mahdollisuuden suorittaa”.
Tehtävät	Toteuttaa koulutuksellista ja alueellista tasa-arvoa. Edistää yliopisto-opintojen saatavuutta.	Edistää koulutuksellista ja alueellista tasa-arvoa. Edistää yliopisto-opintojen saatavuutta.	Edistää koulutuksellista ja alueellista tasa-arvoa. Edistää yliopisto-opintojen saatavuutta. Avaa opintopolun tutkinto-opiskelijaksi.	Tasa-arvon ja saatavuuden rinnalle nousee tutkinnon suorittamisen ajatus.
Paikka organisaatiossa	Avoin yliopisto on osa yliopistolaitosta ja aikuiskoulutuksen kokonaisuutta.	Avoin yliopisto on osa yliopistolaitosta ja aikuiskoulutuksen kokonaisuutta.	Avoin yliopisto on osa yliopistojen elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen kokonaisuutta.	Aikuiskoulutuksen rinnalle nousee elinikäinen oppiminen.
Yliopiston kolmas tehtävä		Toteuttaa yliopiston yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tehtävää.	Toteuttaa yliopiston yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tehtävää.	Yhteiskunnallisuuden vahvistuminen

6.1.3 Miksi tehdään? (Arvot)

Toisessa osa-alueessa (taulukko 3) käsitellään sitä, miksi tehdään, eli avoimen yliopiston arvoja. Arvot jakautuivat seuraaviin alaluokkiin: arvoperusta, työelämäarvot, arvot yksilötasolla ja toimintaa ohjaavat arvot.

Avoimen yliopiston arvoperustaksi todetaan kaikissa strategioissa yksimielisesti yksilön oikeus *elinikäiseen oppimiseen ja sivistykseen*. Myös työelämäarvot ovat yhteneväiset: avoimen yliopiston pyrkimyksenä on parantaa yksilön *tietoja ja taitoja, osaamista ja ammattitaitoa* (A, B). Strategiassa C mainitaan edellisten lisäksi myös *koulutustason nostamisen* mahdollistaminen.

Yksilötason arvot liittyvät kaikissa strategioissa *henkilökohtaisen kehittymisen, aktiivisen kansalaisuuden ja sosiaalisten taitojen* edistämiseen. Toimintaa ohjaavien arvojen itsekasvatuselementit näyttäytyivät käsitteissä *tasa-arvo, oppijakeskeisyys, saavutettavuus ja yhteistoiminnallisuus* (A). Edellisten lisäksi strategioissa B ja C mainitaan myös *akateeminen sivistys, aikuinen oppijana, elinikäinen oppiminen, joustavuus ja vaikuttavuus*.

Strategioiden sisällöllinen kehitys arvojen suhteen oli maltillista. Arvoperusta pohjautuu vakaasti jokaisessa strategiassa yksilön oikeuteen elinikäiseen oppimiseen ja sivistykseen. Työelämäarvojen suhteen voidaan havaita pientä liikettä yksilön henkilökohtaisten työelämätaitojen kehittämistä koulutustason nostamisen suuntaan (C), mikä johdattaa ajatusta avoimen yliopiston yleisestä sivistystehtävästä kohti institutionaalisempaa lähestymistapaa – kohti mitattavia tavoitteita ja suorituskeskeisyyttä. Arvot yksilötasolla eivät ole tarkastelujaksolla muuttuneet, sillä henkilökohtainen kehittyminen, aktiivinen kansalaisuus, sosiaaliset taidot ja työllistyminen ovat mainittu samalla tavalla kaikissa versioissa. Toimintaa ohjaavien arvojen kehityksessä akateemisuuden, elinikäisen oppimisen ja vaikuttavuuden näkökulmat näyttävät vahvistuvan.

Taulukko 3. Arvot avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa.

MIKSI TEHDÄÄN? Arvot				
	A) Strategia 2004-2010	B) Strategia 2009-2012	C) Strategia 2014-2018	Muutos?
Arvo-perusta	Yksilön oikeus elinikäiseen oppimiseen ja sivistykseen.	Yksilön oikeus elinikäiseen oppimiseen ja sivistykseen.	Yksilön oikeus elinikäiseen oppimiseen ja sivistykseen.	
Työelämä-arvot	Parantaa yksilön tietoja ja taitoja, osaamista ja ammattitaitoa.	Parantaa yksilön tietoja ja taitoja, osaamista ja ammattitaitoa.	Parantaa yksilön tietoja ja taitoja, osaamista ja ammattitaitoa sekä mahdollistaa koulutustason nostaminen.	Työelämätaitojen parantamisen rinnalle koulutustason nostaminen
Arvot yksilötasolla	Edistää henkilökohtaista kehittymistä, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja työllistymistä.	Edistää henkilökohtaista kehittymistä, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja työllistymistä.	Edistää henkilökohtaista kehittymistä, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja työllistymistä.	
Toimintaa ohjaavat arvot	Koulutuksellinen tasa-arvo, toiminnan korkea laatu, yliopistollisten opintojen saavutettavuus, yhteistoiminnallisuus.	Yliopistollisuus ja akateeminen sivistys, aikuinen oppijana, elinikäinen oppiminen, koulutuksellinen tasa-arvo, joustavuus ja saavutettavuus, korkea laatu, yhteistoiminnallisuus ja vaikuttavuus.	Totuudellisuus, kriittisyys ja akateeminen sivistys, aikuinen oppijana, elinikäinen oppiminen, koulutuksellinen tasa-arvo, joustavuus ja saavutettavuus, yliopiston varmistama korkea laatu, yhteistoiminnallisuus ja vaikuttavuus, avoimuus.	Akateemisuuden, elinikäisen oppimisen ja vaikuttavuuden vahvistuminen.

6.1.4 Missä tehdään? (Toimintaympäristö)

Analyysin kolmas osa-alue vastaa kysymykseen *Missä tehdään?* (taulukko 4), joka sisältää toimintaympäristöön liittyvät määritelmät. Kolmas kategoria jakautuu viiteen alaluokkaan: yhteiskunnalliset muutokset, viitekehys, haasteet, yhteiskunnallinen tehtävä sekä muutokset yliopiston sisällä.

Yhteiskunnallisten muutosten osalta itsekasvatukseen tulkittiin viitettävän *koulutustason nousu, työelämän muutokset sekä tieto- ja viestintätekniikan nopea*

kehittyminen (A). Strategiassa B edellä mainittujen käsitteiden lisäksi mainittiin myös *osaamisen kehittämistarpeet*. Viitekehyksen suhteen strategiat olivat varsin yksimielisiä: *elinikäinen oppiminen* mainittiin niissä kaikissa, mutta *aikuiskoulutusta* ei enää mainittu uusimmassa versiossa C.

Haasteista poimittiin seuraavat: *koulutustarjonnan kasvu, yhteistyö muiden koulutusorganisaatioiden kanssa, saavutettavuus, hallitusohjelman tavoite, tieto- ja viestintätekniiikan nopea kehitys sekä neuvontapalvelujen kysynnän kasvu*. Strategioiden haasteet olivat melko erilaisia eri versioissa, mutta yhteiset tekijät liittyivät lähinnä yliopistolaitoksen sisäisiin ja ulkoisiin sekä yhteiskunnallisiin muutoksiin.

Yhteiskunnallisen tehtävän osalta itsekasvatukseen viittaavat *yhteiskunnallinen vaikuttaminen, väestön kehityksen tukeminen, asiantuntijuus, aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen, opiskelijoiden liikkuvuus ja aikuiskoulutus yleisen sivistystason nostajana*. Tehtävät olivat eri versioissa melko erilaisia, mutta pohjavireenä niissä kaikissa voidaan katsoa olevan opiskelun ja työelämän tarpeiden kohtaaminen.

Toimintaympäristön analyysissä muutokset strategiatekstissä koko ajanjaksolta tarkasteltuna liittyvät kokonaisuutena kolmen teeman ympärille: työelämän muutoksiin reagoimiseen, elinikäisen oppimisen vahvistumiseen ja tieto- ja viestintätekniiikan kehittymiseen. Haasteissa nousevat esiin yhteiskunnan monimutkaistumisen ja kiihtyvän kehityksen elementit, joiden ansioista myös yksilöllisen ohjauksen ja neuvonnan tarve opiskelijoiden keskuudessa kasvaa. Aikuiskoulutuksen asema vahvistuu työelämän osaamisen kehittäjänä.

Tiivistettynä voisi siis todeta, että toimintaympäristön suhteen avointen yliopistojen yhteiskunnallinen osallistuminen on noussut vahvemmin esille. Avoin yliopisto näkee itsensä strategian tekstin mukaisesti ennen kaikkea yhteiskunnallisena toimijana, jonka vaikutukset ovat sekä yhteisöllisiä että yksilöllisiä. Toimintaympäristöanalyysi konkretisoi myös sen, miten toimintaa suunnataan vastaamaan työelämän tarpeisiin.

Taulukko 4. Toimintaympäristö avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa.

MISSÄ TEHDÄÄN? Toimintaympäristö				
	A) Strategia 2004-2010	B) Strategia 2009-2012	C) Strategia 2014-2018	Muutos?
Yhteiskunnalliset muutokset	Väestön ikärakenteen kehitys Koulutustason nousu Työelämän muutokset Tieto- ja viestintätekniikan nopea kehittyminen	Kansainvälistyminen ja kilpailuympäristön muutokset Väestörakenteen muutokset Yleinen koulutustason nousu Osaamisen kehittämistarpeiden lisääntyminen Työurien pidentyminen Ammatinvaihtamisen yleistyminen Tieto- ja viestintätekniikan nopea kehittyminen	Kansainvälistyminen ja kilpailuympäristön muutokset Väestörakenteen muutokset Yleinen koulutustason nousu ja korkeakoulumaisen osaamisen tarpeen lisääntyminen Työurien pirstaleisuus Ammatinvaihtamisen yleistyminen Tieto- ja viestintätekniikan nopea kehittyminen	Työelämän muutokset vaikuttavat yhä vahvemmin toimintaympäristöön. Osaamisen kehittämistarpeen lisääntyminen tunnustetaan, kuten myös tieto- ja viestintätekniikan nopea kehittyminen.
Viitekehys	Elinikäinen oppiminen vahvistaa yliopistojen erityisroolia aikuiskoulutuksen kehittämisessä.	Elinikäisen oppimisen edistäminen on yliopistojen tehtävä. Aikuiskoulutus on kiinteä osa yliopistojen elinikäisen oppimisen kokonaisuutta.	Elinikäisen oppimisen periaate on kirjattu yliopistolakiin.	Elinikäisen oppimisen periaatteen vahvistuminen (lainsäädäntöön asti).
Haasteet	Kaksiportainen tutkintojärjestelmä Koulutustarjonnan kasvu kansallisesti ja kansainvälisesti Kilpailun kiristyminen	Yliopistojen määrän väheneminen Rakenneuudistukset Yliopistojen oikeudellisen aseman muuttaminen Yhteistyö muiden koulutusorganisaatioiden kanssa Alueellisen saavutettavuuden haasteet	Taloudellinen taantuma Tarve pidentää kansalaisten työuria Hallitusohjelman tavoite nostaa Suomi maailman osaavimmaksi kansaksi Alueellinen saavutettavuus Tieto- ja viestintätekniikan ja niihin liittyvän kuluttajakulttuurin nopea kehitys Neuvonta- ja ohjauspalvelujen kysynnän kasvu	Koulutustarjonnan ja kilpailun lisääntymisen tunnistaminen. Yhteistyöhön ja työelämän muutoksiin liittyvät haasteet ovat kasvussa. Tieto- ja viestintätekniikan nopea kehitys nousee esiin. Yksilöllisen ohjauksen tarpeen lisääntyminen.
Yhteiskunnallinen tehtävä	Tutkimuksen ja opetuksen rinnalle yhteiskun-	Opintojen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisessa pyritään	Aikuiskoulutuksen rooli yleisen sivistystason nos-	Koulutuksen ja työelämän yhteyksien vahvistuminen.

	nallinen vaikutaminen, jolla pyritään ympäröivän alueen ja väestön kehityksen tukemiseen sekä asiantuntijuuden luomiseen.	joustavaan työelämän ja koulutuksen vuorotteluun sekä opiskelijoiden kansallisen ja kansainvälisen liikkuvuuden lisäämiseen.	tajana ja osaamisen lisääjänä on vahvistunut.	
--	---	--	---	--

6.1.5 Tulevaisuus (Visio, strategiset linjaukset ja tavoitteet)

Osa-alue 4 (taulukko 5) tiivistää avoimen yliopiston vision tulevaisuudesta ja siihen liittyvät tavoitteet. Tulevaisuus-osio koostuu yhdeksästä alaluokasta: perusta, tarjonta, kehittäminen, alueellinen yhteistyö, opiskelu ja opinnot, tutkintotavoitteet, visio, palvelut ja yhteiskunnallinen tehtävä.

Ensimmäisestä alaluokasta (Perusta) löytyy itsekasvatuksellisia piirteitä strategioista B ja C, ja niihin viitataan käsitteellä *osa-aikainen tutkinto-opiskelu* ja *osa-aikainen tutkintotavoitteinen opiskelu*. Tarjonnan alaluokasta piirteitä löytyy enemmänkin: *akateeminen sivistys, monipuolinen opetus, väylä yliopistotutkintoon, osaaminen, pätevyys, siirtyminen tutkinto-opiskelijaksi, yliopisto-opinnot kaikille, alueelliset osaamisen kehittämistarpeet, työelämälähtöiset osaamiskokonaisuudet, ohjauksella tuettu opintopolku, verkkopedagogiikka*. Tässä alaluokassa visio laajenee akateemisen sivistyksen ja opetuksen tarjoamisesta kohti työelämän tarpeisiin vastaamista, tutkintotavoitteisuutta sekä verkkopedagogiikan asiantuntijuutta.

Kehittämisen alaluokassa kasvatetaan kehittämiskohteita *aikuiskoulutuksesta ja yhteiskunnallisesta palvelutehtävästä* kohti *elinikäistä oppimista ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta*. Verkostoitumisen ja alueellisen yhteistyön painotus vahvistuu. *Opiskelun mahdollistamisen* ajatuksesta liikutaan vähitellen kohti *aikuisten oppimisen edellytysten vahvistamista ja edistämistä*, jossa *opintoneuvonnalla ja -ohjauksella* on oma paikkansa.

Tutkintotavoitteisuuden läsnäolo ei varsinaisesti muutu tarkastelujakson aikana ja se vakiintuu osaksi strategiatekstiä. Vision osalta strategioissa B ja C asetetaan tavoitteeksi, että avoin yliopisto vastaa *joustavasti erilaisiin yhteiskunnan, työelämän ja kansalaisten osaamis- ja sivistystarpeisiin*, ja tämän takia

opiskelijoiden määrän odotetaan kasvavan. Avoimen yliopiston sähköisiä palveluita ja tietojärjestelmiä kehitetään. Lopuksi todetaan, että toimintaa vahvistetaan osana yliopistojen elinikäistä oppimista ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta.

Jos strategisia linjauksia ja tavoitteita tarkastellaan yksilöllisyys-yhteisöllisyys-akselilla, voidaan todeta, että yksilöllisissä tavoitteissa painottuvat aikuiskoulutus ja elinikäinen oppiminen ja näiden mahdollistamiseen liittyvät tekijät. Mielenkiintoista kyllä, tavoitteissa on mukana myös kansalaisten ”osaamis- ja sivistystarpeet”. Osaamistarpeet näyttävät viittaavan sekä työelämän että esim. digitalisaation mukanaan tuomiin tarpeisiin, joten ”sivistystarve” jää ainoksi yleiseen kouluttautumiseen tai nautinnolliseen omaehtoiseen opiskeluun viittaavaksi käsitteeksi kaikissa strategioissa. Muissa yhteyksissä opiskeluun ja aikuiskoulutukseen viitataan joko työelämän tarpeiden tai tutkintotavoitteisuuden merkityksissä. Yhteisöllisistä tavoitteista erityisesti yhteiskunnallinen vuorovaikutus ja vaikuttaminen nousevat tässä kohdassa näkyviin.

Tulevaisuus-analyysin kehityskaareissa tutkintotavoitteisuus nousee esille sekä perustan että tarjonnan alaluokissa. Osio laajenee pelkästä akateemisen sivistyksen ja opetuksen tarjoamisesta (A) kohti työelämän tarpeisiin vastaamista, tutkintotavoitteisempaa opiskelua sekä verkkopedagogiikan asiantuntijuutta (C). Toisin sanoen tulevaisuus-osio osoittaa, että tulevaisuudessa syntyvien tarpeiden arvioidaan liittyvän enemmänkin tutkintotavoitteiseen opiskeluun ja työelämässä pärjäämiseen, kuin esimerkiksi nautinnolliseen omaksi iloksi opiskeluun. Yksi syy tutkintopainotukseen saattaa kuitenkin olla taloudellinen, sillä yliopistojen rahoitus määräytyy tehtyjen tutkintojen mukaan. Visio ei enää alleviivaa opiskelua pelkästään sivistyksen vuoksi, vaan opiskelulla täytyy olla päämäärä (tutkinto) ja työelämää ja työllistymistä palveleva merkitys. Avoin yliopisto tunnustetaan mahdollisuudeksi nopeuttaa tutkintojen suorittamista tutkinto-opiskelijoiden keskuudessa.

Tavoitteisiin peilaten avoin yliopisto näyttää suuntautuvan kohti toimintaa, jossa ihmisten kouluttautuminen perustellaan työelämän tarpeisiin vastaamisen kautta. Itsekasvatukseen olennaisesti kuuluva ihmisenä kasvamisen motiivit ja/tai sivistykselliset tavoitteet eivät nouse strategiateksteissä juurikaan esille.

Taulukko 5. Tulevaisuus (visio ja tavoitteet) avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa.

TULEVAISUUS: Visio ja tavoitteet				
	A) Strategia 2004-2010	B) Strategia 2009-2012	C) Strategia 2014-2018	Muutos?
Perusta	Avoin yliopisto on suomalaisen korkeakoulujärjestelmän tunnustettu tehtäväalue ja oleellinen osa yliopistollista koulutusrakennetta.	Avoin yliopisto on kiinteä osa suomalaista yliopistokoulutusta, joka tarjoaa mahdollisuuden myös osa-aikaiseen tutkinto-opiskeluun.	Avoin yliopisto on kiinteä ja kehittynyt osa suomalaista yliopistokoulutusta, joka tarjoaa mahdollisuuden myös osa-aikaiseen tutkintotavoitteeseen opiskeluun.	Tutkintotavoitteisuus on tullut mukaan avoimen yliopiston visioon.
Tarjonta	Tarjoaa akateemista sivistystä, monipuolista opetusta ja luo väylän yliopistotutkintoon.	Opintojen avulla opiskelijat hankkivat sivistystä, osaamista ja pätevyyttä. Halutessaan he suorittavat yliopistotutkinnon.	Opintojen avulla opiskelijat hankkivat sivistystä, osaamista ja pätevyyttä. Mahdollisuus siirtyä tutkinto-opiskelijaksi. Mahdollistaa yliopisto-opinnot kaikille Opetus vastaa alueellisiin osaamisen kehittämistarpeisiin. Opinnot myös laajempina, työelämälähtöisinä osaamiskokonaisuuksina. Ohjauksella tuetut opintopolut: myös aliedustettujen ryhmien yliopistotasoinen opiskelu mahdollistuu. Verkko-opetuksen, verkkopedagogiikan ja etäopetusmenetelmien asiantuntijuus ja edelläkävijyys yliopistojen sisällä	Visio laajenee akateemisen sivistyksen ja opetuksen tarjoamisesta kohti työelämän tarpeisiin vastaamista, tutkintotavoitteisuutta sekä verkkoopedagogiikan asiantuntijuutta.
Kehittäminen	Avointa yliopisto-opetusta kehitetään osana yliopistojen aikuiskoulutusta ja yhteiskunnallista palvelutehtävää.	Avointa yliopisto-opetusta kehitetään osana yliopistojen aikuiskoulutusta ja elinikäistä oppimista sekä yhteiskunnallista vuorovaikutusta.		Aikuiskoulutuksesta ja palvelutehtävästä elinikäiseen oppimiseen ja yhteiskunnalliseen

				vuorovaikutukseen.
Alueellinen yhteistyö	Avoimen yliopiston yhteistyötä alueellisten toimijoiden kanssa lisätään.	Avoimet yliopistot vahvistavat keskinäistä, vapaan sivistystyön toimijoiden sekä avointen ammattikorkeakoulujen kanssa tehtävää yhteistyötä sekä alueellista verkostoitumistaan.	Avoimet yliopistot tehostavat keskinäistä, vapaan sivistystyön toimijoiden sekä avointen ammattikorkeakoulujen kanssa tehtävää yhteistyötä sekä alueellista verkostoitumistaan.	Verkostoituminen ja yhteistyö alueellisten toimijoiden kanssa vahvistuu.
Opiskelu ja opinnot	Avoimen yliopisto-opiskelijan asemaa parannetaan ja opiskelu tehdään mahdolliseksi erilaisissa elämäntilanteissa.	Avoimet yliopistot vahvistavat aikuisten oppimisen edellytyksiä kehittämällä opintoneuvonta- ja ohjauspalveluja, oppimisympäristöjä sekä opetusmenetelmiä.	Edistetään aikuisten oppimisen edellytyksiä kehittämällä oppimisympäristöjä sekä opintoneuvonta- ja ohjauspalveluja yhteistyössä alueellisten viranomaisten kanssa.	Aikuisten oppimisen edellytysten vahvistaminen alkaa painottua, samoin neuvonta ja ohjaus.
Tutkintotavoitteet	Avoin yliopisto toimii aikuisopiskelijan tutkintoväylänä osana kaksiportaista tutkintojärjestelmää.	Avoin yliopisto-opetus toimii aikuisopiskelijan tutkintoväylänä osana kaksiportaista tutkintojärjestelmää.	Avointa yliopisto-opetusta kehitetään aikuisopiskelijan opintopolkuna tutkintoon johtaviin opintoihin.	Tutkintotavoitteisuus vakiintuu.
Visio		Avoimen yliopisto-opetuksen tarjontaa kehitetään vastaamaan joustavasti yhteiskunnan, työelämän ja kansalaisten osaamis- ja sivistystarpeisiin.	Avoimilla yliopisto-opinnoilla ja niistä kootuilla laajemmilla osaamiskokonaisuuksilla vastataan joustavasti erilaisiin yhteiskunnan, työelämän ja kansalaisten osaamis- ja sivistystarpeisiin. Opiskelijoiden ja opintosuoritusten määrä kasvaa.	Opiskelijoiden määrän odotetaan kasvavan.
Palvelut		Avoimen yliopisto-opetuksen sähköisiä palveluita ja tietojärjestelmiä kehitetään osana yliopistojen järjestelmiä.	Avoimen yliopisto-opetuksen sähköisiä palveluita ja tietojärjestelmiä kehitetään osana yliopistojen järjestelmiä sekä kansallisia tietojärjestelmiä.	

Yhteiskunnallinen tehtävä			Avoimen yliopisto-opetuksen perustehtävää ja toimintaedellytyksiä vahvistetaan osana yliopistojen elinikäistä oppimista ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta.	
---------------------------	--	--	---	--

6.2 Tutkimuskysymys 2: Millaisena moderni itsekasvatus näyttäytyy avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa?

Toista tutkimuskysymystä tarkastellaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten läpi. Toisessa tutkimuskysymyksessä näkökulma muuttuu: tarkastelun viitekehys vaihtuu opintojen tarjoajan näkökulmasta itsekasvatuksen oppijakohtaiselle näyttämölle. Samalla etsitään vastauksia siihen, millaisena moderni itsekasvatus näyttäytyy avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa yksittäisen aikuisopiskelijan näkökulmasta.

Taulukossa 1 strategioiden itsekasvatustraditioon liittyvää sanastoa koottiin listaksi, joka kertoo käsitteiden olemassaolosta ja esiintyvyydestä, mutta ei vielä tarpeeksi aineiston sisällöllisestä viestistä. Aineistoa käsiteltäessä ja pelkistettäessä huomio kiinnittyy tiettyihin toistuviin teemoihin, jotka esiintyvät tekstin eri puolilla joko epäsuorina viittauksina tai kokonaan auki kirjoitettuina, ja joiden läsnäolon voi hahmottaa myös käsitelystauksessa. Teemat toistuvat eri muodoissaan ja erilaisin ilmiäsuin kaikissa strategian osa-alueissa. Ne ovat ikään kuin tekstin taustalla vaikuttavia suurempia ajatus- ja toimintamalleja, joihin liittyy vahvasti yhteiskunnallinen todellisuus ja "maailmanmeno". Näitä kaikkien strategioiden sisällön läpileikkaavia teemoja hahmottui lopulta viisi.

1. Työelämän tarpeisiin vastaaminen
2. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen
3. Tutkintotavoitteisuus
4. Elinikäinen oppiminen
5. Teknologian kehittyminen

Teemojen ryhmittely on esitetty taulukossa 6.

Taulukko 6. Itsekasvatuskäsitteiden ryhmittely teemoiksi.

	ITSEKASVATUKSEEN VIITTAAVAT KÄSITTEET	TEEMAT
Mitä? (toiminta-ajatus)	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuus osallistua yliopistolliseen koulutukseen • mahdollisuus suorittaa yliopisto-opintoja • opintopolun avautuminen 	Tutkintotavoitteisuus
	<ul style="list-style-type: none"> • aikuiskoulutus • elinikäinen oppiminen 	Elinikäinen oppiminen
	<ul style="list-style-type: none"> • tasa-arvo • saatavuus • yhteiskunnallinen vuorovaikutus 	Yhteiskunnallinen vaikuttaminen
Miksi? (arvot)	<ul style="list-style-type: none"> • tiedot ja taidot • osaaminen • ammattitaito 	Työelämän tarpeisiin vastaaminen
	<ul style="list-style-type: none"> • elinikäinen oppiminen • (akateeminen) sivistys • henkilökohtainen kehittyminen • aikuinen oppijana • oppijakeskeisyys 	Elinikäinen oppiminen
	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuus koulutustason nostamiseen 	Tutkintotavoitteisuus
	<ul style="list-style-type: none"> • aktiivinen kansalaisuus • sosiaaliset taidot • tasa-arvo • saavutettavuus • yhteistoiminnallisuus • joustavuus • vaikuttavuus 	Yhteiskunnallinen vaikuttaminen
Missä? (Toimintaympäristö)	<ul style="list-style-type: none"> • koulutustason nousu 	Tutkintotavoitteisuus
	<ul style="list-style-type: none"> • työelämän muutokset • osaamisen kehittämistarpeet • asiantuntijuus • aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen 	Työelämän tarpeisiin vastaaminen
	<ul style="list-style-type: none"> • tieto- ja viestintätekniikan nopea kehittyminen 	Teknologian kehitys
	<ul style="list-style-type: none"> • elinikäinen oppiminen • aikuiskoulutus • koulutustarjonnan kasvu • neuvontapalvelujen kysynnän kasvu 	Elinikäinen oppiminen
	<ul style="list-style-type: none"> • yhteistyö muiden koulutusorganisaatioiden kanssa • saavutettavuus • hallitusohjelman tavoite • yhteiskunnallinen vaikuttaminen • väestön kehityksen tukeminen • opiskelijoiden liikkuvuus • aikuiskoulutus yleisen sivistystason nostajana 	Yhteiskunnallinen vaikuttaminen
	<ul style="list-style-type: none"> • osa-aikainen opiskelu • akateeminen sivistys • monipuolinen opetus 	Elinikäinen oppiminen

<ul style="list-style-type: none"> • aikuiskoulutus • elinikäinen oppiminen • opiskelu eri elämäntilanteissa • aikuisten oppimisen edellytykset • osaamis- ja sivistystarpeisiin vastaaminen 	
<ul style="list-style-type: none"> • yliopisto-opinnot kaikille • yhteiskunnallinen palvelutehtävä • yhteiskunnallinen vuorovaikutus • yhteistyö • opiskelijan aseman parantaminen • toimintaedellytysten vahvistaminen 	Yhteiskunnallinen vaikuttaminen
<ul style="list-style-type: none"> • väylä yliopistotutkintoon • siirtyminen tutkinto-opiskelijaksi • ohjauksella tuettu opintopolku • aikuisopiskelijan tutkintoväylä / opintopolku • opiskelijoiden ja opintosuoritusten määrän kasvaminen 	Tutkintotavoitteisuus
<ul style="list-style-type: none"> • verkkopedagogiikka • sähköisten palvelujen kehittäminen 	Teknologian kehitys
<ul style="list-style-type: none"> • osaaminen • pätevyys • alueelliset osaamisen kehittämistarpeet • työelämälähtöiset osaamiskokonaisuudet 	Työelämän tarpeisiin vastaaminen

Teemat havainnollistuvat, kun niitä tarkastellaan alkuperäisessä kontekstissaan lausetasolla. Alla oleviin esimerkkeihin on koottu lauseita kaikista strategiaversioista.

Teemoista kaksi ensimmäistä, työelämän tarpeisiin vastaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen, liittyvät itsekasvatuksen yhteisölliseen elementtiin (ks. esim. Sivonen 2006, 285). Avoimen yliopiston toiminta vastaa yhä vahvemmin työelämän kutsuun, mikä käy strategioista hyvin ilmi. Työelämän tarpeisiin vastaaminen nousee esiin esimerkiksi seuraavissa lainauksissa:

He (opiskelijat) voivat myös opiskella tutkintotavoitteisesti tai pyrkiä lisäämään kilpailukykyään työmarkkinoilla. (A)

Avoimien yliopistojen opintotarjonta antaa työikäisille aikuisille mahdollisuuden päivittää ja kehittää osaamistaan sekä hankkia lisäpätevyyttä. (B)

Opintoja on tarjolla myös laajempina, työelämälähtöisinä osaamiskokonaisuuksina. (C)

Työelämään viittaavaa sanastoa löytyi strategioista runsaasti, ja työelämään viittaavat myös monet osaamiseen, pätevytymiseen, osaamisen kehittämiseen ja päivittämiseen liittyvät maininnat.

Toinen teema, yhteiskunnallinen vaikuttaminen, liittyy toisaalta avoimen yliopiston omaan toimintaan yhteiskunnallisena vaikuttajana, mutta toisaalta sen voi nähdä myös avoimen yliopiston opiskelijoiden vaikuttamisena yhteiskuntaan. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen on myös yliopiston niin sanottu kolmas tehtävä opetuksen ja tutkimuksen ohella. Sitä kuvataan strategioissa esimerkiksi näin:

Kyseessä on yhteiskunnallinen vaikuttaminen (ns. yliopistojen kolmas tehtävä), jolla pyritään ympäröivän alueen ja väestön kehityksen tukemiseen sekä asiantuntijuuden luomiseen. (A)

Avoimet yliopistot ovat kiinteä osa oman yliopistonsa elinikäistä oppimista, aikuiskoulutusta ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta. (B)

Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (C)

Yhteiskunnallisen vaikuttavuuden piirre vahvistuu ja täsmentyy, mitä uudem-
masta strategiasta on kyse.

Teemat 3 ja 4 ovat enemmän yksilöön vaikuttavia. Strategioissa viitataan usein tutkintotavoitteisuuteen – asia, jonka käytännön toteuttamisesta väännettiin avoimen yliopiston alkutaipaleella peistä Suomessakin esimerkiksi tutkintoväylän osalta (ks. esim. Haltia 2012, 112–113, 145–148, 172–180). Tutkin-
non suorittamisen mahdollisuuteen viitataan esimerkiksi näin:

Se (avoin yliopisto) tarjoaa akateemista sivistystä sekä monipuolista ja laadukasta eri tiede- ja taitealojen tutkimukseen perustuvaa opetusta sekä luo väylän yliopistotutkintoon. (A)

Avoimessa yliopistossa voi opiskella tutkintotavoitteisesti ja pyrkiä lisäämään kilpailukykyään työmarkkinoilla. (B)

*Avoin yliopisto on kiinteä ja kehittynyt osa suomalaista yliopistokoulutusta, joka tarjoaa mahdollisuuden myös osa-aikaiseen tutkintotavoitteiseen opiske-
luun. (C)*

Avointa yliopisto-opetusta kehitetään aikuisopiskelijan opintopolkuna tutkintoon johtaviin opintoihin. (C)

Strategioiden mukaan yksi avoimen yliopiston tehtävistä on toimia väylänä korkeakoulututkintoon, ja tämä nimetään yhdeksi avoimen yliopiston kehityskohteeksi. Vaikka opiskelumotiivien moninaisuus tunnustetaankin, strategioissa mainitaan tutkinnon suorittamisen lisäksi vain harvakseltaan muita syitä opiskella. Strategiatekstien tulevaisuuteen katsovissa osioissa mahdollisuus tutkinnon suorittamiseen on mainittu useammankin kerran.

Elinikäinen oppiminen on avointen yliopistojen vahvaa arvoperustaa ja se on kirjattu yliopistolakiin. Sisällöllinen ero esimerkiksi henkilökohtaisen kehittymisen käsitteeseen ei ole (tässä yhteydessä) suuri: elinikäinen oppiminen on myös henkilökohtaista kehittymistä ja toisinpäin. Tässä tutkimuksessa ne on liitetty saman otsikon "elinikäinen oppiminen" alle, vaikka henkilökohtaisen kehittymisen teema saattaa olla sisällöltään lähempänä itsekasvatuksen määritelmiä. Elinikäisen oppimisen asema näyttää vahvistuvan edetessä vanhimmasta strategiasta uusimpaan. Elinikäinen oppiminen näyttäytyy strategioissa kahdesta suunnasta: sekä yksilön oikeutena että yliopiston tehtävänä.

Avoimen yliopiston arvoperustana on yksilön oikeus elinikäiseen oppimiseen ja sivistykseen. (A, B, C)

Avoin yliopisto antaa aikuisille monipuolisen mahdollisuuden osallistua yliopistolliseen koulutukseen sekä saada tutkimukseen perustuvaa opetusta ja akateemista sivistystä. (A)

Omaehtoisella aikuiskoulutuksella opiskelijat voivat avoimissa yliopisto-opinnoissa kartuttaa sivistyksellistä ja sosiaalista pääomaansa ja kehittää itseään. (B)

Elinikäisen oppimisen periaate on kirjattu yliopistolakiin. (C)

Tavoitteena on parantaa yksilön tietoja ja taitoja, osaamista ja ammattitaitoa, mahdollistaa koulutustason nostaminen sekä edistää henkilökohtaista kehittymistä, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja työllistymistä. (C)

Viides teema, teknologian kehittyminen, on tekstitasolla ehkä vähiten huomiota herättävä, mutta toisaalta modernille ajalle ominainen vahvistuva

trendi ja se on vahvasti mukana avoimen yliopiston käytännön toiminnassa. Strategioiden mukaan avoin yliopisto haluaa kehittyä etäopetusmenetelmien ja verkkopedagogiikan asiantuntijaksi ja edelläkävijäksi omissa yliopistoissaan. Verkko-opetuksen kehittämisen haasteet kuitenkin tunnustetaan.

Yhteiskunnalliset muutokset, kuten väestön ikärakenteen kehitys, koulutustason nousu, työelämän muutokset sekä tieto- ja viestintätekniiikan nopea kehittyminen, vaikuttavat avoimen yliopiston tulevaan toimintaan. (A)

Avoimen yliopisto-opetuksen sähköisiä palveluita ja tietojärjestelmiä kehitetään osana yliopistojen järjestelmiä. (B)

Tieto- ja viestintätekniiikan ja niihin kytkeytyvän kuluttajakulttuurin nopea kehitys asettaa suuria haasteita avoimen yliopisto-opintojen viestinnän, palvelujen ja opetuksen toteutuksen kehittämiseksi. (C)

Jokaisessa strategiassa mainitaan tieto- ja viestintäteknologian nopea kehitys haasteeksi, mutta sen haltuunotto ja erilaisten verkko- ja etäopetusmenetelmien edelläkävijäisyys nostetaan lopulta myös valtakunnalliseksi tavoitteeksi (C). Verkkopedagogiikka nojaa pitkälti opiskelijan omaan itseohjautuvuuteen ja motivaatioon tehdä opintoja itsenäisesti. Siinä mielessä tarkasteltuna verkko-opetus ja etäopetusmenetelmät voivat avata uusia ovia itsekasvatuksen modernille sähköiselle sovellukselle. Tässä mielessä avoin yliopisto etäopetusmenetelmineen on luonnollinen toimintaympäristö uudelleenlaiselle tieto- ja viestintätekniiikalle perustuvalle itsekasvatukselle.

Moderni itsekasvatus näyttäytyy strategioissa edellä mainittujen teemojen kautta. Strategioiden kuvaama itsekasvatus on työelämän tarpeisiin vastaavaa elinikäistä oppimista, jossa on mukana tutkintotavoite ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen perusajatus. Tämä kaikki toteutuu yhä enemmän sähköisten etäopetusvälineiden välityksellä.

6.3 Dialogi: vanhaa ja uutta itsekasvatusta

Itsekasvatuksella ei enää ole samanlaista merkitystä koulutuksen, sivistyksen ja oppineisuuden tavoittelussa kuin ennen, koska peruskoulu huolehtii ansiokkaasti kansalaisten opintien alkumetreistä. Hyvä koulutusjärjestelmämme takaa

sen, että kaikki pääsevät kouluun ja suorittavat vähintään peruskoulun oppimäärän. Emme tarvitse itsekasvatusta enää peruskoulutuksen saavuttamiseen. Mihin sitä voisi vielä tarvita – vai tarvitaanko ollenkaan?

Itsekasvatusta nykymuodossaan ei ole syytä suoraan verrata 1900-luvun alkupuolen itsekasvatukseen, onhan elämä ja yhteiskunnalliset olot ratkaisevasti erilaisia eri aikoina. Myös lähtökohdat itsekasvatukseen poikkeavat toisistaan: aikaisemmin itsekasvatukseen motivoi koulutusmahdollisuuksien puute, nykyään itsekasvatuksen motiivit saattavat herätä siitä, mikä jäi koulussa oppimatta. Mutta onko sittenkin niin, että näillä aikakausilla on kuitenkin enemmän yhteistä, kuin miltä ensi silmäyksellä näyttää? Yhdistävä tekijä saattaakin löytyä juuri työelämästä. Opiskelu nähtiin 1900-luvun alussa väylänä pois köyhyydestä, ja yhä nykyäänkin opiskelu näyttää suuntautuvan nimenomaan kohti parempien työelämätaitojen (ja sen mukana myös paremman elintason) tavoittelua. Siinä mielessä työelämän tarpeet ovat aina olleet yksi olennainen osa itsekasvatusta.

Strategiatekstien vastinpariksi voidaan asettaa esimerkiksi J. A. Hollon ja muun vanhan itsekasvatuskirjallisuuden horisontti. Hollo (1931) painotti myös itsekasvatuksen yhteisöllistä piirrettä; hänen mukaansa itsekasvatus ei voi toteutua eristyksissä muusta elämämpiiristä. Hän näki itsekasvatuksen yksilön omakohtaisena pyrkimyksenä kohti sivistystä ja itsetuntemusta, ja jonka polttoaineena toimi itsekasvattajan oma sisäsyntyinen halu oppia ja hankkia sivistystä. Tämän opin ja sivistyksen tuli kuitenkin toimia yhteiskunnan hyväksi, sillä oppiminen ja sivistyminen tapahtuivat aina sosiaalisissa konteksteissa eli suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan (Hollo 1931, 1952, 1959).

Avoimen yliopiston strategioissa tämä Hollon viitoittama yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhde nousee myös esille. Avoimessa yliopisto-opetuksessa yksilöllinen kehittyminen näyttää rakentuvan nimenomaan yhteisöllisyyden kautta: yksilön omat kehittymistarpeet on tavallaan sidottu mukailemaan yhteisön tarpeita, toisin sanoen yhteiskunnan rakentumista erityisesti työelämän kannalta. Hollon maalailema itsekasvatuksen omakohtaisuus ja itsensä kehittäminen ovat tavallaan läsnä, mutta kytkeytyneenä yhteiskunnalliseen tarpeeseen ja kehitykseen.

Ehkä emme kuitenkaan lopultakaan liiku kaukana Hollon maailmasta. Hollo kuvaa kasvatuksen yhteisöllistä ja kontekstuaalista piirrettä teoksessaan *Kasvatuksen teoria* näin:

Mutta tuo periaate, että todellinen kasvattaja on aina myös kasvatettava, ei suinkaan rajoitu ainoastaan siihen vaatimukseen ja edellytykseen, että oikea kasvattaja aina kasvaa ja kasvattaa itseään, vaan siihen sisältyy vielä paljon laajempi edellytys: että hän etsii kasvamiselleen virikkeitä kaikkialta ulkopuoleltaankin, mistä niitä suinkin voi löytää, lähinnä tietenkin sosiaalisesta elämästä, mutta myös lukuisilta muilta aloilta, esim. taiteesta ja luonnonelämästä, ja ennen kaikkea siitä elämänpiiristä, jossa hänen varsinainen toimintansa tapahtuu, siis kasvatettaviltansa, siten noudattaen vanhaa viisasta lausetta, joka kehoittaa opettajaa oppimaan lapselta (discat a puero magister). (Hollo 1959, 77)

Hollo kehottaa sitaatissa etsimään virikkeitä itsestään, mutta myös itsen ulkopuolelta siitä elämänpiiristä, jossa varsinainen toiminta tapahtuu. Tätä ei modernikaan aika ole muuttanut: elämme edelleen erilaisissa yhteisöissä ja yhteiskunnissa. Näin ollen modernin(kin) itsekasvatuksen kasvualustaksi voivat vahvistua ne alueet, jotka ovat läsnä aikuisen elämän arjessa: työ, perhe, vapaa-aika.

Sähköiset välineet voivat avata meille uusia ja tehokkaita tapoja itsekasvatukseen. Ne saattavat omalla tavallaan toimia linkkinä 1900-luvun alun kirjoja lukevan maatalon emännän ja 2010-luvun avoimen yliopiston opiskelijan välillä: kumpaakin yhdistää tarve saada itsenäisesti oppia lisää – vaikkapa peltoviljelyn kannattavuudesta. Tässä mielessä avoimen yliopiston työelämää palveleva tehtävä ei ehkä olekaan niin uusi ilmiö, vaikka se on avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa saanut entistä vahvemman painotuksen.

Maailma kuitenkin muuttuu jatkuvasti ja yhteiskunnat sekä opiskeluympäristöt sen mukana. Ehkäpä itsekasvatuksessa ei ole enää tarpeen jäädä pohtimaan sitä, mitä se on joskus ollut, vaan antaa sen elää ja muotoutua aina kulloisenkin yhteiskunnallisen tilanteen ja historiallisen ajanjakson mukaisesti. Jos tämän päivän itsekasvatus on työelämän tarpeiden täyttämistä tutkintoja tekemällä ja yhteiskuntaan vaikuttamalla, niin tuskin se siinäkään muodossa on "väärää" itsekasvatusta. Elinikäistä oppimista ja henkilökohtaista kehittymistä voi edistää monin eri tavoin, ja nuo tavat muuttuvat ajan mukana.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen (Millaisina käsitteinä itsekasvatus näyttäytyy avoimen yliopiston strategioissa ja miten ne ovat sisällöllisesti muuttuneet tarkastelujaksojen aikana?) tuloksena syntyi listaus itsekasvatuksellisista käsitteistä strategioissa. Strategian näkökulmasta tarkasteltuna itsekasvatus näyttäytyy tutkittavissa teksteissä käsitteinä kuten elinikäinen oppiminen, aikuiskoulutus, osaamisen vahvistaminen, tiedot ja taidot, henkilökohtainen kehittyminen, pätevytyminen... Sana "itsekasvatus" ei strategioissa esiinny ollenkaan. Taulukko 1 osoittaa, että samat käsitteet toistuvat eri osa-alueissa ja osa käsitteistä voi olla tulkinnanvaraisia.

Käsitteitä ja strategioiden sisällöllisiä muutoksia vanhimmasta uusimpaan käsiteltiin neljän eri luokan (toiminta-ajatus, arvot, toimintaympäristö, visio ja tavoitteet) sisällä. Toiminta-ajatus vastaa kysymykseen Mitä tehdään? ja siinä muutoksen indikaattoreiksi osoittautui erityisesti tutkintotavoitteisuuden, elinikäisen oppimisen ja yhteiskunnallisuuden vahvistuminen. Arvojen osalta (Miksi tehdään?) kehityssuunnat näyttivät kulkevan kohti entistä vahvempaa akateemisuuden, elinikäisen oppimisen ja vaikuttavuuden painotusta. Toimintaympäristössä (Missä tehdään?) muutokset liittyivät erityisesti työelämän muutoksiin reagoimiseen, elinikäisen oppimisen vahvistumiseen ja tieto- ja viestintätekniikan kehittymiseen. Tulevaisuus-osiossa (visio, strategiset linjaukset ja tavoitteet) suuntaus näytti olevan se, että tulevaisuudessa syntyvien tarpeiden odotetaan liittyvän erityisesti tutkintotavoitteiseen opiskeluun ja työelämässä pärjäämiseen.

Toisen tutkimuskysymyksen (Millaisena moderni itsekasvatus näyttäytyy avoimen yliopiston valtakunnallisissa strategioissa?) tulos kertoo viiden teeman kautta modernin itsekasvatuksen ilmenemismuodosta: strategioiden kuvaama itsekasvatus on työelämän tarpeisiin vastaavaa elinikäistä oppimista, jossa on mukana tutkintotavoite ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen perusajatus. Tämä kaikki toteutuu yhä enemmän sähköisten etäopetusmenetelmien välityksellä.

Itsekasvatuksellisenä piirteenä tässä tutkimuksessa on pidetty käsitteiden lisäksi myös niihin sisältyvää prosessia, jota voidaan ohjata esimerkiksi valmiiden opintopolkujen ja opintoneuvonnan avulla. Strategioihin sisältyvät viisiot, tavoitteet ja linjaukset osoittavat sen, mihin suuntaan instituution näkökulmasta avoimen yliopiston opetusta ja opintotarjontaa pyritään kehittämään. Opintojen tarjoajan näkökulma itsekasvatukseen on ymmärrettävästi melko kaavamainen: suorita nämä, niin pääset etenemään tutkintoon johtavalla polulla tai ainakin valitse opintosi järkevästi, jotta saat siitä suurimman mahdollisen työelämähyödyn. Opintojen tarjoajan näkökulmasta itsekasvatus näyttäytyy tienä, jossa voidaan "itse" valita avoimen yliopiston enemmän tai vähemmän valmiiksi määrittelemä opintopolku, jonka päässä siintää opintokokonaisuuden suorittamismerkintä tai mahdollisesti jopa tutkinto.

Omaksi iloksi tai yleissivistyksen takia ilman tutkintotavoitteita opiskelminen kyllä mainitaan – hieman ohimennen - strategioissa "sivistystarpeena", mutta pääpaino on selkeästi työelämän taitojen tukemisessa. Sivistystarpeesta tai oppimisen ilosta kumpuava itsekasvatus, jota voisi kutsua vaikka nau-tinnolliseksi itsensä sivistämiseksi tai henkisen kasvun tavoitteluksi, ei nouse strategioissa suoranaisesti esille, mutta sen voi tulkita olevan läsnä viittauksina henkilökohtaiseen kehittymiseen. Kokonaisuudessaan strategioiden näkökulma itsekasvatukseen on kuitenkin työelämälähtöinen ja siihen suuntaan yhä vahvemmin kehittyvä. Strategiatekstien sisällölliset muutokset (taulukot 2–5) eri vuosien strategioiden välillä tuntuvat vahvistavan tätä kehitystä.

Yksittäisen aikuisopiskelijan näkökulmasta (tutkimuskysymys 2) avoimen yliopiston strategiat avautuvat työelämän tarpeisiin vastaamisen, yhteiskunnallisen vaikuttamisen, tutkintotavoitteisuuden, elinikäisen oppimisen ja teknologian kehittymisen teemojen kautta. Maininnat tutkinnoista ja opintopoluista teksteissä kuljettavat opiskelijaa kohti mitattavia tavoitteita ja suorituksia. Strategioiden itsekasvatus tuntuu suuntautuvan erityisesti itsensä kehittämiseen työelämän takia – ja toisaalta opintotarjontaa suunnitellaan juuri työelämän takia. Myös teknologian kehittyminen linkittyy työelämätaitoihin, mutta toisaalta sen voidaan nähdä mahdollistavan uudenlaisia tapoja itsekasvatukseen erilais-ten sähköisten oppimisympäristöjen kautta.

Onko siis itsekasvatuksen perusajatus, omasta tahdosta ja halusta tapahtuva oman itsen kehittäminen ja sivistäminen, kenties osittain vaihtunut yhteiskunnan sanelemaan kehittämisen ja sivistämisen tarpeeseen, jotta yksilö pysyisi mukana jatkuvasti muuttuvan työelämän virrassa? Jos näin on, itsekasvatuksen omaan motivaatioon ja itsensä kehittämisen tahtoon pohjautuva perusvire näyttää muovautuvan vastaamaan tämän ajan tarpeisiin. Itsekasvatus näyttää olevan sillä tiellä, jossa itsekasvatuksen tarpeet ja motiivit tulevat opiskelijan ulkopuolelta, eivät sisäsyntyisenä "selvillepääsemisen ilona" (Kallinen (1964/1991, 306).

Strategioiden maalaama avoimen yliopisto-opetuksen itsekasvatuksellinen horisontti näyttää siis nojaavan yksilön oikeuteen elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen yliopiston arvoperustan mukaisesti. Elinikäinen oppiminen näyttäytyy strategiatekstien valossa yhä enemmän toimintana, jossa omaa osaamista ja pätevyyttä muokataan vastaamaan työmarkkinoiden vaatimuksiin. Tätä kehitystä tukee tutkintotavoitteisuus, jonka funktion voidaan tulkita nousevan juuri työelämässä pätevöitymisen näkökulmasta. Opintojen tarjoajan ja käyttäjän näkökulmat näyttävät siis tavoittelevan samoja päämääriä, mutta eri lähtökohdista. Toisaalta tutkimusaineiston pienen koon takia asiaa voidaan lähestyä ainoastaan melko kapeasta tarkastelukulmasta, mikä ei anna mahdollisuuksia kovin tarkkojen yleistysten tekemiseen.

Jukka Tuomisto kirjoitti jo vuonna 1991 aikuiskasvatuksessa eletävän *hyödyn aikakautta*. Aikuiskasvatuksen merkitystä on korostettu erityisesti tuotantoelämän tehokkuuden ja joustavuuden lisäämisen sekä Suomen kilpailukyvyyn säilyttämisen kannalta. Hän pitää huolestuttavana piirteensä sitä, että esimerkiksi vapaan sivistystyön organisaatiot ovat alkaneet järjestää ammatillista ja tutkintotavoitteista koulutusta, usein muun laaja-alaisen sivistystyön kustannuksella. Monia globaaleja ongelmia ei voi ratkaista hänen mukaansa pelkästään tiedolla, vaan niiden ratkaisemiseen tarvitaan uudenlaista arvoajattelua ja todellista sivistystä. (Tuomisto 1991, 65–66.) Vaikka Tuomiston kirjoituksesta on jo yli 25 vuotta, ajatus hyödyn aikakaudesta on yhä relevantti: tämänkin tutkimuksen tulosten valossa hyödyn aikakausi näyttää yhä vain vahvistavan asemiaan myös avoimen

yliopiston toiminnassa. Opiskelu avoimessa yliopistossa "vain" itsensä kehittämisen tai sivistyksen takia kyllä tunnustetaan strategioissa, mutta sen rooli näyttää vuosien mittaan kutistuneen yhä kapeammaksi.

On mielenkiintoista pohtia, kuinka "itse" kasvatuksellista opetus nykyään avoimessa yliopistossa on, jos sen päämäärät määräytyvät enemmänkin markkinavoimien ja yhteiskunnan tarpeiden perusteella. Jos itsensä sivistämisen ja kehittämisen päämäärä on työelämässä pärjääminen, onko kyse silloin itsekasvatuksesta – vai olisiko parempi puhua yksinkertaisesti ammatillisesta pätevöitymisestä tai jopa "työelämäkasvatuksesta"? Jos opiskelun motiivina on yhä enenevässä määrin työelämässä pärjääminen, kuinka omaehtoista opiskelu tällöin on: onko työssä pärjätäkseen yksinkertaisesti pakko opiskella koko ajan lisää? Tällöin opiskelusta ja sivistyksen tavoittelusta ei ole yhtä helppoa löytää suoria yhteyksiä esimerkiksi Rantalan (2012, 39) mainitsemaan "ihmisyiden" tavoitteluun. Itsekasvatustahan voidaan Rantalan tavoin yhä tänäkin päivänä tarkastella yksilön omana pyrkimyksenä hyödyntää toiminnassaan ja valinnoissaan niitä kykyjä ja mahdollisuuksia, joita hänelle on ihmisenä suotu, ja näiden kykyjen hyödyntämiseen avoin yliopistokin omalta osaltaan pyrkii.

Jos asiaa tarkastellaan pitemmällä aikavälillä, avoimen yliopiston toimintaan Suomessa on kuitenkin aina liittynyt tiettyjä jännitteitä. Vastakkain ovat olleet esimerkiksi tasa-arvo ja yliopistollisuus: ovatko yliopisto-opinnot vain eliitin tai älymystön oikeuksia, vai kuuluvatko ne kaikille sosiaaliseen asemaan ja statukseen katsomatta. Toinen jännite on syntynyt ammatillisen osaamisen ja tutkintotavoitteisuuden, käytännössä siis työelämäkytkentöjen, ja opiskelun itseisarvoisuuden ja yleissivistävyyden välillä. (Haltia 2012, 131.) Näiden tunnistettujen jännitteiden olemassaoloon moderni aika on tuonut oman vivahteensa. Koulutuksen tasa-arvo alkaa olla arkipäivää; myös "duunarien lapset" voivat nykyään opiskella yliopistossa, eikä asiassa ole enää samanlaista luokkarajojen ylittämisen tuntua kuin ehkä aikaisempina vuosikymmeninä, joskin työväenluokkainen tausta voi luoda opiskeluun omat vaikeutensa (esim. Käyhkö 2014).

Yleissivistävyyden ja tutkintotavoitteisuuden välinen jännite on tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen. On mielenkiintoista tarkastella

sitä, onko yhteiskunnassamme jatkuvasti läsnä oleva talousajattelun vaade säämässä yleissivistyksen tavoittelun marginaaliin. Sivistyminenhan voi olla taloudellisesti tuottamatonta, mikäli sen päämääränä on "vain" yksilön oman henkilökohtaisen perspektiivin laajentaminen tai opiskelu pelkästä oppimisen ilosta. Talousajattelun kannalta voi olla problemaattista, jos opiskelun tavoitteena ei ole esimerkiksi ammattiin valmistuminen tai yksilön jalostuminen tehokkaammaksi ja tuottavammaksi kansantalouden rattaaksi (esim. Fields 2007, 379–398). Sivistyminen itsessään saattaa ajan mittaan osoittautua yhteiskunnalle liian kalliiksi ja tuottamattomaksi, ja siksi sillä on yhä ahtaampi tila yhteiskunnassamme – tai sitten se uhkaa jäädä vain eliitin etuoikeudeksi. Veli-Matti Värri (2015, 094) kritisoii kapitalisoitua kasvatusta: "Kilpailueetos säätelee yliopistojen tehtäviä ja koulutusohjelmien laadintaa. Mitattavat tuloksellisuusvaatimukset yhdistyneenä jatkuvaan suoritusten kontrollointiin luovat uudenlaista laskelmoivaa ja lyhytjännitteistä akateemista mentaliteettia. Emme enää tiedä, olemmeko isänmaan, ihmiskunnan vai 'markkinoiden' asialla."

J. A. Hollo (1931) puhui itsekasvatuksesta elämisen taitona, johon sisältyi ihmisenä kasvamisen elementti sekä yksilöllisissä että yhteisöllisissä konteksteissa. Elämisen taidon sijaan puhumme nykyään elinikäisestä oppimisesta, joka on tärkeä taito työmarkkinoilla. Ei ole kuitenkaan syytä väheksyä sitä, että työ ja toimeentulo ovat tärkeitä asioita aikuisen elämässä. Jokaisen työikäisen aikuisen odotetaan käyvän töissä ja maksavansa veroja, joilla rahoitetaan hyvinvointiyhteiskunnan palvelut. Mutta jos ihmisen mitta on ainoastaan hänen tuottavuutensa ja ihmisen arvo lasketaan ainoastaan työssä saavutettujen taloudellisten voittojen kautta, menetetään jotain hyvin arvokasta sivistyksellistä pääomaa. Ihmisyys ei voi olla kauppatavaraa ja kaikkea ei voi laskea rahassa. Tarviin myös arvoja ja ajattelua, jotka toimivat erillään ja vapaina markkinatalouden lainalaisuuksista.

On hyvä pysähtyä pohtimaan, mitä tapahtuu, jos markkinavoimat saavat yliotteen sivistyspyrkimyksistä. Voimme leikitellä ajatuksella, jossa historia toistaa itseään: jos formaali koulutus tulevaisuudessa tarjoaa vain tehokkaita ja taloudellisia täsmäkoulutuksia talouden rattaiden pyörittämiseksi, varsinaisen

sivistyksen saavuttamiseen tarvitaan jälleen uudenlaista omaehtoista ihmisenä kasvamisen opiskelua – siis itsekasvatusta.

7.2 Itsekasvatuksen uudet sovellukset

Olemme yllä tarkastelleet tutkimustuloksia ja tarkastelleet sekä vanhan että modernin itsekasvatuksen ilmenemismuotoja. Tämän tutkimuksen alussa esitettiin havainto siitä, miten itsekasvatuksen käsitteen merkitys on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana. Rantalan (2010) mainitsema itsekasvatuksen ”ihmissyyteen pohjaava merkitys” näyttää heikentyneen institutionaalisen koulutuksen yhteydessä ja sen on korvautunut työelämän tarpeilla. Itsekasvatus-käsite on sen sijaan otettu uuteen käyttöön uushenkisyyteen viittaavan toiminnan näyttämöillä.

Sivosen (2006, 270) uuden suomalaisen itsekasvatuksen määritelmän mukaan ”itsekasvatus on ihmisen omaan ajatteluun pohjautuva elämänikäinen prosessi, jossa itseohjautuva ihminen on itsensä kasvattaja ja kasvatettava kulttuurisissa ja sosiaalisissa yhteyksissään ja jonka itse määritetyt sisällöt liittyvät ihmisenä kasvamiseen, tietämiseen ja toimimiseen.” Sivosen määrittelemästä näkökulmasta tarkasteltuna itsekasvatus avoimessa yliopistossa liittyy lähinnä tietämiseen ja toimimiseen; toisin sanoen yksilön toimijuuden vahvistumiseen työelämän näyttämöillä. Kärjistäen voisi sanoa, että strategiatekstit puhuvat enemmänkin opiskelusta työtä ja tutkintoa varten, kuin opiskelusta elämää varten. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna ei siis liene ihme, jos ihmisenä kasvamisen kysymykset ovat alkaneet hiljalleen lipua institutionaalisen koulutuksen ulkopuolelle kohti uushenkisyyden syviä vesiä.

Olisiko avointa yliopistoa sitten mahdollista kehittää itsekasvatuksellisesta näkökulmasta? Paljon on jo valmiina: vapaaehtoisesti opiskelevat opiskelijat, joustavat opintomuodot, rakenteet ja resurssit, korkealaatuinen opetus, vakiintunut paikka yliopistoinstituutiossa. Nykyisen talousajattelun maailmassa ehkä pelkkä sivistyminen tai itsensä kehittäminen ei enää riitä: sivistymisenkin täytyy tuottaa voittoa, jotta sitä kannattaisi harjoittaa tai tarjota. Opetuksen tulee johtaa johonkin yhteiskuntaa hyödyttävään lopputulokseen, kuten ammatilli-

seen pätevyyteen tai osaamiseen. Toisaalta sivistyminen ja ammatillinen pätevyys eivät välttämättä ole kaksi eri asiaa, vaan ne voivat hyvinkin kulkea yhtä matkaa. Ehkä avoimen yliopisto-opetuksen yhtenä tavoitteena tai eräänlaisena ihmisenä kasvamisen "opintovaatimuksena" voisi olla entistäkin avoimemmin auki kirjoitettu (akateemisen) ajattelutaidon kehittäminen, joka tukisi yksilön toimijuutta kokonaisvaltaisesti omassa elämässään ja yhteisöissään.

Moderni aika voisi tarjota itsekasvatukselle myös kokonaan uusia "viljelysmaita". Itsekasvatukseen voi olla paljon uudenlaisia mahdollisuuksia esimerkiksi sähköisten oppimisympäristöjen ja verkko-opetuksen yhteydessä. Itsekasvatuksella voisi olla paljonkin annettavaa esimerkiksi sosiaaliselle medialle, jonka nopeus ja ajankohtaisuus haastavat nopeisiin ajatteluprosesseihin ja jatkuvaan lähdekriittisyyteen. Itsekasvatuksen avulla on mahdollista vahvistaa esimerkiksi medialukutaitoa kehittämällä omaa kriittistä ajattelua ja ilmaisun tapoja kiivaan nettiräyhämisen sijaan. Itsekasvatuksen moderni sovellus voisi ilmetä terveen kriittisyyden taitona esimerkiksi valemedioiden uutisointien yhteydessä. Itsetuntemus ja itsereflektion taito auttavat selviämään monimutkaisuudessa yhteiskunnassa, jossa toimimiseen ei tarvita ainoastaan tietoja ja taitoja, vaan myös sosiaalisia taitoja, ymmärtämistä ja arvoajattelua.

Vaikka internet tarjoaa paljon mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen ja itsekasvatukseen, sillä on myös kääntöpuolensa. Esimerkiksi verkko-opetus saattaa olla varsin yksinäistä, mikäli oppija ei tunne oloaan kotoisaksi tilanteissa, joissa kasvokkainen kontakti puuttuu kokonaan. Etäopetuksessa on ansionsa, mutta se ei välttämättä aina vahvista oppimisen yhteisöllistä ja dialogista puolta. Tästä huolimatta tekninen kehitys antaa paljon uudenlaisia mahdollisuuksia omaehtoiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Internetin avulla emme ole enää sidoksissa aikaan ja paikkaan, vaan mahdollisuudet ulottuvat globaalille tasolle.

Itsekasvatus-käsitteen paluu takaisin aktiivikäyttöön ei liene todennäköistä, mutta sen takana olevat ja siihen sisältyvät arvot on hyvä tunnistaa ja antaa niille tilaa hengittää yhteiskunnassamme. Itsekasvatukseen sisältyvä yhteisöllinen, yhteiseen hyvään tähtäävä ominaispiirre (esim. Hollo 1959, 65; 1931, 44, Sivonen 2006, 274) tuntuu kuitenkin olevan poissa muodista. Yhteisöllisyyden ja

aktiivisen kansalaisuuden tavoittelemisen on vaikeaa, jos "individualisoiva ihmiskäsitys juurruttaa ihmiset lapsuudesta vanhuuteen väijymään vain omaa etuaan" (Atjonen 2015, 062). Aikaamme vaivaava minäkeskeisyys voisi saada itsekasvatuksen käsitteistöstä uusia voimavaroja yhteisöllisyyden, oman vastuuntunnon ja laaja-alaisen sivistysnäkömyksen avartumiseen. Hollo (1931, 78) ilmaisee asian ytimekkäästi: "*Monologi*, yksinpuhelu, on huono, sairaalloisuutta ilmaiseva ja siihen johtava itsekasvatuksen muoto. Joka tapauksessa se vaatii täydennykseen ja sääntelijäkseen *dialogia*, keskustelua."

Työelämän painottuminen avoimen yliopiston strategioissa saattaa olla luonnollinen seuraus tästä kehityksestä, sillä itsekasvatukseen liittyvät ihmisenä kasvamisen alueet eivät oikein istu tiedeyliopistojen perinteiseen tarjontaan. Modernin itsekasvatuksen piirteet näyttävät nousevan itsereflektiosta; missä haluaisin vielä kehittyä, mitä oppimisen alueita vahvistaa pärjätäkseeni työssä ja elämässä. Oppimiseen liittyy kuitenkin myös oppiminen omasta itsestä. Jos koulutusinstituutiot voivat täyttää opiskelutarpeemme tietojen ja taitojen osalta, itsekasvatus voi nimensä mukaisesti suuntautua sisäänpäin: omaan itseeseen. Yksi näkökulma voisi olla se, että itsekasvatuksen avulla yksilö voi oppia ajattelemaan pitemmälle, kuin mihin koulussa on mahdollista päästä - analyyttisesti, loogisesti ja itsenäisesti.

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen toteuttamisen yhteydessä on hyvä pohtia sen eettisyyttä ja luotettavuutta hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti. Etiikalla ja eettisellä ajattelulla tarkoitetaan yleisesti kykyä hahmottaa erityisesti arvonäkökulmasta sitä, mikä on oikein ja mikä väärin (Kuula 2006, 21). Tutkimusetiikka johdattaa nimensä mukaisesti pohtimaan eettisiä kysymyksiä tutkimuksen tekemisen näkökulmasta, jolloin eettinen ajattelu liittyy esimerkiksi tutkijoiden ammattietiikkaan tuoden näin julki sen, mihin arvoihin ja tekemisen tapoihin tutkijat ovat sitoutuneet (Kuula 2006, 21-25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 128-129, Hirvonen 2006, 31-49, Nyqvist & Kauppinen 2006, 220-240). Tutkimusetiikka sisältää ne arvot ja normit, jotka ohjaavat tutkijaa kohti avointa, rehellistä ja kriittistä tieteen tekemisen tapaa

noudattamalla yhdessä sovittuja, mutta myös universaaleja ja kaikkeen ihmisyyteen sopivia sääntöjä (esim. Gylling 2006, 358). Mäkisen (2006, 8-17) mukaan tutkimusetiikassa käsitellään kahta ongelmaa: tutkimuksen päämääriin ja niiden saavuttamisen tapoihin liittyvää moraalia sekä pohdintaa siitä, miten tämä moraalilla voidaan tai tulisi voida ylläpitää. Eettiset ongelmat ovat kuitenkin monitahoisia, eikä niihin aina löydy selkeitä ratkaisuja.

Tutkimusetiikkaan kuuluu olennaisesti hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen, mikä tarkoittaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä ja sen tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. Tutkimus raportoidaan, suunnitellaan ja toteutetaan yksityiskohtaisesti. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 152-153, Kuula 2006, 34-36). Esimerkiksi Hirvonen (2006, 31-49) listaa tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat perusasiat: rehellisyys, yleinen huolellisuus, tarkkuus, eettisesti kestävät menetelmät, avoimuus, muiden työn kunnioittaminen ja huomioiminen, asianmukainen suunnittelu, toteutus ja raportointi, oikeuksien ja velvollisuuksien selvittäminen ennen tutkimuksen aloittamista, rahoituslähteiden ilmoittaminen sekä hyvä hallinto. Tutkimusetiikan ja hyvän tieteellisen käytännön tavoitteena on siis osoittaa tutkijalle hyväksytyin toiminnan rajat ja ammatillisen toiminnan periaatteet (Gylling 2006, 349). Kuula (2006, 39) toteaaakin, että hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattaminen on laadukkaan ja luotettavan tutkimuksen perusedellytys.

Tutkimusta siis ohjaavat yhdessä sovitut eettiset normit ja tutkijan ammattietiikka. Näiden sääntöjen tunteminen usein auttaa ongelmatilanteissa, mutta loppujen lopuksi kaikista tutkimuksessa tehdyistä ratkaisuista ja valinnoista vastaa tutkija itse (Kuula 2006, 21, 31; Hirvonen 2006, 45). Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali (2006, 402-403) painottavat, että tutkijan on yksilönä tunnettava oma vastuunsa tieteen perinteen ja sääntöjen hallitsemisesta ja kunnioittamisesta.

Tutkimusetiikkaan sisältyy olennaisesti tieteen arvojen sisäistäminen. Toisaalta, tutkijan arvovapaus ei ole yksiselitteinen käsite. Panu Raatikainen (2006, 93-107) kysyykin, voiko ihmistiede ylipäänsä olla arvovapaata. Hän toteaa,

että arvovapaus kuuluu hyvään tieteeseseen, mutta soveltavassa tutkimuksessa tai suunnittelutieteessä edes se, mitä tutkitaan, ei voi olla moraalisesti neutraali: jo tutkimusaiheen valinta voi olla arvolatautunut (Raatikainen 2006, 104; Tuomi & Sarajärvi 2009, 129-130). Hirvonen (2006, 38-46) mainitsee eettisesti hyvän tutkimuksen normien yhteydessä tutkimusta ohjaavat tiedonintressit ja johdattaa kriittisyyteen kysymällä, miksi juuri tämä intressi suuntaa tutkimusta. Hän muistuttaa, että tutkijan tulee jatkuvasti asettaa oma intressiperustansa kyseenalaiseksi.

Laadullisessa tutkimuksessa, kuten tässä, eettiset kysymykset kohdistuvat hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen lisäksi myös tutkijan arvovapauden ja objektiivisuuden tarkasteluun. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tulkintojen tekeminen kumpuaa väistämättä myös tutkijan omasta taustasta, historiasta ja arvomaailmasta – tavalla tai toisella. Koska tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on kirjallista, on tutkijan ja tutkimusmateriaalin välinen kommunikatio yksisuuntaista, jolloin tutkijan tulkintamahdollisuudetkin ovat moninaiset. Tekstin laatija ja lukija eivät voi käydä kirjaimellista dialogia keskenään. (Nyqvist & Kauppinen 2006, 222). Samasta tekstistä voidaan tehdä erilaisia tulkintoja.

Vaikka tässä tutkimuksessa eettiset näkökohdat on pyritty ottamaan huomioon, on epäonnistumisen (tiedostamattomankin) vaara toki olemassa. Nyqvistin ja Kauppisen (2006, 236) mukaan eettisesti arveluttavissa tutkimuksissa kyse on enemmänkin huolimattomuudesta, ajattelemattomuudesta tai ymmärtämättömyydestä, kuin tietoisesta vilpistä. Samaan viittaa myös Gylling (2006, 358), jonka mukaan tutkijan etiikka on "ensisijaisesti rehellisyyttä ja oman oppiaineen metodien hallintaa". Nyqvist ja Kauppinen (2006, 233-234) listasivat kirjallisuudentutkimuksessa painottuvia hyvän tulkinnan piirteitä: tulkinta antaa totuudenmukaisen kuvan teoksesta, se on perusteltu hyvin ja on johdonmukainen, omaperäinen, innostava ja inspiroiva. Näihin edellä mainittuihin tavoitteisiin on myös tässä tutkimuksessa pyritty.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tarkastella tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta sekä tiedostaa oma asema tutkijana. On hyvä kiinnittää huomiota tutkimuksen aineiston keruuseen, tulosten analysointiin ja raportointiin liittyviin seikkoihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulee erityisesti ymmärtää oma ennakkokäsitys sekä asennoituminen tutkittavaa aihetta kohtaan, mikä on laadullisessa tutkimuksessa – kuten tässä – tärkeää tiedostaa. Tutkija tulkitsee tekstejä aina omasta esiyymmärryksestään ja positiostaan käsin. Vaikka pyrkimys objektiivisuuteen on tieteellisen tutkimuksen tärkeimmistä päämääristä, on laadullisen tutkimuksen kyseessä ollessa tunnistettava, että ihan täysin tutkija ei voi päästä omasta näkökulmastaan irti. Heittäytyessään hermeneuttiseen spiraaliin tutkija voi ainoastaan tulkita tietyn osan spiraalista, mutta tämän osan hän voi sulauttaa suurempaan tulkinnan jatkumoon. Objektiivisuutta ja luotettavuutta voi tarkastella siitä näkökulmasta, miten tutkimus kytkeytyy muihin saman spiraalin tutkimuksiin.

Aineiston analyysivaihe ja luotettavuus ovat sidoksissa toisiinsa. Luotettavuuden kannalta on tärkeää pitää koko tutkimusprosessi julkisena ja tutkimusprosessin kulku tulee raportoida perusteellisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan uskottavuutta, luotettavuutta ja eettisyyttä lisää hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen tutkimuksessa. Tutkimuksen aihepiiriä ja tuloksia pyritään tarkastelemaan mahdollisimman kriittisesti ja objektiivisesti. Tutkimusta voi myös tarkastella sen reliabiliteetin eli mittauksen tarkkuuden ja validiteetin eli pätevyyden kannalta. Usein validiteettia käytetään yleiskäsitteenä puhuttaessa tutkimuksen laadusta tai luotettavuudesta. Tarkastelun kohteena on tällöin se, tutkiiko tutkimus juuri sitä, mitä on tarkoitus tutkia; kuvaavatko tutkimuksen tuottamat käsitteet ilmiötä ja ovatko ne aineiston perustelemia, onko tutkimuksessa saatu tieto tuotettu pätevästi ja päteekö tieto tutkimuksen kohteeseen. (Ronkainen ym. 2011, 129-136.)

Ronkainen ym. (2011, 133-136) toteavat, että validiteetista puhuttaessa hyväksytään kuitenkin samalla tietämisen epävarmuus. Heidän yleisohjeensa tutkijoille on se, että tutkimusraportissa on hyvä antaa lukijoille tarpeeksi tietoja

valinnoista, kuvata aineisto tarkasti ja tehdä analyysi selkeästi. Tämä on ollut tämänkin tutkimuksen tavoitteena; tutkimuksen virheitä ei ole peitelty.

Tutkimuksen metodologia, hermeneutiikka, ei ole luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelun osalta täysin ongelmaton. Gadamer (2004, 4–5) muotoilee hermeneutiikan ongelmaa: "Hengentieteissä kehittyvä historian taju totuttaa arvotuksen mittapuiden vaihteluun, mikä taas johtaa epävarmuuteen omien mittapuiden käyttökelpoisuudesta". Tutkimuksen mittapuiden vaihtelu on tutkijan hyvä tiedostaa: mittapuut voivat olla tänään erilaiset kuin eilen tai tulevaisuudessa. Gadamerin ajattelu hermeneuttisesta kehästä pitää sitä kaikkeen kuuluvana ontologisena piirteenä, ja kehä merkitsee sitä, ettei ymmärtäminen koskaan ole täydellistä: ihmisen olemassaolon historiallisuus ja rajallisuus vaikuttavat siihen, ettei absoluuttinen tieto, totuus tai tulkinta ole mahdollista. Gadamer näkee totuuden myös "asioiden peittelemättömyytenä", jolla on oma ajallisuutensa. (Gadamer 2004, 12-28, ks. myös Gadamer 2005/1986; Koski 1995, 101; Eskelinen 2002, 11.) Tämän takia hermeneuttista tutkimusta tulee tarkastella oman aikansa tuotteena, tämän päivän mittapuiden perusteella. Siksi tämäkin tutkimus on hyvä mieltää lukuvuoden 2016-2017 perspektiivistä hermeneuttisesti tulkituksi, tuolloin vallinneiden olosuhteiden pohjalta laadituksi työksi.

Gadamerin tekstintulkinnan prosessi voi menetelmänä herättää kysymyksiä ei vain tulkinnan luotettavuudesta, vaan myös sen tuloksista ylipäätään. Onko erilaisia tulkintahorisontteja mahdollista sulauttaa toisiinsa, vai ovatko ne liian vahvasti oman aikansa tuotteita tai yksittäisen tutkijan omia visioita? Jäävätkö erilaiset tulkintahorisontit väistämättä erillisiksi, jos ne ovat esimerkiksi ajallisesti vuosikymmenien päässä toisistaan? Prosessissa liikutaan abstraktilla tasolla, jolle on vaikea löytää konkreettista kaikupohjaa, ellei tutkijan oma ajattelu ja tulkinnan loogisuus ohjaa sitä eteenpäin. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi pyrkii omalta osaltaan vastaamaan konkretian tarpeisiin tässä tutkimuksessa.

Tulkinnallinen viitekehys voi olla problemaattinen myös siitä syystä, että se antaa paljon mahdollisuuksia "nähdä" aineistossa jotain sellaista, mitä siellä ei oikeastaan ole – toisin sanoen se antaa mahdollisuuksia tehdä myös vir-

hetulkintoja. Tällöin on vaarana sortua Nyqvistin ja Kauppisen (2006, 227) mainitsemiin eettisiin ongelmiin, joita voi syntyä, jos tulkinnessa sovelletaan valmiita malleja tai tulkintoja tehdään jonkin ennalta määrätyn näkemyksen tukemiseksi – tämä voi tapahtua myös tiedostamatta. Vaikka tämä tutkimus aloitettiin puhtaalta pöydältä ilman mitään sidonnaisuuksia tai velvoitteita, puhtaan uteliaisuuden kannustamana, ei tutkijan oman esiyymmärryksen voimaa voi aliarvioida. Siksi tuloksia tulee lukea ymmärtäen niiden tulkinnallista luonnetta: tulokset avaavat yhden mahdollisen kurkistusikkunan itsekasvatuksen maailmaan.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa kritiikki voi siis kohdistua sekä käytettyyn tutkimusmetodologiaan ja –menetelmään, mutta myös käytettyyn tutkimusaineistoon. Tässä tutkimuksessa aineisto on kooltaan pieni ja osin identtinen keskenään. Aineistossa on tarjolla melko vähän sellaisia konkreettisia kulminaatiopisteitä, jotka kertoisivat selvästi ja omin sanoin taustalla olevan ajattelun painotuksien muutoksista. Tämä herättää väistämättä kysymyksiä. Vaikka strategiat ajoittuvat pitkälle aikajalalle, on niitä kuitenkin vain kolme – riittääkö se kertomaan pitkän aikavälin muutoksista? Ovatko strategiat ylipäänsä oikeita dokumentteja nostamaan esiin juuri sitä itsekasvatuksellista tietoa, mitä niistä halutaan etsiä? Olisiko sama informaatio saatavilla myös muualta, ilmeisemmistä ja helpommin ammennettavista lähteistä? Onko käytetty tutkimusmetodi sopivin valinta tällaiseen tutkimukseen?

Kysymyksiin voi olla useita vastauksia lukijasta riippuen. Itsekasvatusajattelun pitkän aikavälin muutosten paljastamiseen strategiat eivät mielestäni anna tarpeeksi luotettavaa tietoa, mutta ne voivat osoittaa suuntaa, mihin todennäköisesti ollaan menossa. Itsekasvatusajattelun ”paljastamisen” lähteinä strategiat ovat jo lähtökohtaisesti köyhiä, mutta toisaalta jos itsekasvatusta haluaa tutkia nimenomaan virallisten dokumenttien näkökulmasta, valinnanvaraa ei ole kovinkaan paljon. On totta, että tutkimuksen olisi voinut tehdä muitakin metodeja hyödyntäen, mutta tällä kertaa tutkimusmetodin valintaan vaikutti eniten tutkijan oma historia ja osin myös puhdas kokeilunhalu.

Edellä mainitut haasteet ovat todellisia tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä ja sen takia tutkimuksen tuloksia tulee tarkastella kriittisesti.

Tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa absoluuttisia totuuksia, vaan tarkastella maailmaa erilaisista perspektiiveistä. Tiedostan, että tarkastelukulma on ohut, mutta sen tarjoama näköala on siitä huolimatta mielenkiintoinen.

7.5 Jatkotutkimushaasteet

Nykypäivän itsekasvatus ei ole lähtökohdiltaan samanlaista kuin 1900-luvun alkupuolen suomalaisten kasvatusajattelijoiden todellisuudessa. Tutkimusta voisi jatkaa jo aikaisemmin mainitun käsitteen muutoksen tielle: miksi itsekasvatus käsitteenä on alkanut laajentua nykyään eri suuntaan, kuin mitä se merkitsi 1900-luvun alussa. Milloin käsitteen muutos tapahtui ja miksi? Mitkä syyt johtivat itsekasvatuksen irtaantumiseen kasvatustieteestä ja siirtymiseen uushenkisyyden alueille? Mitä tällainen kehitys kertoo yhteiskunnastamme? Näihin kysymyksiin vastaaminen edellyttäisi sukellusta uushenkisyyden maailmaan ja käsitteen tarkastelua kokonaan uudesta perspektiivistä.

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet itsekasvatusta avoimen yliopisto-opetuksen kentällä eli institutionaalisen koulutuksen piirissä. Itsekasvatusta esiintyy kuitenkin muuallakin. Yksi merkittävä omaehtoisen opiskelun tyyssija ovat erilaiset harrastukset, joiden piirissä opitaan varsin paljon erilaisia tietoja ja taitoja, mutta myös samalla harjoitellaan sosiaalista kanssakäymistä ja kasvetaan ihmisinä – usein varsin tiiviissäkin porukoissa ja pitkäjänteisesti (esim. urheilujoukkueet, kuorot, orkesterit). Harrastuspiirien itsekasvatuksellisten tekijöiden kartoittaminen voisi antaa uutta tietoa esimerkiksi ihmisen elämänlaatuun vaikuttavista tekijöistä, motivaatiosta tai vaikkapa sosiaalistumisesta yhteiskuntaan.

Toinen mahdollinen jatkotutkimuksen juonne voisi liittyä itseopiskelun lisääntymiseen erilaisten koulutuslaitosten sisällä. Opiskellaan virallisesti koulutusinstituution sisällä, mutta käytännössä opiskelu saattaa olla enimmäkseen yksinopiskelua esimerkiksi verkon välityksellä. Olemmeko kehittyneet opiskelutaidoissamme niin pitkälle, että melkein mitä tahansa voi oppia itseopiskeluna? Liittyykö opiskelutaitojen yleinen kehittyminen siihen, miksi itsekasvatusta ei enää tarvitse erikseen nostaa esille kasvatuksessa? Jatkotutkimuksen

haasteet liittyvät erityisesti nykypäivän opiskelutapojen tutkimiseen ja historian hyödyntämiseen uusien opiskelumuotojen kehittämisessä.

LÄHTEET

Kirjalliset lähteet

Alanen, A. (1997). Aikuiskasvatuksen arvofilosofi, poleeminen individualisti, humanisti. Teoksessa Tuomisto, J. ja Oksanen, R. (toim.): Urpo Harva. Filosofii, kasvattaja, keskustelija. S. 27–36. Tampere: Tampereen yliopisto.

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Alkio, S. (1919). Kootut teokset XII. Yhteiskunnallista ja valtiollista. Valikoima sanomalehtikirjoitelmia vuosilta 1906–1918. Helsinki: Edistysseurojen kustannus Oy.

Alkio, S. (1923). Kootut teokset X. Nuorisoseurakirja. Kirjoitelmia nuorisoseuraasiasta. Toinen painos. Porvoo: WSOY.

Anttonen, S. (2007). Avoimen yliopiston opiskelijakysely 2007. Chydenius-instituutin selvityksiä 1/2007. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Atjonen, P. (2015). Onko sivistyksen arviointi sivistynyttä? Teoksessa Pätäri, J., Turunen, A. & Sivenius, A. (toim.): Vapaa, vallaton & vangittu sivistystyo. Sivistystyon vapaus ja vastuu -pamfletti 2015. Helsinki: Vapaa Sivistystyo ry, s. 056-063.

Biesta, G. (2002). How General Can *Bildung* Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Vol. 36, No. 3, 2002. Oxford: Blackwell Publishing, 377–390.

Bleicher, J. (1980). Contemporary hermeneutics. Hermeneutics as method, philosophy and critique. London: Routledge & Kegan Paul.

Bruns, G. (2002). The Hermeneutical Anarchist: Phronesis, Rhetoric, and the Experience of Art. Teoksessa Gadamer's Century. Essays in Honor of Hans-Georg Gadamer. Massachusetts: The MIT Press. S. 45–76.

Bätschmann, Oskar. (2003). A Guide to Interpretation: Art Historical Hermeneutics (transl. Ton Brouwers). Teoksessa Compelling Visuality. The Work of Art in and out of History, eds. Claire Farago & Robert Zwijnenberg. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 179--210.

Dewey, John (2010). Taide kokemuksena. (Art as Experience, 1934). Suom. Immonen, A. & Tuusvuori J. S. Tampere: Niin & näin.

Eskelinen, J. (2002). Gadamerilainen hermeneutiikka ja kasvatusteorian aspektit. Pro Gradu. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto.

Fields, M. 2007. Lifelong Learning in Civil Society Organisations - Education for What? Teoksessa Rinne, R., Heikkinen, A. & Salo, P. (toim.) *Adult education; Liberty, fraternity, equality? Nordic views on lifelong learning*, s. 379–398. Helsinki: Finnish Educational Research Association.

Gadamer, H.-G. (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Gadamer, H.-G. (2005/1986). *Vastauksia kritiikkeihin*. Suom. Jarkko S. Tuusvuori. Teoksessa Tontti, J. (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. S. 211–238. Tampere: Vastapaino.

Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and Method*. Second, revised edition (1989). London: Sheed & Ward.

Grondin, J. (2003). *Hans-Georg Gadamer – a Biography*. New Haven and London: Yale University Press.

Grondin, J. (1995). *Sources of Hermeneutics*. SUNY Series in Contemporary Continental Philosophy. New York: State University of New York Press.

Gylling, H. A. (2006). *Tutkijan ammattietiikka*. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.): *Etiikkaa ihmistieteille*, s. 349-359. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hallamaa, J., Lötjönen, S., Launis, V. & Sorvali, I. (2006). *Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit*. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.): *Etiikkaa ihmistieteille*, s. 397-403. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Haltia, N. (2012). *Yliopiston reunalla. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C osa 352. Turku: Turun yliopisto.

Haltia, N. (2015). *Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä*. *Kasvatus & Aika*, 9(3) 2015, 37-51.

Haltia, N., Leskinen, L. & Rahiala, E. 2014. *Avoimen korkeakoulun opiskelijamuotokuva 2010-luvulla: Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen höytyjen tarkastelua*. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 244–258.

Harva, U. (1955). *Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa*. Helsinki: Otava.

Harva, U. (1964). *Ihminen hyvinvointivaltiossa*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Harva, U. (1971). *Suomalainen aikuiskasvatus*. Helsinki: Tammi.

Harva, U. (1975). Aikuisten opettaminen. Adrodidaktiikan peruspiirros. 3. painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. (toim.). (1982). Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). Tutki ja kirjoita. 13-14, osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.): Etiikkaa ihmistieteille, s. 31-49. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hollo, J. A. (1931). Itsekasvatus ja elämisen taito. Helsinki ja Porvoo: WSOY.

Hollo, J. A. (1952). Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.

Hollo, J.A. (1959). Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin. Porvoo: WSOY.

Ikonen, R. (2015). Suomalaisen kasvatusyhteiskunnan genealogia. Teoksessa Pätäri, J., Turunen, A. & Sivenius, A. (toim.): Vapaa, vallaton & vangittu sivistystyö. Sivistystyön vapaus ja vastuu -pamfletti 2015. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry, s. 016-023.

Jauhiainen, A., Tuomisto, J. & Alho-Malmelin, M. (2009.) Aikuisopiskelun monet merkitykset muutosten yhteiskunnassa. Avoimen yliopiston opiskelija 2000-luvun alussa. Teoksessa Sallila, P. (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. 3.-4. painos. S. 169–193. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Kallinen, Y. (1964/1991). Itseopiskelun motiiveista. Teoksessa Aaltonen, R. & Tuomisto, J. (toim.) (1991) Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. s. 304-308. (Alkuperäinen teksti Kansanopisto 3-4/1964, s. 61-63.) Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Ketola, K. (2008). Uskonnot Suomessa 2008. Käsikirja uskontoihin ja uskonnollistaustaisiin liikkeisiin. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 102. Tampere: Vammalan kirjapaino Oy.

Koski, J. T. (1995). Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsinki: Yliopistopaino.

Kumpulainen, T. (toim.) (2009). Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2007. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 42. Helsinki: Opetusministeriö.

Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Helsinki: Vastapaino.

Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko, riitänkö, kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. Sosiologia 1(51), 4-20.

Liakka, N. (1919/1991). Vapaa kansanvalistustyö II. Teoksessa Aaltonen, R. & Tuomisto, J. (toim.) (1991) Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. s. 304-308. (Alkuperäinen teksti Kansanopisto 8/1918, s. 100–102.) Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Manninen, J. (2015a). Mikä nakertaa vapaan sivistystyön vapautta, työtä ja sivistävyyttä? Teoksessa Pätäri, J., Turunen, A. & Sivenius, A. (toim.): Vapaa, valaton & vangittu sivistystyö. Sivistystyön vapaus ja vastuu -pamfletti 2015. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry, s. 030-037.

Manninen, J. (2015b). Suomi nousuun sivistystyöllä? Kansalaisopisto-opiskelun tuottamien hyötyjen taloudellinen merkitys -esitutkimus. Kansalaisopistojen liiton julkaisuja 2. Helsinki: Grano Oy.

Manninen, J. ja Luukannel, S. (2008). Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö – Samverkande bildningsorganisationerna ry. Vantaa: Priimus Paino Oy.

Mäkinen, O. (2006). Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Niemelä, S. (2011). Sivistyminen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Nyqvist, S. & Kauppinen, A. (2006). Eettistä tulkintaa etsimässä. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.): Etiikkaa ihmistieteille, s. 220-240. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Oesch, E. (1994). Tulkinnasta. Tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. 53. Tampere: Tampereen yliopisto.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (Ca): Sage.

- Raatikainen, P. (2006). Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.): Etiikkaa ihmistieteille, s. 93-107. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ramstedt, T. & Utriainen, T. (2017). Uushenkisyys. Teoksessa Illman, R., Ketola, K., Latvio, R. & Sohlberg, J. (toim.) Monien uskontojen ja katsomusten Suomi. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Kuopio: Grano Oy, s. 213–223.
- Rantala, J. (2012). Itsekasvatus ja ihmisyyys vapaan sivistystyön kerronnassa. Teoksessa S. Keskinen, P. Salo & L. Saloheimo (toim.) Vapaus ja vastuu: Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset. Vantaa: Kansanvalistusseura, 12–43.
- Risser, J. (1997). *Hermeneutics and the Voice of the Other. Re-reading Gadamer's Philosophical Hermeneutics*. New York: State University of New York Press.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Salo, P. & Suoranta, J. (2002). *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Ota-van Kirjapaino Oy.
- Sivonen, K. (2006). Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 117.
- Snellman, J. V. (1846/1991). *Sivistys ja yleishenki*. Teoksessa Aaltonen, R. & Tuomisto, J. (toim.) (1991) *Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja*. s. 73–85. (Alkuperäinen teksti Saima N:o 51/31.12.1846) Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Snellman, J. V. (1848/2003). *Lectio Praecursoria 27.9.1848*. Teoksessa J. V. Snellman. Kootut teokset 11. S. 264–266. Helsinki: Opetusministeriö.
- Snellman, J. V. (1932). *Kootut teokset I. Filosofisia kirjoituksia*. Porvoo: WSOY.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus*. Tampere: Gaudeamus.
- Taneli, M. (2012). *Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. Turun yliopisto. Sarja C – osa 351. Scripta Lingua Fennica Edita.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. uudistettu painos. Vantaa: Tammi.

Tuomisto, J. (1991). Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa Aaltonen, R. & Tuomisto, J. (toim.) (1991) Valistus, sivistys, kasvat. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja. s. 30–69. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Tuomisto, J. (2009). Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa Sallila, P. (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. 3.-4. painos. S. 49–83. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. (2007). Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suunta-vaivoapinnat. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 25.

Värri, V.-M. (2015). Kapitalisoitu kasvat. sopeuttamisen, tuottavuuden ja kilpailukyvyyn välineenä. Teoksessa Pätäri, J., Turunen, A. & Sivenius, A. (toim.): Vapaa, vallaton & vangittu sivistystyö. Sivistystyön vapaus ja vastuu -pamfletti 2015. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry, s. 090-095.

Painamattomat lähteet

Avoin yliopisto, Jyväskylä. <https://www.avoin.jyu.fi/tietoa>. Viitattu 28.6.2017.

Avoin yliopisto, Jyväskylä. Valtakunnallinen strategia 2014–2018. http://web.abo.fi/fc/opu/Strategia2014_2018.pdf Viitattu 5.7.2017.

Avoin yliopisto, Turku. Valtakunnallinen strategia 2009–2012. http://web.abo.fi/fc/opu/Strategia2009_2012.pdf Viitattu 5.7.2017.

Avoin yliopisto, Turku. Valtakunnallinen strategia 2004–2010. <http://web.abo.fi/fc/opu/samarbetspart/AvoinStrategia.pdf> Viitattu 5.7.2017.

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto. (2017). <https://www.avoin.jyu.fi/ilmoittautuminen-ja-opiskelu/ohjeet/opintomaksut-ja-niiden-maksaminen>. Viitattu 28.6.2017.

Kangasvieri, A. (2015). Aikuiskoulutusta elämän ja työuran eri vaiheissa. Kuntaliiton verkkojulkaisu. <https://www.shop.kunnat.net/download.php?filename=uploads/1725aikuiskoulutusta.pdf> Helsinki: Kuntaliitto. Viitattu 28.6.2017.

Opetushallitus 2017. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot/yliopistot. Viitattu 9.6.2017.

Rantala, Jaakko 2010. Ajatuksia itsekasvatuksesta, sivistymisestä ja ihmisyydestä. http://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/kasvatus_ja_kasvaminen/kansalaisfoorumi.net_kasvatus_ja_kasvaminen/ajatuksia_itsekasvatuksesta_sivistymisesta_ja_ihmisyydesta. Kansalaisfoorumi.net –verkkolehti. Viitattu 26.6.2017.

Rinta-Kanto, J. ja Nirvi, M. (2008). Avoimen yliopiston asema, tehtävä ja tarpeet – näkökulmia vapaan sivistystyön kehittämisen kannalta. http://www.kesayliopistot.fi/wp-content/uploads/2016/05/selvitys_avoimen_yliopiston_asema_tehtava_ja_tarpeet.pdf. Viitattu 28.6.2017.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto -verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Viitattu 29.06.2017.