

Horst Siebert

# Aikuisten opiskelumotivaatiotutkimus Saksan liittotasavallassa <sup>1)</sup>

*Siebert, Horst. 1983. Aikuisten opiskelumotivaatiotutkimus Saksan liittotasavallassa. Aikuskasvatus 3, 2, 61—70. — Artikkelissa tarkastellaan osallistumis- ja motivaatiotutkimusta; tässä tutkimustoiminnassa käytettyjä käsitteitä ja saatuja tuloksia. Kirjoittaja liittää opiskelumotivaatio-ongelmat laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen sekä yksilökohtaiseen elämäntilanteeseen ja harrastuksiin. Huomiota kiinnitetään myös käytännön pedagogisiin toimenpiteisiin, joilla voidaan vahvistaa opiskelijoiden osallistumismotivaatiota ja kehittää itse opetusta.*

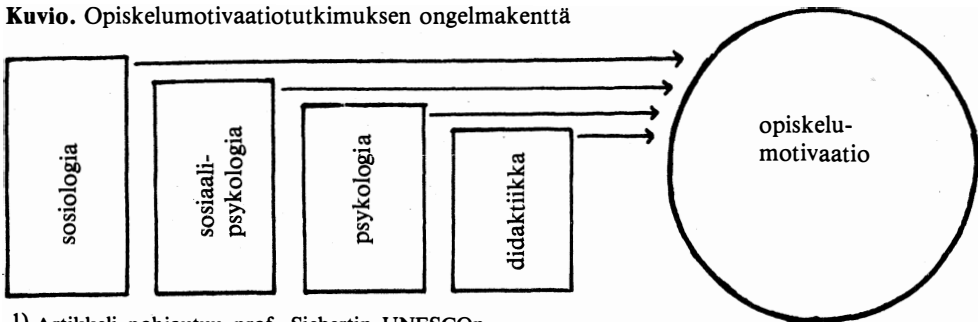
## 1. Motivaatiotutkimuksen taustaa ja kysymyksenasetteluja

Empiirisen motivaatiotutkimuksen tarkastelu-kohteina ovat yleensä aikuisten oppimiskyky ja halu opiskella sekä opiskelun sisältö ja opetuksen organisoimismuodot. Tutkimustoiminnassa käsitellään erityisesti onko opiskeluhalukkuutta olemassa vai ei. Koska vain poikkeustapauksissa on olemassa lakisääteinen velvollisuus opiskeluun aikuisiässä, aikuisten opiskelumotivaatio on sekä teorian että käytännön kannalta keskeinen kysymys. Aikuinen opiskelee vain, jos hänellä on siihen halua. Motivaatiotutkimuksella on kuvaileva ja strateginen tehtävä: se pyrkii a) olemassa olevien opiskelumotiivien ja motivaatioesteiden kartoittamiseen ja erittelyyn sekä b) etsimään toimenpiteitä, joilla voidaan herättää aikuisissa motivaatiota ja tarvetta opiskeluun.

Opiskelumotivaatio on monien eri tieteenalojen kiinnostuksen kohde; on siis kyseessä poikkitieteellinen ongelmakenttä: didaktiikka tutkii motivaation kohottamista etsimällä aikuisille sopivia opiskelumenetelmiä ja kehittämällä opiskelun sisältöä heidän kiinnostustaan vastaavaksi, psykologia tutkii yksilön motivaation affektiivisia ja kognitiivisia tekijöitä, sosiaalipsykologian tutkimuskohteena on motivaatio eri yhteiskuntaryhmissä ja yksilön viiteryhmän vaikutusta hänen opiskeluhalukkuuteensa, sosiologia tutkii, millä tavalla yhteiskunnassa vallitsevat normit, arvot ja pätevyysvaatimukset vaikuttavat opiskelumotivaatioon.

Tämän lisäksi opiskelumotivaation käsite sisältää kysymyksiä, joita tutkimuksessa on vielä varsin vähän käsitelty. Niinpä neurofysiologian olisi selvitettävä tarpeiden biokemialliset lähteet (vrt. Vester 1978). Filosofinen antropologia tarkastelee vapaan tahdon ja

**Kuvio.** Opiskelumotivaatiotutkimuksen ongelmakenttä



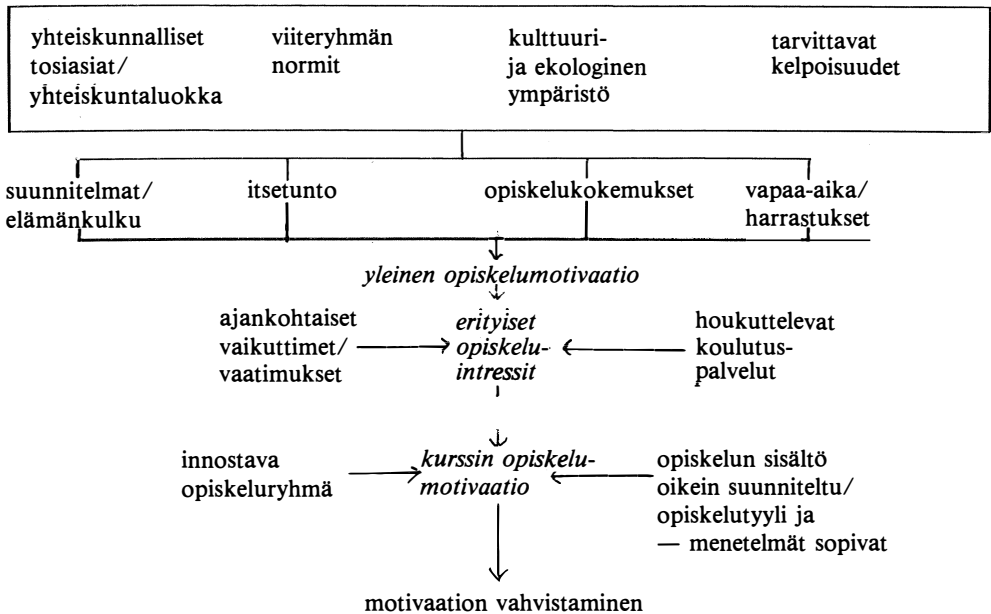
<sup>1)</sup> Artikkelin pohjautuu prof. Siebertin UNESCOn keväällä 1983 Hampurissa järjestämässä aikuisopiskelun motivaatiota käsitelleessä konferenssissa pitämään alustukseen. Prof. Siebert vieraili Tampereen yliopistossa 20.—25.3., jolloin hän piti tämän luennon, joka on hieman laajennettu edellämainitusta.

riippuvuuden välistä suhdetta motivoidussa toiminnassa (vrt. Holzkamp-Osterkamp 1975).

Seuraavassa kaaviossa tulee esiin niiden sosiaalis-kulttuuristen, yhteiskunnallistaloudellisten, didaktisten, sosiaali- ja yksilöpsykologisten tekijöiden moninaisuus ja keskinäinen yhteys, jotka keskeisellä tavalla vaikuttavat aikuisten opiskelumotivaatioon. Tämä kaavio on syntynyt teoreettisen ja empiirisen kirjallisuuden erittelyn pohjalta ja helpottaa eri

tutkimusten vertailua. Näin voidaan havaita, mitä opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä tähän mennessä on tutkittu ja mitkä ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Kaavio siis pikemminkin johtaa uusiin oivalluksiin kuin systematisoi tutkimusta. Sen tarkoitus ei ole vain selvittää motivaatiota määrääviä tekijöitä, vaan myös yleisen opiskelumotivaation, opintoihin osallistumisen ja erityisintressien eri ta-soja aikuiskasvatuksessa.

**Kaavio.** Motivaatioon vaikuttavia tekijöitä aikuiskasvatuksessa.  
*Opiskelun yhteiskunnallinen arvostus*



Aikuisten opiskelumotivaatioon vaikuttavat siis objektiiviset yhteiskunnalliset, yksilön elämään liittyvät, subjektiiviset sekä didaktiset tekijät, joista — kuten aineistosta tekemäni kartoitus osoittaa — tutkimus on tähän saakka valtaosin keskittynyt tarkastelemaan erilaisten helposti tilastoitavien yhteiskunnallisten tosiasioiden suhdetta aikuiskasvatuksen osallistumiseen.

Tämän yleiskatsauksen jälkeen voidaan tarkastella, mitä intressejä tällaiset aikuisten opiskelumotivaatiota selvittävät tutkimukset palvelevat. Mikä on motivaatiotutkimuksen motivaatio? Eivät aikuisopiskelijat itse ole kiinnostuneita opiskelumotivaatiotaan koskevasta tutkimuksesta vaan opetukseen toimeenpanijat so. opettajat, oppilaitosten johtajat ja koulutuspolitiikan suunnittelijat. Opettajien täytyy tuntea nämä motiivit osatakseen didaktisessa suunnittelussa ja opetuksessa asennoitua

opiskelijoihin oikealla tavalla. Oppilaitosten johtajat tarvitsevat tietoja opiskelijoiden motivaatiosta voidakseen tarjota kiinnostavia opinto-ohjelmia. Motivaatiotutkimukset antavat koulutuspolitiikan suunnittelijoille sosiaali- ja työmarkkinapolitiikan kannalta tärkeää tietoa, mikä on tarpeen, kun aikuiskasvatuksella pyritään lisäämään huono-osaisten koulutuksellista tasa-arvoa tai kohottamaan joidenkin ammattiryhmien pätevyystasoa. Mitä tärkeämpi aikuiskasvatus on poliittisesti ja kansantaloudellisesti, sitä suurempi on motivaatiotutkimukseen kohdistunut kiinnostus.

Siksi ei olekaan sattuma, että ensimmäiset motivaatiotutkimukset suoritettiin viime vuosisadan loppupuolella, kun liberaali porvaristo ryhtyi järjestämään koulutusta työläisille integroidakseen heidät sosiaalisesti ja poliittisesti ja estääkseen heitä omaksumasta kommunistisia aatteita. Opiskelijatilastojen pohjalta oli

määrä selvittää, tavoittiko tämä koulutus työläisiä. Yleisten kirjastojen kortistoista saatiin myös tietoja aikuisten opiskelumotiiveista. Myöskin Weimarin tasavallassa tehtiin selvityksiä kansalaisopistojen opiskelijatilastojen pohjalta, joista eniten huomiota herätti tutkimus, jossa vertailtiin työläisopiskelijoiden osuutta ”sosialistisen” Leipzigin ja ”porvarillisen” Dresdenin kansalaisopistossa (vrt. Buchwald 1934, 77—; Meyer 1969).

Kuitenkin tällaiset tilastaselvitykset jäivät satunnaisiksi yksittäistapauksiksi. Vasta 1960-luvulla aikuiskasvatuksen merkityksen kasvua yhteiskunnassa alettiin rahoittaa tutkimuksia, jotka selvittivät aikuisten opiskeluhallukkuutta ja osallistumisen esteitä. Sitäpaitsi aikuiskasvatuksen poliittinen ja taloudellinen välttämättömyys tunnustettiin Saksan demokraattisessa tasavallassa jo 1950-luvulla, ja niinpä motivaatiotutkimusta on tehty siellä myös aikaisemmin kuin liittotasavallassa (vrt. Harke 1966, 54—). Liittotasavallassa aikuiskasvatusta tunnustettiin yleisen kasvatusjärjestelmän osaksi kymmenisen vuotta myöhemmin. Sen tavoitteeksi asetettiin edistää taloudellista kasvua jatkuvan ammatillisen täydennyskoulutuksen avulla, lisätä heikompiosaisten väestökerrosten tasa-arvoa koulutuksessa tarjoamalla vaihtoehtoinen väylä jatko-opintoihin sekä herättää kiinnostusta politiikkaan ja kulttuuriin. Tämä oli varsin tärkeää, sillä koulutus oli ennen kaikkea suunnattu työläisille. Osoittautui välttämättömäksi, että sen lisäksi, että kurssit olivat kaikille avoimia, oli harjoitettava aktiivista koulutustarjontaa. Niinpä avainkysymys oli: ”Miksi kansalaisopistoihin tulee vähän teollisuustyöläisiä?” (Tietgens 1964, 98—). Näiden tieteellisten tutkimusten rinnalla valtio pyrki lainsäädännöllisin toimenpitein edistämään opiskeluhallukkuutta. Niinpä v. 1970 useissa osavaltioissa säädettiin aikuiskoulutuslaki ja myöhemmin laki opintovapaasta, joiden nojalla tukea myönnettiin erityisesti heikompiosaisten väestökerrosten koulutukseen sekä tärkeille osa-alueille kuten esim. poliittiseen koulutukseen. Liittohallituksen toimesta mm. työllisyyttä edistäville laeilla tuettiin ammatillista jatko- ja uudelleenkoulutusta. Lisäksi esim. ulkomaalaisia koskien päätettiin ”sosiaaliseen ja ammatilliseen integrointiin” liittyvistä toimista (MBSE). Erityisesti tämä viime mainittu esimerkki osoittaa, että paitsi työläisiä, aikuisopiskeluun pyrittiin kannustamaan myös ulkomaalaisia, työttömiä, ikääntyneitä henkilöitä, vammaisia, vankeja ym. ”Uusina” ongelmaryhminä ovat viime aikoina tulleet mukaan myös siirtolaiset ja luku-

taidottomat aikuiset.

Tämä lyhyt katsaus menneeseen osoittaa, että tieteelliset motivaatiotutkimukset ovat sidoksissa poliittisiin ja taloudellisiin intresseihin, ja että aikuiskasvatukselle yhteiskunnassa annettava merkitys heijastuu näiden tutkimusten rahoituksessa. Empiirisen tutkimuksen pitäisi antaa vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miksi jotkut ryhmät ovat yli- ja jotkut aliedustettuina aikuiskasvatuksessa?

2. Kuinka, vähän koulutusta saaneet ja koulutuksesta vieraantuneet voidaan motivoida aikuisopiskeluun?

3. Millaisista koulutusaloista, -muodoista ja koulutuksen käyttötarkoituksesta aikuiset ovat kiinnostuneita?

4. Kuinka opiskeluun osallistujien motiivit voidaan ottaa huomioon didaktisesti ja opetusmenetelmien valinnassa, ja kuinka voidaan vahvistaa motivaatiota?

## 2. Osallistumismotivaatio aikuiskasvatuksessa

Useimmissa tutkimuksissa on lähtökohtana se, että opiskelumotivaatio on riippuvainen yhteiskunnan taloudellisista ja kulttuurisista ehtoista. Ne selvittävät, millä tavalla sellaiset yhteiskuntatilastolliset seikat kuten ikä, ammatti, sukupuoli ym. vaikuttavat henkilön osallistumiseen aikuisopiskeluun. Näiden tutkimusten kysymyksenasettelu on koulutussosiologinen; Ne tutkivat väestö- ja aikuisopiskelijatilastoja ja tekevät kyselytutkimuksia. Laajuudeltaan nämä tutkimukset vaihtelevat; vain harvat kattavat koko liittotasavallan alueen. Mm. W. Strzelewitzin tutkimus (1966) on monessakin suhteessa merkittävä. Koeryhmänä oli koko liittotasavallan väestö: huomioon ei otettu vain aikuiskasvatukseen osallistuneet, vaan myös ne, jotka eivät käyttäneet aikuisopetuspalveluja; tutkimuksessa käytettiin useita menetelmiä aineiston keräämiseen so. suoritettiin tavanomaisia kyselytutkimuksia, jotka edellyttivät kirjallista vastausta, käytettiin syvähaastatteluja ja ryhmäkeskusteluja. 15 vuotta myöhemmin tutkimus suoritettiin uudelleen pitkitäistutkimuksena (vrt. Schulenberg ym. 1979). Tulokset olivat pitkälle samansuuntaisia amerikkalaisten tutkimustulosten kanssa (vrt. Strzelewitz 1979, 146—). Tähän mennessä useimpia tutkimuksen antamia tietoja on vain täydennetty ja muokattu, mutta ei osoitettu vääräksi.

Tämän koulutussosiologisen tutkimuksen tulokset voidaan tiivistää seuraavaan: työläiset, ikääntyneet henkilöt, ulkomaalaiset, ai-

kuiset, joilla on alhainen peruskoulutus, vanhemmat, joilla on useampia lapsia sekä maaseutupaikkakunnilla asuvat käyttävät harvemmin aikuiskasvatuksen tarjoamia palveluja kuin toimihenkilöt ja virkamiehet, nuoret aikuiset ja sellaiset, joilla on korkeampi peruskoulutus, naimattomat ja suurempien kaupunkien asukkaat. Naisten aikuisopiskeluun osallistumisessa työssäkäyvät ja kotona olevat eroavat toisistaan siinä, miten laajasti he käyttävät yleissivistävän, ammatillisen ja poliittisen koulutuksen palveluja.

Mutta pelkästään yhteiskuntatilastollisten tietojen pohjalta voidaan opiskelumotivaatiota selvittää vain puutteellisesti. On tärkeää ymmärtää, mikä merkitys eri sosiaaliryhmille tyypillisillä arvoilla, ajattelutavoilla ja käsityksillä on niiden opiskeluaktiivisuudelle. Myös tässä suhteessa Strzelewitzin et al. tutkimus oli uraauurtava, koska se osoitti, millä tavalla ihmisten käsitykset yhteiskunnasta ja sivistyksestä vaikuttavat heidän osallistumiseensa aikuiskasvatukseen. Niinpä keskiluokkaan kuuluvat ovat valmiimpia uskomaan, että he elävät liikkeessä olevassa, suorituskeskeisessä keskiluokkaisessa yhteiskunnassa, jossa yhteiskunnallinen eteneminen on mahdollista yksilöllisten opiskeluponnistelujen avulla, kun taas työläisten käsityksen mukaan opiskelu on pikemminkin ylempien yhteiskuntaluokkien statussymboli, eikä heillä itsellään ole mitään mahdollisuuksia kohota näihin luokkiin. Muutkin tutkimukset (Köln-Porzer-Studie 1965, 84) ovat vahvistaneet aikuisten ammatillisten ja sosiaalisten nousutoiveiden ja toisaalta heidän opiskelumotivaationsa välillä vallitsevan yhteyden.

Voidaan pitää myös osoitettuna, että yksilön tietoisuus ongelmien olemassaolosta vaikuttaa hänen opiskelumotivaatioonsa. Niinpä aikuiskasvatukseen osallistujat tuovat esiin useampia harrastuksia ja aloja, joista he haluaisivat tietää lisää, kuin ne, jotka eivät opiskele. Aikuisopiskelijoiden keskuudessa ovat vallitsevina aktiiviset vapaa-ajan harrastukset kuten esim. lukeminen, koulutuksen ulkopuolella olevien keskuudessa pikemminkin passiiviset toiminnot kuten television katselu (Kreuzberger Studie 1969, s. 15).

Lisäksi on osoitettu, että poliittisilla ja yhteiskunnallisilla harrastuksilla on myönteinen vaikutus yleissivistävään ja ammatilliseen aikuiskasvatukseen osallistumiseen (Lempert/Thomssen 1974, 181—; Labonté 1973, 53). Ammattijärjestöissä aktiivisesti toimivat työläiset käyttävät useammin aikuiskasvatuspalveluja kuin järjestäytymättömät työläiset (Kreuzberger Studie, 16). Aikuisopiskelijat

ottavat myös keskimääräistä aktiivisemmin osaa toimintaan erilaisissa yhdistyksissä, järjestöissä ja poliittisissa puolueissa, niin että ”yhteiskunnallista aktiivisuutta” voidaan pitää yleisenä vaikuttimena koulutukseen osallistumisessa.

Lisäksi on olemassa yhteys aikuisopiskelun ja yksilön koulunkäyntihistorian välillä. Tällä ei tarkoiteta vain muodollisia koulusuorituksia vaan myös kouluun liittyviä muistoja ja myönteisiä kokemuksia aikuisopinnoista (Siebert/Gerl 1975, 75). Jos korkeampi koulutus on yksilölle tunnetasolla ja sosiaalisesti etäinen (Grimm 1966, 62—), näyttää opiskelumotivaatio myös olevan vähäisempi.

Tiivistäen voidaan todeta, että ikä, koulutustaso ja ammatti vaikuttavat voimakkaimmin aikuisten opiskelumotivaatioon. Tässä voidaan puhua kasautuvasta huono-osaisuudesta: alhaista koulutusta seuraa yleensä alhaista ammattitaitoa vaativa työ, pienemmät tulot ja heikompi opiskelumotivaatio. Mutta yksilön osallistuminen aikuiskasvatukseen ei yksipuolisesti määräydy hänen sosiaalisesta asemastaan; sosiaalinen asema vaikuttaa eniten välillisesti opiskeluhalukkuuteen ajattelutapojen, normien ja käsitysten kautta, jotka ovat riippuvaisia henkilön sosialistuneisuudesta. Niinpä on todettu, että aikuiset, jotka ovat ennakkoluuloisuuteen taipuvaisia ja joilla on heikko tietoisuus yhteiskunnallisista ristiriidoista (alhainen ristiriittoleranssi), ovat myös vähemmän halukkaita opiskeluun (Brödel 1976, 116—).

Tästä ei ilman muuta voida tehdä sitä johtopäätöstä, että huono-osaisilla väestöryhmillä kuten työläisillä, ulkomaalaisilla ym. ei olisi lainkaan motivaatiota opiskeluun, vaan että heidän on voitettava useampia esteitä voidakseen käyttää aikuiskasvatuksen palveluja hyväkseen. Sitäpaitsi ei pidä samaistaa näissä tutkimuksissa tarkasteltavaa aikuisten osallistumismotivaatiota opiskelumotivaation kanssa, sillä monet aikuiset osallistuvat lisäkoulutukseen institutionalisoidun aikuiskasvatuksen ulkopuolella. On vaikeata laadullisesti arvioida aikuisten halukkuutta oppia. W. Schulenberg on rakentanut useista erillisistä faktoreista opiskeluhalukkuusindeksin, jonka mukaan haastatelluista 32 %:lla oli alhainen, 33 %:lla keskimääräinen ja 35 %:lla korkea opiskeluhalukkuus (Schulenberg et al. 1979, 21). Tästä voidaan päätellä, että väestöstä 2/3 on periaatteessa halukasta ryhtyä opiskelemaan.

Koska näissä tutkimuksissa käytetään keskimääriä ja muodostetaan tyypillisiä arvoja, niin samalla päädytään kliseisiin ja stereotypioihin,

jotka vahvistavat olemassaolevia oppimisen esteitä itseään täydentävinä profetioina. Siksi pitäisikin jatkuvasti korostaa, että vaikka kuulummekin sosiaalisiin luokkiin ja ryhmiin, niin samalla olemme autonomisia persoonallisuuksia.

### 3. Huono-osaisten väestöryhmien motivoiminen

Tutkimukset ovat osoittaneet, että aikuisten opiskelumotivaatioon vaikuttavat heidän yhteiskunnallinen asemansa, omat opiskelukokemuksensa, yhteiskunta- ja kulttuurisidonnaiset arvot, käsitykset, mutta myös aikuiskasvatuksen palvelutarjonta. Niinpä monet aikuiset eivät opiskele, koska heidän asuinpaikkansa lähellä ei järjestetä sopivia kursseja tai he saavat niistä tietoa puutteellisesti. Siksi näyttääkin mahdolliselta, että paremmilla opinto-ohjelmilla ja aktiivisella, opiskelijahakuisella koulutustarjonnalla voidaan saada uusia opiskelijoita aikuiskasvatuksen piiriin.

Valtio tukee monin tavoin tällaisia toimenpiteitä: yhtäältä lainsäädännöllisin toimenpitein, joilla pyritään luomaan kattava koulutuspalvelujen tarjonta ja tukemaan opiskelijoita taloudellisesti, toisaalta tuetaan opetusmuotokokeiluja ja projekteja, joilla pyritään motivoimaan ja innostamaan yksittäisiä kohderyhmiä aikuisopiskeluun. Tällaisten koulutusmuotokokeilujen tieteelliset seurantatutkimukset ovat erityisen tärkeä osa motivaatiotutkimusta.

Saksan liittotasavallan opetus- ja tiedeministeriö on v:sta 1973 tukenut 34 tällaista koulutusprojektia, joita on suunnattu esim. työläisille, työttömille, ulkomaalaisille, naisille, vangeille, vammaisille ja maaseudun väestölle (Kejcz ym. 1982, 6).

Näissä projekteissa heijastuu 1970-luvun alussa alkanut voimakas suuntautuminen erillisiin kohderyhmiin, jossa kiinnitetään suurta huomiota sosiaalis-pedagogisiin näkökohtiin. Pedagoginen kiinnostus huonompiosaisten väestöryhmien emansipoivaan koulutukseen on tässä tekemisissä marginaaliryhmien integrointiin tähtäävien sosiaalipoliittisten päämäärien kanssa, jolloin tavoiteristiriidat ovat mahdollisia pedagogiikan ja sosiaalipoliittikan välillä.

Kohderyhmien ja opetusmuotokokeilujen eroavuuksien vuoksi on vaikea todeta yksiselitteisiä ja yleistettävissä olevia tutkimustuloksia. Useimpia koulutusesteitä, joita yksilöllä on elämän aikana muodostunut, ja joihin vaikuttavat monet sosiaalis-taloudelliset ja sosiokult-

tuuriset tekijät, voidaan vain harvoin murtaa lyhytaikaisin pedagogisin toimenpitein. Nämä rajoitukset huomioiden, voidaan esittää seuraavat väitteet:

Koulutuksellisesti huonompiosaisten ryhmiin kuuluvien sosiaalis-emotionaalisia pelkoja, ja siten *koulutusesteitä voidaan voittaa* erityisesti suuntaamalla koulutuspalveluja homogeenisille opiskeluryhmille. Mutta tämä kohderyhmäsuuntautuneisuus ei saa johtaa uuteen eristäytymiseen ja leimautumiseen esim. vammaisten, ulkomaalaisten tai vanhempien henkilöiden kohdalla.

Sijoittamalla opiskelupaikat *tuttuun ympäristöön* ja ennen kaikkea järjestämällä koulutustoimintaa yksittäisiin kaupunginosiin (vrt. v. Werder 1980), voidaan koulutusesteitä vähentää.

Jatkuvat, *rohkaisevat yhteydenotot* tuttujen viitehenkilöiden taholta ja keskustelut heidän kanssaan — opiskelijahakuisen koulutustoiminnan mielessä lisäävät motivaatiota (vrt. A. Karl ym. 1979).

*Kulttuuripitoiset "koulutusviikot"*, joihin liittyy pidempiä seminaareja, ja joiden järjestelyihin osallistuvat kaikki paikalliset yhdistykset ja järjestöt, (Hasselborn/Niehuus 1976, 9—) voivat aktivoida kiinnostuneita aikuisopiskeluun.

Yhteiskunnalliset *ongelmat* ja oman elämän *vaarantuminen* voivat motivoida aikuisopiskeluun ryhtymiseen, mikäli yksilö näkee sen avulla voivansa parantaa toimintavalmiuksiaan sekä mahdollisuuden osallistua päätöksentekoon. Esimerkkinä tästä ovat lukuisat kansalaisaloitteet esim. ympäristönsuojelusta ja ydinenergian käyttöä vastaan (Mossmann 1976, 161). Toimintavalmius on usein riippuvainen toimintamahdollisuuksista. Mitä enemmän yhteiskunta tarjoaa mahdollisuuksia poliittiseen päätöksentekoon osallistumiselle, sitä voimakkaampi on motivaatio poliittiseen opiskeluun.

Tehokkaana motiivina toimii siis *opiskelun menestyksellisyys* — on se sitten toivottu tai todellinen. Monille tämän menestyksellisyys on ennen kaikkea työpaikan turvaamisessa ja työttömyyden päättymisessä. Tosin aikuiskasvatuksella ei yleisesti ottaen voida poistaa työttömyyttä, mutta ammatillinen täydennyskoulutus lisää yksilön mahdollisuuksia pyrkiä työhön (Fink/Säuter 1980, 16).

Sen ohella että opittu on aina hyödyksi, yhteiskunnan ja yksilön oman väestökerroksen yleinen suhtautuminen opiskeluun vaikuttavat hänen motivaatioonsa ryhtyä aikuisopiskelijaksi. Niinpä W. Schulenberg viittasi useita vuosia sitten siihen, että opiskelu ei kuulu ai-

kuiselle asetettuihin rooli-odotuksiin (Schulenberg 1968, s. 151), ja aivan erityisesti asia on näin alempien väestökerrosten keskuudessa. Niinpä aikuiset, jotka myöhemmin elämässä ovat pyrkineet saavuttamaan korkeamman koulutustason, eivät useinkaan ole saaneet paljon tukea omalta viiteryhmittään. Tässä näyttää olevan tapahtumassa yhteiskunnassa muutos, jonka suhdetta aikuisopiskeluun on vielä kuitenkin tutkittava tarkemmin. On kuitenkin huomattavissa, että uudet ”yhteiskunnalliset liikkeet” (nais-, nuoriso-, eläkeläis-, ympäristö- ja rauhanliike) ovat myös merkittäviä syysäyksiä opiskeluun.

#### 4. *Opiskeluintressit ja motivaation suuntautuminen*

Muutamissa psykologisissa tutkimuksissa on selvitetty motivaation erilaisia suuntautumisia. Tähän asti on näyttänyt siltä, että suurimmalla osalla aikuisopiskelumotivaatio on luonteeltaan ammatillis-pragmaattista. Tämä utilitaristinen tendenssi pikemminkin vielä vahvistui v:sta 1958 v:een 1979 (Schulenberg 1979, 93). Uudemmat tutkimukset osoittavat kuitenkin, että yleiset taiteelliset ja poliittiset intressit näyttävät lisääntyneen myös työväestön keskuudessa (Siebert/Dahms/Karl 1982, 165). Useissa tapauksissa on erilaisten ”**motiivien yhdistelmän**” todettu johtavan aikuisopiskeluun. Niinpä ”yleisten” ja ”ammatillisten” motiivien yhdistyminen ei ole lainkaan harvinaista; hyvin yleistä on myös opiskeluaiheen herättämisen motiivin yhdistyminen sosiaalisemotio-naaliseen kontaktimotiiveihin — haluun saada kosketus muihin ihmisiin (Barres 1969, 193). On todennäköistä, että päätöstarve ja halu saada sosiaalista tunnustusta toimivat eräänä aikuisopiskelun motiiveina, mutta asiaa ei ole vielä riittävästi tutkittu.

Kyselytutkimuksien vastauksissa halu saada kosketus toisiin ihmisiin mainitaan harvoin ensimmäisellä sijalla, mutta useimmilla aikuisopiskelijoilla se on tärkein toissijainen motiivi. Eräissä sveitsiläisissä tutkimuksissa on todettu, että joka toisella aikuisopiskelijalla myös motiivit kontakteihin ja vaihteluun ovat tärkeitä (Vontobel 1972, 85). Opiskeluaiheen herättämät ja sosiaaliset motiivit eivät ole erillisinä toistensa rinnalla, vaan ne muodostavat yhteyden: ei haluta vain oppia tuntemaan muita ihmisiä, vaan myös keskustella heidän kanssaan yhteisistä aiheista ja ongelmista. Nämä sosiaaliset motiivit korostuvat eri lailla eri tilanteissa: sisäoppilaitosopiskelussa ne ovat opinnoissa voimakkaampia kuin ammatillis-

sa opinnoissa, naimattomilla selvempiä kuin naimisissa olevilla.

Eri elämänvaiheiden ja opiskeluintressien välinen yhteys oli aiheena eräessä yksilön elämänkulkua kartoittavassa tutkimuksessa. Vasta muutamien vuosien ajan on Saksan liittotasavallassa aikuisopiskelu nähty osana yksilön sosiaalistumisprosessia, oman identiteetin etsintää ja keinona selviytyä kriiseistä, suunnanmuutoksista ja ylimenokausista (vrt. Griese 1979, 184). On tunnettua, että ammatillisilla, pedagogisilla ja filosofisilla aineilla on tiettyinä ikäkausina aivan erityinen merkityksensä. Tämän lisäksi sitä, miten yksilön elämän eri vaiheet ja ne tilanteet, joissa hän on joutunut voimiensa ja kykyjensä rajoille, vaikuttavat hänen opiskelumotivaatioonsa, on toistaiseksi kokeellisesti vain vähän tutkittu. Siinä tarvitaan kvalitatiivisia ja tulkitsevia tutkimusmenetelmiä, joita motivaatiotutkimuksessa on tähän mennessä harvoin käytetty. Tällä hetkellä ollaan eri mieltä siitä, luovatko — ja millä tavalla — identiteettikriisit ja yksilön kokemaa hämmennystä hänessä motivaatiota opiskeluun (vrt. Ziehe 1982, 153).

Samoin on toistaiseksi vielä vähän tutkittu sitä, kuinka laajasti koko yhteiskunnan kannalta tärkeät ongelmat (esim. ekologinen ja energiakriisi) motivoivat ihmisiä opiskeluun.

Sitäpaitsi on huomattava, että yksilön jotaakin asiaa kohtaan tuntemaan mielenkiintoon ei välttämättä sisälly motivaatiota sen opiskeluun. Niinpä 63 % ihmisistä tuntee kylläkin mielenkiintoa terveydenhoidon kysymyksiin; mutta 71 % kyselyn kohteena olleista on kuitenkin hankkinut nämä tiedot ”muun ohessa” 20 % kirjoista ja aikakauslehdistä ja vain 15 % on käyttänyt tämän alan kysymyksiä käsitteleviä aikuiskoulutuspalveluja. Vieraiden kielten kohdalla asianlaita on toisin: 42 % on niistä kiinnostunut, 11 % käynyt kielikursseilla ja vain 12 % haastatelluista on oppinut vierasta kieltä ”muun ohessa” (Infratest 1980, Blatt 4).

Myöskin H. Lehtonen ja J. Tuomisto huomauttavat, että ”opintoihin osallistuminen” on epätarkka käsite ja siksi he erottavatkin viisi eri tasoa opiskeluaktiivisuudessa alkaen opiskeluhalukkuudesta ja päätyen aktiiviseen opintoihin osallistumiseen. (1976, 5—).

Viimeaikaiset tutkimukset kertovat Saksan liittotasavallan väestön arvoissa ja intresseissä tapahtumassa olevasta muutoksesta. Näyttää siltä, että ammattiin liittyvät intressit, jotka tähtäävät menestykseen ja palkan nousuun, ovat menettämässä merkitystään; niiden vastapainona ovat halu kohottaa elämän laatua

vapaa-aikana, halu sosiaalisiin kontakteihin ja omaehtoisiin toimintoihin. Kasvava kiinnostus vapaa-ajan kulttuuritoimintoihin heijastuu myös aikuisopiskelijatilastoissa. Samaan aikaan kun osallistuminen musiikki- ja taidealojen aikuisopiskeluun lisääntyy, niin innostus vapaampaan, enimmäkseen palkattomaan kotona tehtävään työhön (puutarhanhoito, omakotirakentaminen ym.) samoin kuin yhteiskunnallisiin tehtäviin esim. yhdistyksissä, sairaaloissa ja oma-apuryhmissä on kasvussa (vrt. Opaschowski/Raddatz 1982, 38). Tämä arvojen ja elämäntavan muuttuminen viittaa myös uusiin opiskelutarpeisiin.

## 5. Opiskelijakeskeinen didaktiikka

Tähän saakka on käsitelty ennen kaikkea niitä tekijöitä, jotka johtavat aikuisopiskelun aloittamiseen. Opiskelun aikana nämä motiivit voivat vahvistua, lisääntyä tai yksilö voi myös joutua kokemaan pettymyksen. Tällaisella motivaation vahvistumisella tai heikentymisellä on myönteinen tai kielteinen vaikutus tulevaan opiskeluaktiivisuuteen. Mutta motivaatio vaikuttaa myös opiskelun intensiivisyyteen ja kursseille osallistumiseen säännöllisyyteen. Siksi keskeyttämistutkimuksissa pyritään ennen kaikkea selvittämään, mikä yhteys vallitsee motivaation, koulutustarjonnan ja opiskelun keskeyttämisen välillä (vrt. Nuissl/Sutter 1979).

Motivaation voimakkuus ei yksin määrää opiskelumenestystä, vaan se on riippuvainen myös motiivien lukuisuudesta. Mitä enemmän on sellaisia motiiveja, jotka tähtäävät kosketuksen saamiseen muihin ihmisiin, ja sellaisia, jotka ovat opintoaiheeseen suuntautuneita, sitä suurempi on tyytyväisyys ja sitä epätodennäköisempää on opiskelun keskeyttäminen. Kontaktimotiivit jäävät usein vaille tyydytystä: Lähes puolet haastatelluista opiskelunsa keskeyttäneistä oli toivonut saavansa enemmän kontakteja käymällä kurssilla (Schroeder 1976, 118).

Yleisesti voidaan väittää, että jos aikuisopiskelu ei ole motivoitua ja se lähtee ulkoisista vaikuttimista, opintomenestys on myös useimmiten heikko.

Opintomenestys ja tyytyväisyys eivät kuitenkaan riipu pelkästään siitä, vastaako opiskelu täysin sille asetettuja odotuksia. Opiskelumotiivit ovat usein hajanaisia ja toisiaan vastaan vaikuttavia, niin että puhutaan myös piilomotiiveista. Ne ilmenevät yksilön tyytymättömyytenä senhetkiseen tilanteeseen ja haluna

löytää jotakin uutta ja merkityksellistä toimintaa.

- Omien tutkimusteni mukaan opiskelun motivoiminen onnistuu yleensä sitä paremmin,
- mitä paremmin opiskelu vastaa sekä kognitiivisia että sosiaalis-emotionaalisia tarpeita,
  - mitä paremmin kurssin vaatimustaso ja oppimisedellytykset vastaavat toisiaan,
  - mitä selvemmin opitulla on käytännön merkitystä ja sitä voi hyödyntää,
  - mitä paremmin opiskelu liitetään aikaisempiin opintokokemuksiin,
  - mitä enemmän opiskelijat ovat mukana kurssin suunnittelussa,
  - mitä paremmin opintomenestystä voidaan havaita, ja mitä enemmän se saa vahvistusta,
  - mitä enemmän opiskeluvaikeuksista puhutaan ja pyritään niitä poistamaan,
  - mitä taitavemmin opiskelulisällöt on strukturoitu,
  - mitä peloista vapaampi ilmapiiri opiskeluryhmässä vallitsee,
  - mitä paremmin esim. työtapojen vaihtelulla voidaan edistää opiskelijoiden aktivoitumista
  - mitä parempi tasapaino opetuksessa vallitsee tutun ja uuden, opitun vahvistamisen ja epäilyn herättämisen välillä,
  - mitä konkreettisempia ovat kurseista annetut ennakkotiedot (Siebert/Gerl 1975, 112).

Näyttää siltä, että jos kurssin vaatimustaso tuntuu pikemminkin liian korkealta, niin se vaikuttaa motivoivasti; sitä vastoin liian alhainen vaatimustaso on useammin syynä opiskelun keskeyttämiseen. Vaikka motiivien yhdistymisestä on tehty luotettava tutkimusta, niin *motiivien ristiriitoja* on tähän mennessä tuskin lainkaan selvitetty. Niinpä useissa tapauksissa opiskelun keskeyttäminen ei johdu motivaation alentumisesta, vaan siihen ovat syynä kilpailevat motiivit ja velvollisuudet esim. perheessä tai jossakin yhdistyksessä tai kiinnostuminen jostakin televisio-ohjelmasta. Mielenkiintoinen ja vielä tänäänkin ajankohtainen on suomalaisista opintokerho-opiskelijoista ja -ohjaajista tehty tutkimus v:lta 1969. Siinä A. Alanen erottaa instrumentaalisen, oppimiseen suuntautuneen motivaation ja ekspressiivisen, huviin liittyvän asennoitumisen. Opiskeluryhmän vaikutus näihin molempiin motivaatiotyyppisiin näkyy varsin huomattavana. Hyvin intensiivinen opiskelu ei suinkaan aina edellytä, että ryhmän ilmapiiri on harmooninen.

Viime aikoina myös Saksan liittotasavallassa

pyrkimykset motivoida ihmisiä opiskeluun on alettu yhdistää pyrkimyksiin antaa sosiaaliskulttuurisia virikkeitä (Siebert 1979). Etenkin se kritiikki, jota aikuiskasvatus on saanut osakseen liasta kaavoihin kangistumisesta, on edistänyt tällaisten aikuisten kulttuuritoimintamuotojen kehittymistä, jotka hyödyntävät sosiaalipedagogiikkaa ja harrastuskeskeistä opiskelua. Tässä suhteessa liittotasavallan aikuiskasvatus voisi epäilemättä saada hyötyä ulkomaisista kokemuksista.

## 6. Arvio tämän hetken tilanteesta

Aikuisten opiskelumotivaatio on yksi eniten empiirisesti tutkittuja pedagogiikan aihepiirejä Saksan liittotasavallassa. Meillä ei siis ole liian vähän tutkimuksia, mutta erilliset tutkimukset eivät nivELY riittävän systemaattisesti toisiinsa. Näin tiedon lisääntyminen on usein vaikeasti havaittavissa. Tiedeyhteisössä vallitsevan työnjaon vuoksi mikään erillinen tieteenhaara tuskin voisi tehdä oikeutta motivaation ongelman tutkimiselle, koska se edellyttää poikkitieteellistä lähestymistapaa. Kuitenkin useiden tieteen välinen tuloksellinen yhteistyö toteutuu vain harvoin.

Teorian ja kokemustiedon välinen suhde on aivan erityisen mielenkiintoinen. Lukuisten amerikkalaisten motivaatioteorioiden lisäksi (Skinner, Tolman, Lewin, Festinger, Maslow etc.), on myös saksankielisiä teoriakehittäjiä, joilla on merkitystä aikuisten opiskelumotivaation tutkimuksessa (Heckhausen 1980, Rosenfeld 1971, Gronemeyer 1976, Holzkamp-Osterkamp 1976). Mutta näiden teorioiden pohjana ovat erilaiset antropologiset ja yhteiskuntateoreettiset perusteet, niin että ei ole olemassa yhtenevää ihmisen motivaation käsitettä eikä sen yksimielistä selitystä (vrt. Ch. Karl: Siebert et al. 1982, 53). Tämä teorioiden moninaisuus johtuu siitä, että motivaatio ei ole mikään yksiselitteisesti olemassa oleva esine vaan tieteellinen rakennelma. Siksi puuttuu myös yleisesti hyväksytty luokitus motivaatioille ja motivaatiosuuntauksille. Vaikka empiirisissä tutkimuksissa käytetään erilaisia käsitteitä ja motiivien jaotteluita, niin monet kyselytutkimukset on suunniteltu ilman minkäänlaisia teoreettisia pohjia ja niissä vedotaan tuskin mihinkään olemassa oleviin motivaatioteorioihin.

Aikuiskasvatuksen toimeenpanijoille ja aikuisopettajille nämä tutkimustulokset kuitenkin ovat tärkeitä, koska niiden pohjalta on mahdollista arvioida toimien ja pyrkimysten

tehokkuutta. Käytännön hyöty tällaisista tutkimuksista on usein kuitenkin rajoitettu. Klassisen kokeellisen yhteiskuntatutkimuksen täytyy eristää yksittäisiä muuttujia moninaisten tekijöiden ja keskinäisriippuvuuksien kentästä ja analysoida niitä. Mutta kurssiohjelmien suunnittelussa ja opiskelun ohjauksessa on otettava huomioon koko joukko erilaisia näkökohtia ja toimittava kussakin konkreettisuudessa tilanteessa sopivalla tavalla. Opiskeluun motivoiminen on vain yksi didaktisetodinen seikka monien muiden joukossa.

Motivaatiotutkimuksen ongelma on siis kaksinkertainen: Yhtenäisen luokittelun ja teoreettisen pohjan puuttuessa monet tutkimustulokset ovat vain ehdollisesti yleistettävissä. Etenkin kun useimmat tutkimukset rajoituvat yhteen alueeseen, oppilaitokseen tai kohderyhmään. Kuitenkaan monet tulokset eivät ole riittävän konkreettisia auttaakseen niissä alituisen vaihtuvissa tilanteissa, joissa opettajat joutuvat toimimaan.

Motivaatiotutkimuksessa tapahtunut käänne ilmenee "tulkitsevan paradigman" käsitteessä. Tämä lähestymistapa korvaa tai täydentää tilastollisia tutkimusmenetelmiä "pehmeämmillä", kvalitatiivisilla, kommunikoivilla, hermeneuttisilla menetelmillä (esim. osallistuva tarkkailu, sisällön analyysit, syvähaastattelut, ryhmäkeskustelut). Tosin nämä tulokset eivät ole ankarassa mielessä yleistettäviä, mutta ne antavat viitteen motivaatioon liittyvistä tyypillisistä ongelmista sekä sen monimutkaisuudesta ja dynamiikasta. Tällaisia kvalitatiivisia menetelmiä on sitäpaitsi käytetty jo aikaisemminkin (vrt. Schulenberg 1957; Labonté 1973).

Tällaiset lähestymistavat muistuttavat motivaatio-ongelman filosofisesta ulottuvuudesta: motivaatio ei ole sinällään myönteinen, vaan se on sitä vain tähdätessään järkeviin päämääriin. Aikuisopiskelijat ja opettajat voisivat yhdessä pohtia, missä määrin motiiveja merkitykselliseen, vastuulliseen ja omaehtoiseen toimintaan on olemassa tai missä määrin ne kari-sevat. Motivaatiotutkimus on tiedehistoriallisesti kiinteässä yhteydessä psykologiaan, joka yhteiskunnallisena keinona pyrkii ohjaamaan ihmisen käyttäytymistä ilman kasvatuksellista prosessia. Tästä perinteestä aikuispedagogisen tutkimuksen täytyisi irrottautua.

Motivaatiota pitäisi tarkastella toisaalta yksilön elämään ja identiteettiin liittyvänä ja toisaalta suhteessa yhteiskunnalliskulttuurisesti ja -taloudellisesti määräytyviin arvoihin, normeihin ja odotuksiin, että syntyisi opiskelu- ja toimintamotiivien pohdintaa ja laajentamista.



Tällä tavalla voitaisiin makrososiologiset yhteiskunta-analyysit yhdistää aikuiskasvatuksen mikrodidaktiseen suunnitteluun.

Lopuksi vielä muutamia teesejä:

1. Ei ole kovin tuloksellista tehdä enää uusia kvantitatiivisia tutkimuksia, joissa joitakin yksittäisiä yhteiskunnallisia tilastotietoja poimitaan erilleen ja tarkastellaan niiden suhdetta aikuisopiskelijoiden määrään. Tuntuu tärkeämmältä tutkia kvalitatiivisten menetelmien avulla motiivien tyypillisiä kehityskulkuja ja muutoksia arkipäivän elämässä.

2. Lähtökohdaksi tulisi olla, että aikuiset oppivina olentoina ovat periaatteessa motivoituja opiskeluun. Sen vuoksi olisi tutkittava, mikä tätä motivaatiota estää tai vähentää. Mutta tämä edellyttää, että luovutaan nykyisestä yksilopsykologisesta näkökulmasta ja siirrytään tarkastelutapaan, joka huomioi enemmän yhteiskunnalliskulttuuriset tekijät.

3. Motivaation pedagogiset lähtökohdat ovat perusteeltaan epätydyttäviä. Onkin ratkaisevaa, että elinympäristömme työssä ja vapaa-aikana on niin mielenkiintoinen ja virkeitä antava, että elämä itse motivoi opiskeluun.

4. Eniten tutkitaan, miksi aikuiset käyttävät tarjolla olevia koulutuspalveluja tai miksi he eivät tee sitä; opinto-ohjelmien sopivuus asetetaan tässä yhteydessä harvoin kyseenalaiseksi. Ei pitäisi vain kysyä, miten aikuisia voidaan muuttaa, vaan kuinka koulutuspalveluja voidaan parantaa, niin että niiden käyttö lisääntyy.

5. Yksilön motivointi aikuisopiskeluun ei ole mikään itsetarkoitus. Monia ihmisiä, jotka osallistuvat liian monille kurseille, tekisi pikemminkin mieli neuvoa esim. lukemaan kirjaa aivan rauhassa tai menemään kävelylle. Merkityksellistä on vain tärkeisiin ja järkeviin opiskelupäämääriin tähtäävä motivaatio. Mitkä tavoitteet ovat tärkeitä ja toivottavia, sitä opiskelijoiden, aikuiskasvatuksen parissa työskentelevien ja tutkijoiden täytyy selvittää yhä uudelleen.

Tähän saakka olen pidättäytynyt motivaation määrittelystä. Toistaiseksi tämä käsite voitaisiin ilmaista seuraavalla tavalla: Motivaatio on ihmisen toiminnan perusta, jonka edellytyksenä on ihmisen vapauden mahdollisuus, josta on seurauksena tarpeiden ja tavoitteiden keskinäinen riippuvuus, ja joka periaatteessa voidaan selvittää itsepohdiskelun avulla.

## Kirjallisuutta

- Alanen, A.: Instrumental and expressive Study group activity. In: Adult Education in Finland. Nr. 3 1969, 3—.
- Barres, E.: Zur Motivation des Volkshochschulbesuchs. In: G. Picht, F. Edding u.a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972, 183—.
- Bayer, M., Müller, R.: Die Hörerstatistik als Instrument zur Erhebung von Basisdaten für die Weiterbildungsentwicklungsplanung. FfoLL-Bericht Nr. 2, Paderborn 1978
- Braun, J., Fischer, H.: Weiterbildungsberatung als kommunale Aufgabe. Schriftenreihe des BMBW Nr. 38, Bonn 1981
- Brödel, R. u. a.: Arbeitslosigkeit und Weiterbildung. Zwischenbericht des BMBW. Göttingen 1975 (mss.)
- Brödel, R. u. a.: Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungseinstellungen von Industriearbeitern. Hrsg.: BMBW, 2 Bde. Bonn 1976
- Buchwald, R.: Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter (1934). In: W. Schulenberg: Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, 71—.
- Dikau, J.: Motivation für Anpassungsmassnahmen. Hrsg.: DAG, Hamburg 1979
- Feig, R.: Motivationsstrukturen in der Erwachsenenbildung. Bern 1972
- Fink, E., Sauter, E.: Stand und aktuelle Probleme der beruflichen Weiterbildung. Hrsg.: BiBb, Berlin 1980 (mss.)
- Gänsslen, H.: Motive für den Besuch der Volkshochschule. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, H. 5, 1968, 341—.
- Gnahn, D.: Weiterbildung in Stichworten. Schriftenreihe des BMBW Nr. 39, Bonn 1982
- Gnahn, D., Naroska, H. J.: Analyse der Weiterbildungsangebote in Niedersachsen. Hrsg.: Institut für Entwicklungsplanung Hannover 1982
- Götte, M.: Volkshochschule in einer Industriegrossstadt. Dortmund 1959
- Gottwald, K., Brinkmann, C.: Determinanten der Weiterbildungsmotivation. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung. Stuttgart 1973, 43—.
- Griese, H.: Erwachsenensozialisationsforschung. In: H. Siebert: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, 172—.
- Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München 1966
- Gronemeyer, M.: Motivation und politisches Handeln. Hamburg 1976
- Harke, E.: Pädagogische und psychologische Probleme der Erwachsenenbildung. Leipzig 1966
- Hasselhorn, M., Niehuis, E.: Politische Erwachsenenbildung in Landgemeinden. Heidelberg 1976
- Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Berlin 1980
- Holz kamp-Osterkamp, U.: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. 2. Bde. Frankfurt 1976

- Infratest Sozialforschung: Berichtssystem Weiterbildungsverhalten. (Hrsg.: BMBW) München 1980 (mss.)
- Karl, A., Boulboulé, H., Liessem, H.: Motivierende Bildungsarbeit mit Arbeitern ohne Weiterbildungserfahrung. Schriftenreihe des BMBW Nr. 31. Bonn 1979
- Karl, Ch.: Motivationsforschung. In: H. Siebert: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, 308—.
- Keicz, Y.u.a.: Modellversuche in der Weiterbildung. Hrsg.: AfeB, 2 Bde. Heidelberg 1982
- Köln-Porzer-Studie: Zum Verhältnis von Aufstiegs Hoffnung und Bildungsinteresse. Hrsg.: Landesverband der VHS in NRW. Dortmund 1965
- Kohli, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann, D. Ulich: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, 299—.
- Kreuzberger Studie: Die Einstellung der Kreuzberger Bevölkerung zur Volkshochschule... Berlin 1969
- Lehtonen, H., Tuomisto J.: In the Construction and Applicability of an Activation Variable in the Planning of Adult Education Systems, Adult Education in Finland N:o 3—4/1976.
- Labonté, Ch.: Industriearbeiter und Weiterbildung. Stuttgart 1973
- Lempert, W., Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart 1944
- Löwe, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin (Ost) 1970
- Meister, J.: Stand der Erwachsenenbildung in Bayern. München 1971
- Meyer, K.: Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Stuttgart 1969
- Mikrozensus des Statistischen Landesamtes Niedersachsen und Ergänzungsbefragungen durch das Institut für regionale Bildungsplanung. Hannover 1980 (unveröff.)
- Mossmann, W.: Volkshochschule Wyhlerwald. In: H. Dauber, E. Verne: Freiheit zum Lernen. Reinbek 1976, 156—.
- Müller, H.: Bedingungen politischer Lernbereitschaft bei Industriearbeitern. Stuttgart 1978
- Nuissl, E., Sutter, H.: Dropout in der Weiterbildung. Hrsg.: AfeB Heidelberg 1979 (mss.)
- Opaschowski, H. Raddatz, G.: Freizeit im Wertewandel. Hrsg.: BAT-Freizeit-Forschungsinstitut. Hamburg 1982
- Rosenfeld, G.: Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin (Ost) 1972
- Schick, H., Vosseler, H.: Angebot und Beteiligung. Stuttgart 1968
- Schroeder, H.: Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1976
- Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957
- Schulenberg, W.: Bildungsappell und Rollenkonflikt. In: C. Ritters: Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim 1968, 145—.
- Schulenberg, W.u.a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979
- Schwerdtfeger, J., Andräs, H.: Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildung. Hrsg.: KM Baden-Württemberg. Villigen 1970
- Siebert, H.: Animation in der Weiterbildung. Schriftenreihe des BMBW Nr. 30. Bonn 1979
- Siebert, H., Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975
- Siebert, H., Dahms, W., Karl, Ch.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn 1982
- Strzelewicz, W., Raapke, H.D., Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart 1966
- Strzelewicz, W.: Erwachsenenbildung — soziologische Materialien. Heidelberg 1968
- Strzelewicz, W.: Bildungspolitische Forschung im Weiterbildungsbereich. In: H. Siebert: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, 140—.
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? (1964) In: W. Schulenberg: Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, 98—.
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978
- Vontobel, J.: Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972
- v. Werder, L.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim 1980
- Weymann, A.u.a.: Der Hauptschulabschluss in der Weiterbildung. Paderborn 1980
- Ziehe, T., Stubenrauch, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982